

A educação

enquanto fenômeno social:

Um estímulo à transformação humana

4



Américo Junior Nunes da Silva
Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho
(Organizadores)

A educação

enquanto fenômeno social:

Um estímulo à transformação humana

4



Américo Junior Nunes da Silva
Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^a Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^a Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



A educação enquanto fenômeno social: um estímulo a transformação humana 4

Diagramação: Camila Alves de Cremona
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
E24	<p>A educação enquanto fenômeno social: um estímulo a transformação humana 4 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-0060-8 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.608221103</p> <p>1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Subrinho, Abinalio Ubiratan da Cruz (Organizador). III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Desde a superação dos paradigmas interpostos pelas tendências de cunho tradicionalista, o campo educacional vem somatizando uma série de ganhos e tensionamentos, entre eles se sublinha o amadurecimento das concepções da aprendizagem enquanto ato situado, atravessado pelas mais diversas experiências e contextos no qual todos os atores envolvidos neste rizoma se tornam importantes elaboradores e propagadores de conhecimento.

Adjunto a isso, se destaca também a indispensável atuação dos professores/as, coordenadores/as e demais profissionais da educação no desenvolvimento de reflexões de cunho teórico, metodológico, epistemológico, formuladas a partir da investigação da sua própria prática. Estudos que se convertem basilares no desenvolvimento de políticas públicas que levem em consideração o cenário sociocultural no qual a escola está imersa (do qual é simbioticamente integrante) e os sujeitos, intra e extramuros, que a compõem.

Nesse sentido, as práticas de pesquisa em Educação têm oportunizado um ganho sistêmico e multilateral para o campo e para os sujeitos, benefícios que refletem, diretamente, nos gestos e processos sociais: ganha o campo pois, em decorrência das investigações novas lentes são lançadas sobre fenômenos e problemáticas que permeiam as relações seculares do ensinar e aprender, bem como emergem novas questões achados que irão, entre outras circunstâncias, contribuir com reformulação do currículo escolar e da didática, inserindo e revisando temáticas e epistemologias.

Quanto aos indivíduos que, atravessados de suas subjetividades, ao pesquisarem exercem a autoformação, dimensão formativa aqui pensada a partir de Pineau (2002), que em linha gerais a define como um processo perene que acompanha os sujeitos em toda sua vida, promovendo uma revolução paradigmática. O estar atento a você mesmo, suas atitudes, emoções, e a relação com o outro e com o ambiente. A interação destas dimensões constitui um engajamento às causas pessoais, sociais e ambientais, possibilitando que os indivíduos reflitam e ressignifiquem, nesse contexto, o pensar praticar à docência e as outras diversas formas de ensinar.

Desse modo, nesta obra intitulada **“A educação enquanto fenômeno social: Um estímulo a transformação humana”** apresentamos ao leitor uma série de estudos que dialogam sobre as mais variadas temáticas, entre elas: a formação inicial e contínua dos profissionais da educação; discussões acerca dos níveis e modalidades de ensino, percebidas a partir de diversas perspectivas teóricas; da gestão da sala de aula e da gestão democrática do ensino público; elaboração e análise crítica de instrumentos ensino e situações de aprendizagem; constructos que versam sobre educação, tecnologia, meio ambiente, entre outras propostas transversais. As pesquisas adotam métodos mistos, filiadas a diferentes abordagens, campo teórico e filosófico, objetivando contribuir com a

ampliação dos debates em educação e com a formação, qualificação e deleite de todos os sujeitos que se encontrarem com este livro.

Assim, desejamos a todos e todas uma aprofundada e aprazível leitura.

Américo Junior Nunes da Silva
Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA

Fernando Silva Martins

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6082211031>

CAPÍTULO 2..... 11

O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E SUA PRECARIZAÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO

Giovani Mota Moreira


Denise Nascimento Silveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6082211032>

CAPÍTULO 3..... 28

O TRABALHO DOCENTE NAS INTERFACES DA APRENDIZAGEM HÍBRIDA E DA CRISE GERADA PELA PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS

Jonatas Marcos da Silva Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6082211033>

CAPÍTULO 4..... 42

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO PARA A CONSTRUÇÃO DOS PAPÉIS E IDENTIDADE DE GÊNERO

Letícia Thomaz Kanazava

Maria Laura Ferreira da Silva

Renata Nicizak Villela


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6082211034>

CAPÍTULO 5..... 51

POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: PRENÚNCIOS PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Juliana Macedo Balthazar Jorge

Vânia de Fátima Matias de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6082211035>

CAPÍTULO 6..... 60

CULTURA DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR: LIMITES E POSSIBILIDADES IMPULSIONADAS PELA PANDEMIA DA COVID-19

Cleber Silva dos Santos

Christian Duarte

Ana Lúcia de Souza Lopes


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6082211036>

CAPÍTULO 7..... 70

VIDEOTEATRO DO OPRIMIDO: A PRÁTICA DA ENCENAÇÃO PELO MÉTODO DO

TEATRO DO OPRIMIDO ATRAVÉS DAS NOVAS MÍDIAS COMO ARTICULAÇÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Chrissie Santos de Lima


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6082211037>

CAPÍTULO 8..... 79

PROFISSÃO DOCENTE: DILEMAS, DESAFIOS E OS REFLEXOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Izabelle Cristina de Almeida

Victoria Mottim Gaio


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6082211038>

CAPÍTULO 9..... 88

A CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Gerson Luiz Buczenko

Maria Arlete Rosa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6082211039>

CAPÍTULO 10..... 100

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO(A) TRANSGÊNERO: ANÁLISE DO PROGRAMA EMPREGABILIDADE TRANS – COZINHA & VOZ ANTES E DURANTE A PANDEMIA DO CORONAVIRUS

Vanessa Ester Ferreira Nunes

Vanda Mendes Ribeiro

Alexsandro do Nascimento Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.60822110310>

CAPÍTULO 11..... 110


OS CONTRIBUTOS DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ronaldo Garcia Almeida

Célia Maria Retz Godoy dos Santos

Juliana de Araujo Cubas da Silva

Valéria Aparecida Tomazinho Marques

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.60822110311>

CAPÍTULO 12..... 121

EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A MODALIDADE EJA, EM TEMPOS DE PANDEMIA

Maria Verônica Rodrigues da Fonseca

Bárbara de Britto Terra Nova Gonçalves

Viviane da Costa Bastos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.60822110312>

CAPÍTULO 13..... 132

OS DESAFIOS EDUCACIONAIS, FAMILIARES E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

DOCENTE NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID - 19

Elenice da Silva Moraes

Rosangela Maria Boeno

Maria Rosangela Portella de Castro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.60822110313>

CAPÍTULO 14..... 140

ANIMAÇÃO JAPONESA DR. STONE & MAPAS CONCEITUAIS: ALTERNATIVAS PARA ENSINAR O CONTEÚDO DE SEPARAÇÃO DE MISTURAS NA MODALIDADE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Mateus de Jesus Silva Matos

Kalebe Pinheiro Ramos

Alice Pantoja Trindade

Brennda Monteiro Gama

Fabricia Oliveira da Silva

Laura Cristina Ponte Moraes

Ruan Brandão Quintela

Yasmim Cristini Ribeiro dos Santos

Filipe dos Anjos Queiroz

Francisco Diniz da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.60822110314>

CAPÍTULO 15..... 151

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA PROMOVER ESTÍMULOS EDUCATIVOS

Patricia Portela Coêlho

Desireé Gonçalves Raggi

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.60822110315>

CAPÍTULO 16..... 164

POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: NARRATIVAS DE BOLSISTAS DO PROUNI

Adriana Aparecida de Faria Alvarez


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.60822110316>

CAPÍTULO 17..... 178

GOOGLE SALA DE AULA E O ENSINO JURÍDICO: UMA ABORDAGEM COLABORATIVA E CONSTRUCIONISTA

José Eduardo Lima Lourencini

Monica Fürkotter

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.60822110317>

CAPÍTULO 18..... 188

NARRATIVA DE PROFESSORES: INSTRUMENTO DE REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Luciana de Oliveira Gonzaga

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.60822110318>

CAPÍTULO 19.....	199
AS LIVES COMO PROPOSTA DE SOCIALIZAÇÃO DE SABERES E FAZERES	
Vânia Santos de Souza	
Márcia Lidianne Rodrigues Santana	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.60822110319	
SOBRE OS ORGANIZADORES	204
ÍNDICE REMISSIVO.....	205

CAPÍTULO 1

PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA

Data de aceite: 01/03/2022

Fernando Silva Martins

Mestrando em Educação: História, Política,
Sociedade
PUC-SP, São Paulo-SP
<http://lattes.cnpq.br/2988036791913536>

RESUMO: Os dados quantitativos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) demonstram que o ensino superior brasileiro está concentrado no setor privado, onde é realizada, majoritariamente, a formação de pedagogos. Possui características mercantilizadas, sobretudo, nas instituições privadas com fins lucrativos. Assim, a pesquisa em andamento investiga quais as características do professor universitário formado em instituição de ensino superior (IES) privada com fins lucrativos, e como ele avalia seu trabalho como formador de professores no curso de Pedagogia, em instituição com as mesmas características. A metodologia é empírica e o referencial teórico baseado em Bourdieu, Dubar, Apple e Harvey. Como resultado parcial, percebe-se características desses profissionais e a influência da mercantilização na sua autonomia docente, quando avaliam o seu trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior,
Mercantilização, Pedagogia; Professor
Universitário.

COMMODIFICATION PROCESS IN BRAZILIAN PRIVATE HIGHER EDUCATION AND TEACHER TRAINING IN THE PEDAGOGY COURSE

ABSTRACT: Quantitative data from the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep) show that Brazilian higher education is concentrated in the private sector, where most of the training of early childhood and elementary education teachers is carried out. Thereby, the training of teachers in Brazil has largely assumed commodified characteristics, especially in private for-profit institutions. Thus, this ongoing research investigates the profiles of university professors with degrees from private for-profit higher education institutions (HEI) and how they evaluate their work as teachers' trainers in the Pedagogy course of an institution with the same features. The methodology is empirical, and the theoretical framework is based on Bourdieu, Dubar, Apple and Harvey. As a partial result, it is possible to observe, in the evaluations these professionals make of their own work, the main characteristics they display accordingly to their position, as well as the influence of commodification on their teaching autonomy.

KEYWORDS: Higher Education;
Commodification; Pedagogy; College/University
Professors.

1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, ainda em andamento, demonstra, conforme os dados quantitativos do (Inep)¹ (BRASIL, 2019a; BRASIL, 2019b), que o

¹ De acordo com informações institucionais, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), criado

ensino superior brasileiro está concentrado no setor privado, onde vem sendo realizada, majoritariamente, a formação de professores no curso de Pedagogia. Possui características mercantilizadas (RODRIGUES, 2007; BIANCHETTI e SGUISSARDI, 2017), sobretudo, nas instituições privadas com fins lucrativos. Objetiva-se assim, caracterizar o professor universitário, formado em instituição de ensino superior (IES) privada com fins lucrativos, que atua ou atuou no curso de Pedagogia em uma IES privada com fins lucrativos, na cidade de São Paulo e leva em conta, também, a avaliação que esse profissional, como formador de professores, faz do seu próprio trabalho, nesse cenário.

E ainda, verificar: a mercantilização do ensino superior brasileiro nesse ambiente; a partir da entrevista, a perspectiva social e cultural do professor universitário de IES privada com fins lucrativos; as condições de trabalho desse profissional e como elas impactam sua autonomia profissional no curso de Pedagogia. Considera-se também, que a socialização secundária das crianças acontece, em grande parte, na instituição escolar, onde ingressam cada vez mais cedo, devido à inserção de seus pais no mercado de trabalho, o que demanda profissionais, ou seja, pedagogos, preparados para recebê-los (MARIN, 2012).

A metodologia é empírica, com dois instrumentos de pesquisa: o questionário e a entrevista, semiestruturados, aplicados aos professores, sujeitos desta pesquisa, com a intenção de caracterizá-los e ainda construir uma análise quantitativa e qualitativa mais ampla das consequências da mercantilização do ensino superior privado brasileiro na formação de professores no curso de Pedagogia, a partir da perspectiva do sujeito. A análise dos dados utiliza o referencial teórico de Dubar, quando analisamos as trajetórias sociais e educacionais dos sujeitos e de Bourdieu para analisar seu o capital cultural, econômico e social; os conceitos de Harvey sobre o neoliberalismo e de controle técnico apresentados por Apple, entre outros autores, quando tratamos da mercantilização do ensino superior privado brasileiro. Como resultado parcial, percebe-se características desses profissionais e a influência da mercantilização na sua autonomia docente, quando avaliam o seu trabalho.

2 | DESENVOLVIMENTO

Segundo o Censo da Educação Superior de 2018 (BRASIL, 2019a), em 2018 do total de vagas (13.529.101) em cursos de graduação, 93,8% (12.693.532) foram ofertadas pela rede privada e 6,2% (835.569) pela rede pública. No entanto, foram preenchidas apenas 27,14% (3.445.935) das vagas, sendo 83,1% (2.864.999) na rede privada e 16,9% (580.936) na pública.

Do total de instituições de ensino superior (IES) que em 2018 era de 2.537, tínhamos 88,2% delas pertencentes ao setor privado, ou seja, 2.238, contra 299 públicas. Essas

em 1937 sob a denominação de “Instituto Nacional de Pedagogia”, e transformado em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) em 1997, é o órgão federal responsável pelas evidências educacionais. O Inep é referência nacional e internacional nas suas três áreas de atuação: avaliações e exames educacionais; pesquisas estatísticas e indicadores educacionais; e gestão do conhecimento e estudos educacionais. “Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional>. Acesso em: 17 nov. 2021.”

instituições se organizavam academicamente em universidades (92), centro universitários (217) e faculdades (1.929), que representam 86,2% das IES privadas (BRASIL, 2019a).

O número de alunos, que em 2018 chegou a mais de 6,3 milhões no setor privado, representou uma participação maior do que 75% no sistema de educação superior, ou seja, de cada quatro estudantes de graduação, três frequentavam uma instituição privada (BRASIL, 2019a).

Com base ainda no Censo da Educação Superior e da Educação Básica 2018 (BRASIL, 2019b; BRASIL, 2019c), constata-se que nos 10 maiores cursos de graduação em 2018, mais de 90% das matrículas de alunos que cursavam Pedagogia, foram realizadas em IES privadas e mais de 67% das matrículas em cursos a distância (EAD). O curso de Pedagogia é o segundo em número de matrículas, ultrapassado apenas pelo curso de Direito e o primeiro entre as Licenciaturas em 2018 com 747.511 matrículas, muito acima do segundo lugar, que é a licenciatura em Educação Física, com 168.153 matrículas (BRASIL, 2019b).

Havia 181,9 mil escolas de educação básica e 2,2 milhões de professores nesse nível de ensino, sendo que 1.352.777 docentes atuavam na educação infantil e nos anos iniciais (BRASIL, 2019c). Verifica-se também que na docência superior, devido ao número reduzido de instituições públicas, regulações como concursos públicos para o ingresso, além da titularidade exigida, mais da metade dos professores universitários iniciam suas carreiras em instituições privadas (GATTI et al., 2019).

Na perspectiva de autores como Rodrigues (2007), Bianchetti e Sguissardi (2017), algumas IES privadas, em linhas gerais as particulares com fins lucrativos, se põem à mercê de práticas de mercado e oferecem serviços educacionais, muitas vezes a preços baixos, mas com pouca ou duvidosa qualidade. Outra parte oferta cursos com mais qualidade, mas, com custos elevados, acessíveis a uma pequena parcela da sociedade. Bianchetti e Sguissardi (2017, p. 89) afirmam: “Esta decisão, comum nas estratégias das empresas comerciais, ao ser aplicada à venda e compra de um produto chamado ‘educação/ensino’, transforma esse ‘produto’ em mercadoria/*commodity*, levando ao paroxismo a expressão ‘mercantilização da educação’”. Neste sentido, Waizbort (2015) afirma que, o ensino superior, vai perdendo seu caráter de importância histórica, sobretudo, quando pensamos a universidade e acaba sendo visto apenas como uma IES que forma, ou melhor, diploma para atender às demandas da indústria e do mercado, o que afeta diretamente os cursos de formação de professores, aqui, em particular o curso de Pedagogia.

Segundo Gatti et al. (2019), esse cenário também revela a formação que vem ocorrendo e já não atende aos desafios contemporâneos, que esse nível de ensino demanda, sobretudo, na perspectiva social em que deve acontecer. Conduz à fragmentação do próprio estágio, fundamental para a consolidação das práticas docentes do futuro profissional. Essa situação permite com que as IES possam “fazer escolhas e dirigir essa formação com aspectos que seleciona, mas a identidade desse curso fica problemática

devido ao seu amplo espectro curricular e vocações múltiplas” (GATTI et al., 2019, p. 30).

Para as autoras, o curso deve buscar um eixo de formação que contemple “a diversificação exigida pelas diferentes demandas sociais e aspectos inovadores do mundo contemporâneo” (p. 13). Falta um aprofundamento dos conteúdos nos cursos de Pedagogia e permanece um padrão tecnicista, que separa teoria e prática, o saber e o fazer, desconsiderando sua função social e a prática pedagógica, fundamentais para o futuro pedagogo. Sua identidade e sua formação tornam-se fragmentadas, principalmente, com a introdução de uma “agenda neoliberal” e com as reconfigurações que vem ocorrendo no ensino superior, sobretudo, nas instituições privadas o que também afeta a organização do Estado e as políticas públicas para a educação (GATTI et al., 2019).

Nesse sentido, o Estado tendência para uma reconfiguração/reformulação do ensino superior a partir de orientações ditadas por organismos multilaterais, como o Banco Mundial. Como consequências vê-se um grande envolvimento do Estado no ensino superior, além dessas reconfigurações condizerem com a falta de equidade e qualidade no ensino ofertado. Não há uma preocupação com a pesquisa e com um conhecimento real e concreto, criam uma situação alienante, que secundariza o ensino em uma dimensão essencial na formação humana relevando-o à técnica e à preparação para o mercado de trabalho (SCHEIBE, 2000).

Pelos dados levantados, nota-se que nesse ambiente se formarão a maioria dos profissionais que atuarão na Educação Infantil e nas Séries Iniciais, ou seja, que acompanharão às crianças na continuidade do seu processo de socialização e, conseqüentemente, seu primeiro contato com a instituição escolar, portanto, um momento importante da trajetória educacional e de vida. Para Marin (2012), os mecanismos de socialização primária, que acontecem na primeira infância, no âmbito da família estão sujeitos às mudanças, como a inserção da criança em creches ainda bebês e ressalta que a socialização secundária que acontece fora da família, ocorre, sobretudo, no ambiente escolar. A formação desses profissionais não deve englobar apenas uma série de etapas, mas também levar em consideração seus processos de socialização anteriores, assim como aqueles que desenvolverão na escola, proporcionarão e estarão envolvidos (MARIN, 2012).

A ação socializadora da escola sobre os professores também reflete sobre suas práticas e pode intensificar a ideia sobre a docência que possuem, sendo necessário fazer uma releitura da sua memória educativa, para que não reproduzam ações que vivenciaram enquanto alunos. A escola não pode ser vista como um “depósito de crianças”, pois muitas vezes é designada como um local de controle, que prepara desde a mais tenra idade para a vida adulta, quando se refere à socialização das crianças e suas relações com o trabalho e suas famílias. A escola tem uma carga moral, é parte do processo, tem práticas carregadas de leituras morais que influenciarão não só na socialização, mas na educação e na vida de uma criança de maneira geral, o que faz com a que a formação do profissional que atua no

seu espaço, seja de suma importância (MARIN, 2012).

O desafio de iniciar a carreira docente na Educação Infantil e nas Séries Iniciais com a formação que vem ocorrendo nos cursos de licenciatura, sobretudo, nas IES privadas com fins lucrativos, pode afetar ainda mais esse processo que já vem carregado de certa tensão, considerando também um ambiente escolar, que é diverso e dinâmico (GATTI et al., 2019).

Assim, surge o problema de pesquisa: quais as características culturais, educacionais e socioeconômicas do professor universitário formado em IES privada com fins lucrativos, e como ele avalia seu trabalho como formador de professores no curso de Pedagogia, nesse cenário?

2.1 Procedimentos

Quanto aos procedimentos que direcionaram ao processo de análise e posterior discussão dos dados nesta investigação, iniciamos encaminhando o Projeto de pesquisa para o Comitê de Ética da Universidade e seu registro foi aprovado na Plataforma Brasil, em 31/12/2020. Foi solicitado aos sujeitos que responderam ao questionário e posteriormente participaram da entrevista, entre os meses de fevereiro e março de 2021, a aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), além dos devidos esclarecimentos no momento da entrevista.

Os dados foram coletados com base na pesquisa sociológica, que apesar de poder ser feita de diversas formas, está sempre baseada em um modelo teórico. Segundo Thiollent (1985), na pesquisa sociológica “seus objetivos são científicos, isto quer dizer, definidos em função da relevância que tem dentro das problemáticas ou das tradições teóricas da sociologia” (p. 38). Thiollent (1985) considera ainda, que a pesquisa empírica nos aproxima e proporciona um contato efetivo com os sujeitos envolvidos no problema investigado, por isso optamos pela pesquisa empírica e a utilização dos instrumentos aplicados aos professores, sujeitos da investigação.

O questionário foi elaborado com perguntas relacionadas ao problema da pesquisa, em uma perspectiva interrogativa. O seu objetivo foi caracterizar socioeconomicamente e culturalmente os professores e a entrevista teve como objetivo esclarecer de forma mais profunda como o professor se vê na IES superior privado com fins lucrativos e como avalia sua responsabilidade na formação de professores, nas condições materiais, nas quais desenvolve seu trabalho. A pesquisa não teve como objetivo trabalhar com amostragem, mas com um grupo de professores, conforme as condições de acesso às IES.

Entre os itens que constaram no questionário ou entrevista, destacamos: formação acadêmica até a graduação e pós-graduação, em instituição pública, privada, mista; nível acadêmico (Especialista, Mestrado, Doutorado); regime de trabalho (integral, parcial, horista); informações pessoais e renda; escolaridade e profissão dos pais; se exerce outra atividade além da docência; porque a escolha da instituição privada e não pública; como

entende a mercantilização do ensino superior privado; se leciona em mais de um curso ou instituição; meio de locomoção até a instituição; formação continuada (atualização acadêmica); desafio da docência no seu ambiente de trabalho; se possui uma segunda graduação; processo de autonomia.

O questionário semiestruturado com 31 perguntas que identificassem aspectos referentes ao capital cultural, econômico e social dos professores, devido a pandemia da COVID-19, foi enviado por e-mail, para 11 professores de uma mesma IES privado com fins lucrativos. Dos 11 professores contatados, apenas sete estavam dentro do perfil determinado, ou seja, cursaram suas graduações em IES privada com fins lucrativos e lecionam ou lecionaram no curso de Pedagogia, sendo que seis deles fazem parte desta caracterização, de acordo com a ordem de resposta. O convite para a entrevista foi enviado por e-mail para esses seis primeiros professores que responderam ao questionário e estavam dentro do perfil da pesquisa, sendo que todos trabalham na mesma IES.

As entrevistas com 14 perguntas semiestruturadas, foram realizadas online, também devido a pandemia da COVID-19, através do aplicativo Google Meet e tiveram o áudio gravado, conforme previsto no TCLE. Em seguida, foram transcritas e organizadas (primeira parte) para a posterior análise dos dados, buscando relacionar as respostas das entrevistas com o referencial teórico.

2.2 Discussões e resultados parciais

Como discussões e resultados parciais, verificamos, conforme Bianchetti e Sguissardi (2017), que a realidade do ensino superior privado no Brasil é o reflexo das “facilidades” do setor, reconhecidas, sobretudo, nos incentivos públicos e na expansão desenfreada das IES privadas, com destaque para as instituições com fins lucrativos e chamadas de privado-mercantis. É possível ter “a dimensão de como a perspectiva de mercado está presidindo o processo de ampliação do número de instituições – sejam novas ou resultantes de fusões, aquisições etc. – e do aumento quantitativo de estudantes universitários” (BIANCHETTI e SGUISSARDI, 2017, p. 76).

De acordo ainda com Silva Jr. e Sguissardi (2005), estas são consequências das mudanças políticas no ensino superior brasileiro, sobretudo, a partir da segunda metade da década de 1990, que acentuaram “a transformação da estrutura do mercado de trabalho, incluindo sua terceirização e precarização, e flexibilização das relações trabalhistas” (p. 7). Nota-se que na instituição pesquisada essa precarização do trabalho docente se materializa em diversos aspectos, como por exemplo, salários baixos, regime de trabalho e salas com alunos em demasia, impactando na autonomia profissional e no desenvolvimento do seu trabalho e, conseqüentemente, juntando-se a outros fatores, na formação proporcionada.

Nesse sentido, de acordo com o que se verifica pelos números de instituições, vagas ofertadas e matrículas, para Bianchetti e Sguissardi (2017, p. 82) “o sistema privado é acometido de elefantíase, enquanto o sistema público também se expande, mas

em proporção que sequer se aproxima da do privado”. Em consonância com as ideias elaboradas por Harvey (2014a) e Boito Jr (1999), acreditamos que esse processo se torna ainda mais complexo quando o país está imerso em uma política neoliberal, que aposta na educação como forma de solução dos problemas sociais, mas que ao mesmo tempo se pauta por uma perspectiva de Estado mínimo, que corta gastos públicos destinados às classes populares e ameaça direitos sociais conquistados.

O perfil dos sujeitos foi traçado a partir dos dados levantados e analisados, relacionando-os com referencial teórico empregado na pesquisa, que aponta para professores que tiveram sua trajetória escolar básica na escola pública; seus pais, em geral, têm pouca escolarização e não dispunham de recursos financeiros para arcar com a formação dos filhos em uma IES privada. Esses professores pagaram a IES privada com o salário de trabalhos desempenhados na época da graduação. São, portanto, oriundos de uma classe média com poucos recursos econômicos, culturais e sociais, mas que buscaram, através de suas trajetórias educacionais, adquirir esses capitais. Percebe-se, assim, como as histórias de vida e trajetórias educacionais dos sujeitos estudados refletem o cenário do ensino superior privado brasileiro apresentado, presente em muitas instituições com fins lucrativos.

Segundo Dubar (1998), as trajetórias dos sujeitos nos trouxeram informações relevantes, em perspectiva tanto objetiva como subjetiva, que muitas vezes revelam os processos de constituição de formas identitárias heterogêneas, frequentemente moldadas pelas instituições pelas quais passa o sujeito, pelas posições sociais que ele ocupa ou por sua própria família. Nesse ponto, cabe ressaltar que nos ativemos mais aos processos institucionais do que aos biográficos. Em que se pese a ciência que temos de que o sujeito é tudo aquilo que sua trajetória lhe trouxe, explorar mais a fundo a história de vida, um caminho repleto de intercorrências, demandaria outro tipo de análise, conforme Bourdieu (2006).

Quanto à avaliação que o professor faz do próprio trabalho realizado em IES privada com fins lucrativos, apesar de termos assegurado o sigilo da pesquisa, notamos que algumas informações não foram totalmente disponibilizadas por completo. Entendemos que isso se deve, principalmente, à preservação do emprego, mas o fato também coaduna com a perspectiva de que algumas informações podem ser intencionalmente “evitadas” no discurso do sujeito a respeito de si mesmo (BOURDIEU, 2006). Ainda assim, alguns traços observados apontaram para certas possibilidades e conclusões.

Os trabalhos de Boito Jr (1999) e de Rodrigues (2007) permitem afirmar que a instituição pesquisada está notoriamente inserida no âmbito das IES privadas com fins lucrativos e que, conseqüentemente, segue os moldes dessas instituições. Os sujeitos ponderam que, apesar de sua formação nem sempre adequar-se à disciplina que ministram, e que precisam de mais investimentos por parte da instituição para exercerem a docência com maior congruência, entregam seu melhor, cientes de que, mesmo não sendo o ideal,

é o possível.

Dentro das análises efetuadas, alguns elementos se interseccionam, demandando do estudo uma separação entre eles, sobretudo, quanto ao papel do aluno e ao da instituição, de modo que a análise possibilitasse um melhor entendimento a respeito da autonomia de trabalho nesse ambiente. O papel do aluno pode influenciar não só no modo como o professor tem seu trabalho avaliado, mas consequentemente em sua autonomia profissional. Os professores entendem que seu trabalho também é resultado das limitações que muitas vezes os alunos impõem a si mesmos, ante a “necessidade” mercadológica do diploma. Por outro lado, a instituição “não quer perder o aluno”, mas também não oferece uma biblioteca adequada ou realiza ações que incentivem e divulguem a leitura, por exemplo, o que faz que essa relação seja, muitas vezes, conflitante.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS PARCIAIS

Como considerações finais parciais, verificamos que nesse cenário mercantilizado os professores se frustram, pois sabem da importância da formação de profissionais no curso de Pedagogia. Eles se esforçam, mas com frequência esbarram nas limitações impostas pelos interesses da instituição, que se pauta pelo “lucro” mercadológico. São profissionais que demandam atenção e como relatado, encontram-se “sozinhos” e, assim, não conseguem dar muitos passos. Conforme apontam Gatti et al. (2019), precisam de apoio para o exercício das suas atividades, principalmente em um cenário mercantilizado, já que em linhas gerais percebe-se que “é precário o reconhecimento do formador como figura essencial no desenvolvimento dos licenciandos, o seu fazer docente nas licenciaturas, os conhecimentos que estão na base da docência e a sua formação e constituição profissional” (p. 317), o que nos remete à uma complexidade maior que envolve a própria estrutura da Educação, como um todo.

No entanto, pode-se afirmar que todos os sujeitos dessa pesquisa são professores responsáveis e conscientes do trabalho que fazem, dentro das condições que são permitidas pela instituição. Entendem as especificidades que a docência no curso de Pedagogia exige. Trazem aspectos culturais e sociais das suas trajetórias objetivas e até mesmo subjetiva e levam essas experiências para a sala de aula, entendendo também que esses aspectos são frutos das suas origens e o que foi construído nas suas trajetórias. São profissionais que se veem absorvidos pela mercantilização do ensino superior privado, atrelado à política e à ideologia neoliberal, que conforme aponta Rodrigues (2007), fazem do ensino uma educação-mercadoria e uma mercadoria-educação, ou seja, a mercadoria se corporifica no espaço da formação humana.

É importante lembrar o controle técnico, conforme apontado por Apple (2001), fruto da ideologia capitalista, que desqualifica o trabalho e o requalifica de acordo com os seus interesses, principalmente através da forma curricular, produzindo o isolamento do

professor. O que pode ser percebido, por exemplo, quando a instituição impõe o currículo a ser seguido, deixando de estimular a discussão e a interação entre os professores. Com base na bibliografia que orienta este trabalho, mencionada até, e a ela acrescentando os apontamentos de Gatti et al. (2019), podemos afirmar que tudo isso são características da mercantilização do ensino superior privado no Brasil, resguardadas pela ideologia e pela política neoliberal, que tratam a educação a partir de critérios comerciais, em detrimento de uma formação mais humanizada, sobretudo no curso de Pedagogia, que prepara profissionais para atuarem na base da educação do Brasil.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Tradução: João Menelau Paraskeva. Porto: Porto Editora, 2001. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

BOITO JR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.) **Usos & abusos da história oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019c. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: divulgação dos resultados. Brasília, 2019b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n°. 62, pp. 13-30, 1998.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução: Adail Sobral e Maria Estela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

MARIN, Alda Junqueira. Perspectivas analíticas sobre a docência na escola. **Educação & Linguagem**. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, v.15, n. 26, jul-dez/2012, p. 19-34.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SCHEIBE, Leda. Formação e Identidade do Pedagogo no Brasil. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº. 29, pp. 5-27, 2005.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social & enquête operária**. 4. ed. São Paulo: Polis, 1985. (Coleção Teoria e História 6).

WAIZBORT, Leopoldo. Formação, especialização, diplomação: da universidade à instituição de ensino superior. **Tempo Social**, São Paulo, v. 27, nº 2, pp. 45-74, 2015.

CAPÍTULO 2

O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E SUA PRECARIZAÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO

Data de aceite: 01/03/2022

Data de submissão: 10/01/2022

Giovani Mota Moreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul
Pelotas-RS
<http://lattes.cnpq.br/4332829252852007>
<https://orcid.org/0000-0002-1168-9953>

Denise Nascimento Silveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul
Pelotas-RS
<http://lattes.cnpq.br/4866864802999230>
<https://orcid.org/0000-0001-9951-2302>

Este artigo se referenda em publicação realizada nos anais do Livro de Atas 2021 do XXVIII Colóquio da AFIRSE Portugal, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em <http://afirse.ie.ul.pt/coloquios/xxviii-coloquio-2021/>. Consulta em 08/01/2022.

RESUMO: O artigo é parte de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnologia do IFSul (PPGEdu/MPET), com abordagem qualitativa, e busca uma compreensão sobre o estágio como espaço de aprendizado profissional em um cenário de precarização do mundo do trabalho. Tem como preocupação o espaço do capitalismo em um país em desenvolvimento e precarização da legislação trabalhista e a implicação dessa

condição para os jovens que necessitam se inserir no mercado de trabalho. A legislação brasileira prevê aos estudantes complementarem os conhecimentos teóricos com os práticos por meio do período de estágio, uma condição importante que pretende complementar o aprendizado profissional. Os estágios estão previstos nos projetos pedagógicos dos cursos e atendem a uma legislação específica. Nesse texto trazemos os resultados de uma pesquisa piloto que realizamos para o processo de qualificação da Dissertação do PPGEdu/MPET.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio, Formação Profissional, Estudantes, Precarização.

THE INTERNSHIP AS A PLACE FOR PROFESSIONAL LEARNING AND ITS PRECARIOUSNESS IN THE WORKING WORLD

ABSTRACT: This article is part of a master's degree research developed in the Graduate Program in Education and Technology on the Federal Institute of Education, Science and Technology of Southern Rio Grande do Sul (PPGEdu/MPET), with a qualitative approach, and seeks to understand the internship as a way for professional learning in a scenario of precarity in the working world. It discusses the place of capitalism in a developing country and the precarity of labor legislation and the implication of this condition for young people who need to enter the job market. The Brazilian legislation allows students to complement theoretical with practical knowledge through the internship period, an important condition that aims to complement professional training. The internships are

mentioned in the pedagogical projects of the courses as mandatory and comply with specific legislation. In this work we bring the results of a pilot research that we carried out for the qualification process of the master's Dissertation.

KEYWORDS: Internship, Professional Training, Students, Precarity.

1 | INTRODUÇÃO

Para começar esse texto, retomo à etimologia da palavra estágio: a versão francesa é *stage* (cujo primeiro registro é de 1630), e veio a designar estada que um cônego deve fazer durante certo tempo em um local de sua igreja antes de poder desfrutar das honras e da renda de sua prebenda. Mudou depois para *estage*, consolidando-se como *étage*, estada, demora, permanência, residência, morada. E, no começo do século XIX, o francês já tinha *stagiaire*, que no fim do mesmo século passará ao português como estagiário, designando estudante ou profissional que durante certo período presta serviços com o fim de adaptar-se a novas funções ou a aprender novas habilidades (HR IDIOMAS, 2018).

No Brasil, a educação é regulamentada pelo Governo Federal através do Ministério da Educação, que tem como frentes de atuação a alfabetização, a educação básica, a educação profissional e tecnológica e a educação superior, além de modalidades especializadas de educação. Na estrutura de ensino, conforme a Constituição do Brasil (1988/2020), as responsabilidades estão organizadas por regime de colaboração entre a União – ensino superior e pesquisas; os Estados e ao Distrito Federal – ensino fundamental e médio; e, os Municípios – ensino fundamental e educação infantil.

O estágio remunerado é uma forma de proporcionar o conhecimento prático, complementar aos seus estudos teóricos, todavia o estagiário não tem o abrigo legal da CLT-Consolidação das Leis do Trabalho (BRASIL, 1943), quando contratado pela iniciativa privada e pelo poder público. Dessa forma, os estudantes brasileiros nos ensinos médio, técnico e superior têm a oportunidade legal de apropriarem-se de maior conhecimento para o seu futuro profissional através de trabalhos remunerados ou não em seus estágios. Em muitos casos é a primeira oportunidade profissional dos jovens.

Em função da minha formação e atuação nas Ciências Econômicas, vislumbro considerar estas relações em analogia com os estudantes. Quanto maior for o favorecimento do Estado ao capital financeiro, menor será a participação do país educação, pesquisa e desenvolvimento. Com essa perspectiva, a pesquisa abordará a temática dos estágios partindo do olhar econômico-financeiro, dentro do entendimento das Ciências Econômicas, sendo essas socias e políticas. O professor e economista Dowbor (2017) nos ensina que:

A lógica da acumulação do capital mudou. Os recursos, que vêm em última instância do nosso bolso (...), não só não são reinvestidos produtivamente nas economias como sequer pagam impostos. Não se trata apenas de ilegalidade da evasão fiscal e da injustiça que gera desigualdade. Em termos simplesmente econômicos, de lucro, reinvestimento, geração de empregos, consumo e mas lucros – o ciclo de reprodução do capital –, o sistema trava o

desenvolvimento. É o capitalismo improdutivo. (DOWBOR, 2017, p. 91).



Figura 1 – Estágios e seus protagonistas.

Fonte: Autoria própria.

Com esse olhar, trago na primeira parte deste artigo um pequeno recorte da perspectiva posta no Brasil, sobre a atuação do capitalismo. A finalidade deste esclarecimento é situar os ataques sofridos nos últimos anos aos direitos dos trabalhadores, que se consolidaram em nosso país a partir dos anos trinta do século passado. Essa condição contribui com a precarização do estágio, faço algumas colocações sobre a legislação em tela. Na etapa seguinte do texto, relato a temática da pesquisa em curso. Na penúltima etapa, destaco a metodologia e o referencial teórico, e encerro com a questão de aproveitamento das oportunidades pelos estudantes.

2 | SOBRE O CAPITALISMO

Estamos vivenciando uma fase em que o modelo social denominado de capitalismo compromete a formação do ensino e dos empregos formais como até então conhecemos, Boaventura de Sousa Santos (2018) declara que:

É o princípio do neoliberalismo começar sua guerra contra o Estado, contra os bens públicos, para redução do papel do estado na economia, privatização da saúde, educação e sistema previdenciário. Nos anos 80 isso começa e não há alternativas. Se não há alternativa não há política, porque política é sobre alternativas (SANTOS, 2018).

É um tipo de exploração advinda do poder financeiro que objetiva aprofundar as necessidades das pessoas, e, em especial, dos jovens que precisam ingressar no mercado de trabalho. O professor Antunes (2018) declara que o capitalismo no plano mundial, nas últimas quatro décadas rompeu o padrão fordista e gerou um modo de trabalho e de vida

pautados na flexibilização e precarização do trabalho.

Para Dowbor (2017), o sistema provoca instabilidade econômica e se dota de instrumentos políticos de controle que impedem qualquer forma séria de regulação, sendo que no Brasil a instabilidade econômica gera a instabilidade política. É possível constatar que falta ao país normas robustas de tolerância e reservas mútuas, como o sistema de freios e contrapesos norte-americano, conforme explicam Levitsky e Ziblatt (2018) ao referirem que em seu país o sistema estava enraizado e por isso funcionou muito bem no século XX.

2.1 O estado brasileiro nesse cenário

Historicamente, o Estado brasileiro se constituiu frágil e dependente de elites dominantes, desde seu descobrimento e, assim, incapaz de transformar suas riquezas em formas de poder perante outros países. Essa condição subjugou o país a um grupo dominante, permitindo que as riquezas se concentrassem, que o autoritarismo fosse a palavra de ordem e que a população estivesse à margem de todos os ganhos sociais. Uma combinação que permitiu que um pequeno grupo tivesse ascendência sobre todos – inclusive - sobre o poder central, mostrando que a sociedade foi formada carente de liderança política.

Em qualquer lugar onde os interesses do setor privado se sobrepõem aos do público fica explícito que não há poder ungido da sociedade para que haja respeito dos semelhantes e, sem o respeito externo, não há condição de poder internacional (VIEGAS, 2011). Assim, através das lideranças particulares, o Brasil se torna um fornecedor de bens com produção advinda de mão de obra, dominada pela habilidade da elite em manter escravos, sejam os negros quando vieram forçados ao trabalho, sejam os trabalhadores que pensam estar livres em uma democracia, mas que, na realidade, lutam pela sobrevivência em uma condição análoga aos africanos do passado.

O capitalismo brasileiro foi fortalecido no último quartil do século passado pelo *thatcherismo* e *reaganismo*, ideias postas para que o sistema financeiro internacional ganhasse mais espaço de crescimento, diretamente tomado do erário que cada vez menos apresenta as condições sociais-democratas aos seus povos. Dowbor (2017) sustenta que o marco regulatório geral que estruturou as finanças desde a Crise de 1929 (Lei Glass-Steagall) foi diluído com estes mandatários.

Para os pesquisadores Kliass e Cardoso Jr. (2016), um estado enfraquecido social e politicamente é um estado debilitado economicamente. Um projeto de nação forte passa necessariamente pelo projeto de desenvolvimento nacional pretendido. As pressões liberais para que o estado seja mínimo demonstram sobremaneira que também mínimo será o resultado alcançado no nível de desenvolvimento.

Um estado não desenvolvido tende a ser dependente, em muitos aspectos importantes da sua vida, principalmente na educação de seu povo que é a modificadora de

uma sociedade e na indústria, que é o fortalecimento da base econômica de transformação das matérias primas. Dowbor (2017) afirma que Estado não é “gasto”, mas prestação de serviços públicos como educação.

Destarte, onde há capacidade estatal para investimentos em pesquisa e desenvolvimento há viabilidade técnica para aprofundar o parque tecnológico e ter como foco a criação de produtos e soluções inovadoras para o país investidor se valer como consumidor e exportador.

Nesse sentido vimos que a declaração de Fiori (2010) é importante:

O que existe são sempre economias e moedas nacionais, que lutam entre si para aumentar a riqueza nacional, por meio da conquista de territórios econômicos supranacionais cada vez mais extensos, nos quais se imponha a moeda do vencedor e seus capitais possam ocupar posições monopólicas e obter “lucros extraordinários. (FIORI, 2010, p. 141).

A fragilidade política brasileira não se mede pela dificuldade em recursos naturais, e sim pela produção da ausência dos seus atores que aceitam a construção liberal clássica promovida nos anos 1980-1990 por Margareth Thatcher (ANTUNES, 2009). Esta exposição se faz necessária para demonstrar que os interesses externos sempre se sobrepõem aos interesses do povo brasileiro.

2.2 Atuação estatal

Cada país teve sua leitura própria do bem-estar social, alguns com maior e outros com menor atuação governamental. Sinteticamente, objetivou proporcionar ao conjunto dos cidadãos padrões mínimos de vida, desenvolver a produção de bens e serviços sociais, controlar o ciclo econômico e ajustar a produção, seus custos e as rendas sociais.

Para Souza (2019), o mundo desenvolvido teve sua bonança entre 1945-1975, quando houve aumento da escolaridade, do bem-estar social e da redistribuição de renda, tendo sido o pacto socioeconômico realizado para o pós-guerra, e completa que o Brasil não esteve neste patamar devido ao golpe de 1964, apoiado pela elite dominante que ainda mantém a exclusão social.

A geração de emprego e renda são fundamentais para que haja crescimento econômico de um país, e nesse contexto está inserido o estado de bem-estar social. Para que a população como um todo tenha crescimento econômico é necessário que as classes menos favorecidas estejam sob o leque estatal, a fim de proporcionar garantias mínimas de sobrevivência, educação, saúde e segurança.

Enquanto não houver redistribuição de renda o país não conseguirá crescer homogeneamente, e sem crescimento para todos não há como se sustentar uma classe social. Ora ela pode estar em patamar superior de aumento da sua renda e melhoria da renda *per capita*, ora pode ter queda e o consequente empobrecimento justamente pelo domínio que o capital promove contra todos que não estejam no seu nível de estratificação social.

No Brasil, pela perspectiva de Souza (2019), o capital preconiza a desigualdade social, sua narrativa é contrária ao povo trabalhador e políticas de inclusão social excluem a capacidade de empreendimento e liberdade econômica das pessoas embora sirva para deixar funcional aos estratos superiores.

Faoro (1977) afirmou que a incapacidade do povo para os negócios se dá pelo impedimento imposto pelo sistema. Dessa forma, aplicando na mídia correta com o apresentador de confiança da classe trabalhadora, a burguesia industrial que, para Souza (2019), se constituiu como a fração mais importante da classe dos proprietários, ganha aliados que não veem estar sendo enganados, todavia, faz parte de uma construção de poder retirar ou diminuir o processo de ensino e excluir os sindicatos que são as vozes dos trabalhadores.

Para Anderson (2020), o teatro da mídia é muito importante. Excluído da ascensão social, o precariado pode ser identificado pela estrutura característica da renda social.

2.3 A relação econômica com os grupos sociais

É possível observar no setor econômico, no contexto nacional, alguns aspectos que nos remetem a décadas de atraso na relação capital/trabalho. Os trabalhadores atuais e os futuros, que ora estão nos bancos escolares e universitários na busca do conhecimento, e por consequência de uma melhor condição de trabalho para sua vida profissional, estão sendo ceifados de direitos pessoais, profissionais e previdenciários que estavam garantidos há algumas gerações.

Em razão da nova relação de trabalho imposta pela Reforma Trabalhista (BRASIL, 2017), após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, o capital é apresentado de forma cada vez mais espoliativa, subjugando o trabalhador às suas intenções de ganhos de uma forma como não era vista desde o início do século passado.

Atualmente, só é válida nesta relação a proteção do capital, em que o seu proprietário visa apenas amealhar lucros para investimentos no mercado financeiro, às custas do conhecimento do trabalhador, que acaba por sujeitar-se a essa forma de escravidão moderna para que possa manter a mínima condição de sustento familiar.

A situação enfrentada pelos trabalhadores e, por consequência, por seus familiares que dependem da retribuição pecuniária por aquele labor, chega às raias da irracionalidade advinda dos donos do poder e de seus asseclas que muito bem fazem o trabalho de manipulação, expondo o conhecimento somente daquilo que lhes interessa para melhor manobrar a massa de mão-de-obra.

Este formato é resultado de uma aliança dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, este em sua mais alta Corte, no sentido de afastar um preceito constitucional que dá o direito e a garantia aos cidadãos trabalhadores de que ninguém pode receber menos de um salário mínimo pelo labor mensal de sua atividade, conforme o Artigo 7º da Constituição do Brasil (1988), que estabelece como direitos dos trabalhadores urbanos

e rurais um salário mínimo, fixado em lei e unificado nacionalmente com capacidade de atender às necessidades básicas familiares.

Santos (2016) refere que a democracia é compatível com o capitalismo por ser o outro lado da dominação, e vai adiante referindo que dentre as dominações em que ocorre o fascismo social estão as relações do capital financeiro com o país em que investe e desinveste sem outro motivo além do lucro especulativo.

3 | A TEMÁTICA DA PESQUISA

Diante do que expus até esse momento, a temática da pesquisa é o estágio como espaço de aprendizado profissional, em um cenário de precarização do mundo do trabalho. A questão da pesquisa é tentativa de compreensão dos processos formativos proporcionados pelo estágio curricular. O objetivo principal da pesquisa é buscar uma compreensão sobre os possíveis aprendizados dos estagiários dos cursos da área de Ciências Sociais, durante a realização do estágio curricular.

Os objetivos específicos da pesquisa são: mapear os espaços que oferecem estágio curriculares aos estudantes das Ciências sociais; solicitar aos estudantes que descrevam quais os aprendizados que são considerados mais relevantes para a formação profissional; ouvir dos futuros estagiários quais as expectativas sobre os aprendizados que irão desenvolver durante a realização do estágio; comparar os princípios dos documentos legais sobre as aprendizagens e os relatórios de estágios dos estudantes; identificar precarização no trabalho dos estudantes no estágio pedagógico; sugerir aos projetos pedagógicos dos cursos adequações em seus princípios para realização dos estágios.

4 | METODOLOGIA

A pesquisa terá abordagem qualitativa referenciada em Lüdke e André (2015) e reforçada pelas características apresentadas por Bogdan e Biklen (1982) com as características básicas defendidas por esses autores. Os sujeitos da pesquisa são acadêmicos dos cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas, sendo eles: Direito, Administração, Ciências Econômicas, Arquitetura e Urbanismo, Museologia, Comunicação, Jornalismo, Serviço Social e Turismo, conforme classificação da Capes-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, agência governamental federal ligada ao Ministério da Educação do Brasil.

Para a coleta de dados será seguido questionários e entrevistas semiestruturadas (LÜDKE; ANDRÉ, 2015), e se houver necessidade será feita análise documental nos projetos pedagógicos dos cursos. A importância se dá para o entendimento dos motivos pelos quais os estudantes dividem seu tempo de aprendizado com o estágio

A metodologia para a análise dos dados será a análise de conteúdo proposta por

Bardin (2014). De acordo com a autora (2016, p. 27): “na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração”.

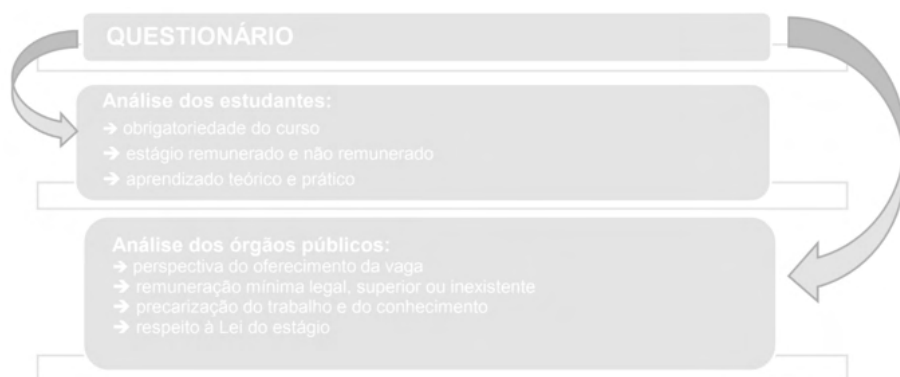


Figura 2 – Questionário.

Fonte: Autoria própria.

4.1 Referencial teórico

A precariedade no trabalho é uma situação que acompanha boa parte dos trabalhadores brasileiros, e aos estudantes não seria diferente. Há muito tempo que se observa o poder econômico e político mudarem o ensino para que os jovens sejam meros trabalhadores sem maior especialização, conforme Fagiani e Previtali (2019):

Ao longo da história da educação brasileira, a modalidade profissionalizante de nível médio tem sido alvo das mais diferentes políticas e se caracterizado muito mais por um modelo de treinamento do que por uma educação técnica de caráter mais abrangente. Ela se apresenta na forma de curta duração e promete, sobretudo, colocação no mercado de trabalho. É propagada pela mídia como sendo mais atraente, com ênfase na aprendizagem prática e na preparação dos estudantes para a empregabilidade e o sucesso no mercado de trabalho (FAGIANI; PREVITALI, 2019, p. 353).

Dessa forma, as mudanças percebidas no ensino fundamental e médio provocam um exercício de aprendizagem voltado ao trabalho, à indústria, de forma prática, com prejuízo aos “conhecimentos cognitivos superiores” (FAGIANI; PREVITALI, 2019, p. 360). Essas mudanças são orquestradas pela sociedade burguesa, conforme Alves (2011, p. 89), que afirma que essas são chamadas de “inovações sociometabólicas, mudanças no metabolismo social que contribuem para o novo clima ideológico” nas organizações.

Com relação à precarização do trabalho, Antunes (2005a) aponta que a década de 1980 foi a que mais apresentou transformações trabalhistas, sendo conhecida no Brasil como a “década perdida”, já que não houve crescimento econômico no país, enquanto

nesse mesmo período em outros países de capitalismo avançado as modificações foram tão significativas que a classe trabalhadora “sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua *materialidade*, mas teve profundas repercussões na sua *subjetividade* e [...] afetou a sua *forma de ser*” (ANTUNES, 2005a, p. 23).

A expansão plena desse espírito empresarial em âmbito mundial tem consequências negativas ao mundo trabalho, já que gera uma “sociedade dos descartáveis” (ANTUNES, 2005b, p. 15), em que os postos de trabalho são destituídos, precarizados e até mesmo extintos, conforme Antunes (2005b).

Em publicação mais recente, Antunes (2018) fala sobre a precarização como regra, sendo disfarçada de flexibilização, fazendo um traçado sobre as condições de trabalho nas últimas quatro décadas, na esfera do capitalismo mundial. Aponta, ainda, que os governos trabalham em prol da “desregulamentação dos mercados”, desempenhando um papel de “gestor dos negócios da burguesia financeira” (ANTUNES, 2018, p. 153).

No que se refere ao estágio, é necessário apontar como é definido pela Lei do Estágio:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Dessa forma, é possível inferir que o estágio é uma ferramenta de capacitação do estudante. Esta experiência tem sua importância mensurada a partir das trocas de conhecimento proporcionadas ao aluno, seja na sala de aula para seu desempenho no estágio, seja ao inverso.

A prática adquirida pode trazer a confiança necessária para que sua atuação profissional seja mais consistente, eliminando as dúvidas de principiantes na atividade. Entretanto, deve haver uma simetria entre o que está sendo oferecido ao aluno e o que ele realmente tem de praticar no seu cotidiano.

O estágio não cria vínculo empregatício e não tem previsão de direitos sociais e trabalhistas. Esta situação tem o facilitador para que o estudante consiga sua conclusão de curso em caso de estágio obrigatório, todavia quem oferece o estágio também recebe a vantagem de não precisar dispendir com custos extras, o que sobremaneira pode fazer com que se acostume com esta mão de obra como se fosse já profissional. Intermediando o compromisso entre estudante e empresa e/ou órgão público, as instituições de ensino tem papel preponderante junto aos seus estudantes, já que a ela cabe celebrar termo de compromisso, avaliar as instalações da parte concedente, indicar professor orientador, exigir relatório semestral de atividades do educando, dentre outras obrigações (BRASIL, 2008).

Nesse mesmo diapasão, podem oferecer estágios pessoas jurídicas de direito privado e os órgãos da administração pública direta, autárquica e fundacional de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como profissionais liberais devidamente registrados em seus conselhos profissionais. Pode ser ofertado aos estudantes de ensino superior e do nível médio regular e profissional uma carga horária não superior a 6h/dia e 30h/semanais (BRASIL, 2008).

O legislador, preocupando-se com eventuais abusos, caracterizou a manutenção de estagiários em desconformidade com esta Lei como vínculo empregatício, merecendo todos os direitos trabalhistas e previdenciários. Ainda nesse entendimento de defesa dos estagiários, há uma limitação nas contratações, devendo observar a quantidade de funcionários contratados (BRASIL, 2008).

Cassundé *et al.* (2017) destacam que a Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, aponta a necessidade da valorização da experiência extraescolar – que, no caso do Ensino Superior, é conhecida como atividade extracurricular, em que se encontra a atividade do estágio.

Os autores entendem a importância do saber teórico com a prática, mas sabem que a visão empresarial não as considera no mesmo contexto. Ainda no âmbito legal, consideraram que a Lei n. 11.788 (BRASIL, 2008) representou um avanço da defesa dos direitos dos estagiários.

Também foi observado em Cassundé *et al.* (2017) que a importância do estágio está estritamente ligada ao fato deste proporcionar ao aluno a vivência do que aprendeu em aula, tendo o desenvolvimento das competências necessárias para formação profissional, tornando-se um momento imprescindível para formação do aluno que desenvolve a prática daquela teoria que aprendeu em sala de aula.

5 | PESQUISA PILOTO

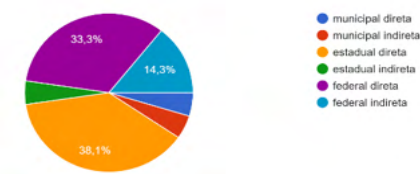
O questionário foi enviado para os órgãos públicos em Pelotas-RS, que autorizaram e disponibilizaram o endereço eletrônico dos seus estagiários. Preliminarmente foram contatadas as direções dos Foros estadual e federal, do Ministério Público Estadual, da Casa Civil do Estado, da Prefeitura Municipal de Pelotas, da Câmara de Vereadores de Pelotas, do Instituto Federal Sul-Rio-grandense e da Universidade Federal de Pelotas.

Ressaltamos que a diferença entre a administração direta e a indireta é que a primeira ocorre por ato do Executivo, do Legislativo ou do Judiciário e Ministério Público enquanto a segunda independe dos de quaisquer um dos três Poderes, havendo uma maior flexibilidade nas tomadas de decisões

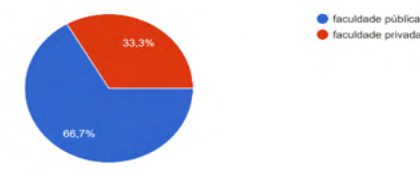
Inicialmente foram obtidas autorizações para enviar os questionários aos estagiários dos Foros estadual e federal, do Ministério Público Estadual e do Instituto Federal Sul-Rio-grandense. Com os endereços eletrônicos disponibilizados os questionários foram

enviados para 150 estagiários, dos quais 21 deles, ou 14,00%, responderam.
Foram realizados os seguintes questionamentos e obtidas estas respostas:

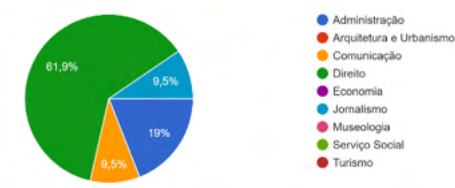
1) Quanto ao local do estágio, você é estagiário da administração:
21 respostas



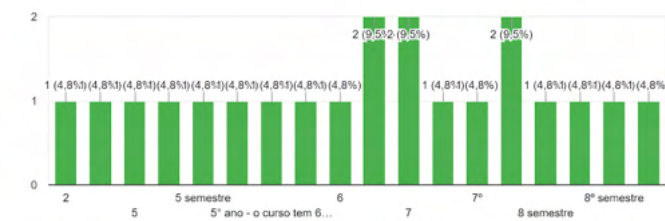
2) Quanto à origem da sua Instituição de Ensino Superior:
21 respostas



3) Quanto ao seu curso:
21 respostas

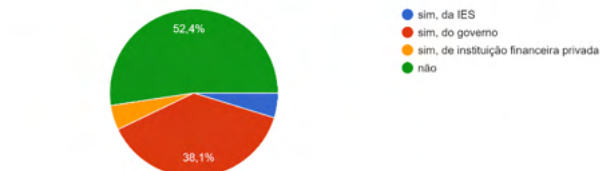


4) Em que semestre da faculdade você se encontra?
21 respostas



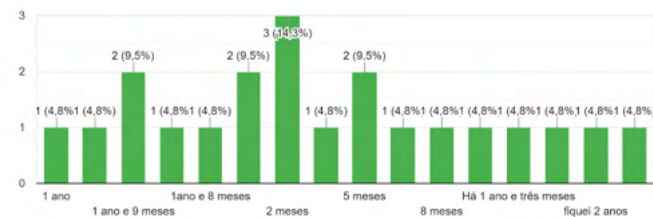
5) Quanto a bolsa ou financiamento para custear seu curso:

21 respostas



6) Há quanto tempo está no estágio?

21 respostas



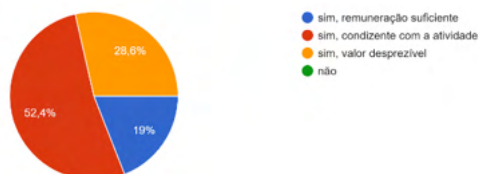
7) Pretende ficar o tempo máximo de dois anos?

21 respostas



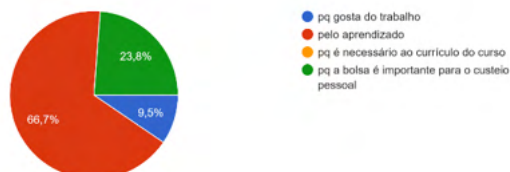
8) Seu estágio é remunerado?

21 respostas



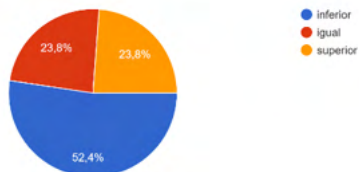
9) Está no estágio:

21 respostas



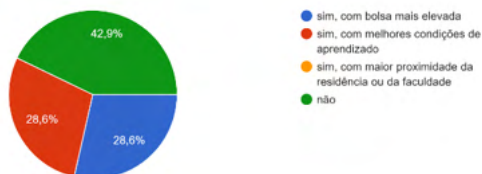
10) O valor que você recebe de bolsa em relação ao salário mínimo nacional:

21 respostas



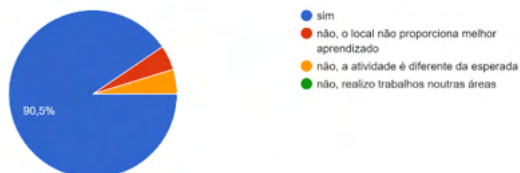
11) Tem interesse noutro estágio?

21 respostas



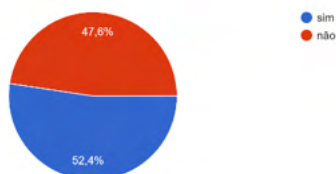
12) Você está aprendendo no nível desejado?

21 respostas



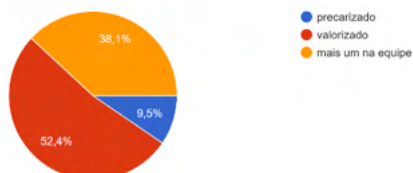
13) Sua participação como estagiário é meramente atividade de um funcionário complementar?

21 respostas



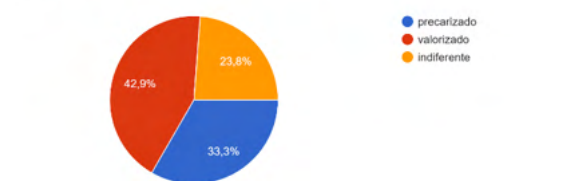
14) Como você se sente em relação ao trabalho que realiza?

21 respostas



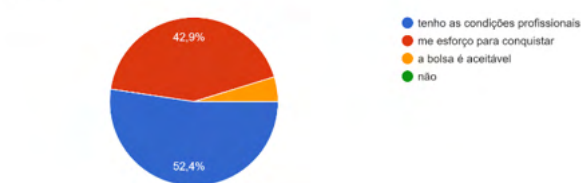
15) Como você se sente relação ao valor que você ganha como bolsa de estágio?

21 respostas



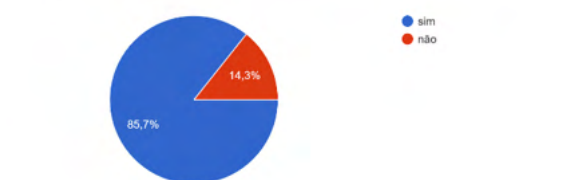
16) Você se sente respeitado e valorizado em seu entorno de estágio?

21 respostas



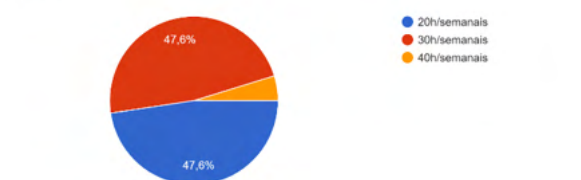
17) As atividades que lhe responsabilizam são condizentes com as quais esperava ao iniciar o estágio?

21 respostas



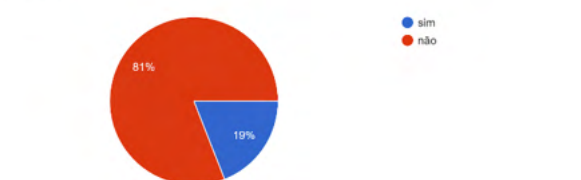
18) O tempo de trabalho semanal é de:

21 respostas



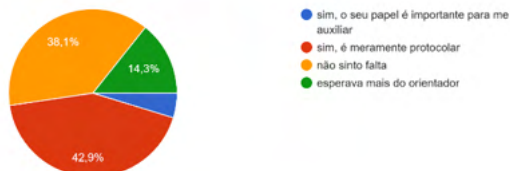
19) Conciliar estágio com estudos é prejudicial ao seu aprendizado

21 respostas



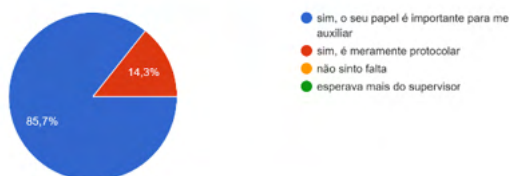
20) Há acompanhamento por parte do professor orientador da instituição de ensino?

21 respostas



21) Há acompanhamento por parte da supervisão da parte concedente?

21 respostas



6 I CONSIDERAÇÕES TEMPORÁRIAS

A pesquisa está em fase de qualificação, e já temos algumas considerações sobre contratação de estudantes estagiários, desde que esse seja de seu interesse, não havendo compulsoriedade. Em que pese ser um dispositivo de ajuda ao conhecimento, também é um favorecimento às demandas do mercado contra o povo, que ocorre, em especial, nos países em desenvolvimento e subdesenvolvidos, locais em que o jovem trabalhador está mais desprotegido e necessita de um impulso para iniciar sua vida profissional. Assim, pode trazer ganhos profissionais, mas poderá fortalecer relações de favorecimentos políticos e eleitores.

Os estudantes em final de curso têm condições de desenvolver na prática os conhecimentos adquiridos nas cadeiras universitárias. Recebem a responsabilidade e não tem a contrapartida similar pelo labor que entregam. O estágio é deveras importante à formação completa dos profissionais, entretanto, não podem ficar reféns de uma bolsa que pouco cobre suas despesas, dependendo ainda, possivelmente, de trabalho para subsistência.

Em algum momento pode ocorrer falhas pela sobreposição de horas de trabalho e de estudos. Assim, é possível inferir que encontramos aspectos da precarização do trabalho, a partir das atividades realizadas durante o estágio curricular.

Necessário se faz que os estagiários saibam como aproveitar estas oportunidades em termos de conhecimentos, pois estão “vendendo sua força de trabalho” (ANTUNES, 2018) por valores aviltantemente baixos, visto que sequer se aproximam do salário mínimo

nacional, o que pode ser caracterizado como precarização.

Não se trata de demonizar esta instrumentação, e sim de aproveitamento da melhor forma para ambas as partes, não somente favorecimento às reduções dos custos empresariais e públicos.

Estamos inseridos numa sociedade capitalista e todos têm de ter a oportunidade de receber valores dignos para sobreviverem e não míseras unidades monetárias que nada mais são do que uma enganosa propaganda de pagamento.

Uma vez que o estágio é para complementar o conhecimento dos estudantes, eles têm de ser ressarcidos adequadamente, a fim de que possam também manter-se e, com isso, apresentar o melhor de si no local de estágio. Da mesma forma, ao concluírem, não iniciem a vida profissional negativados em dívidas, já que muitos cursos têm seu custeio com alto valor, seja pelas mensalidades, pelos livros ou por outros materiais necessários.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANDERSON, P. **Brasil à parte**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 10. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2005a.

ANTUNES, R. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005b.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BARDIN, F. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.452, de 21 de março de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Rio de Janeiro, 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13467.htm. Acesso em: 09 jan. 2022.

CASSUNDÉ, F. R. DE S. A. *et al.* [Re]pensando o estágio na formação profissional dos estudantes de Administração: um estudo sobre a produção científica brasileira na área. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 18, n. 3, p. 594-623, 1 set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.13058/raep.2017.v18n3.703>. Acesso em: 09 jan. 2022.

DIREITOS Humanos na América Latina. Palestra de Boaventura de Sousa Santos. [Curitiba, UFPR TV], 2018. 1 vídeo (1 h 50 min). Publicado pelo canal UFPR TV. Disponível em: <https://youtu.be/g5wFCoD22WI>. Acesso em: 09 jan. 2022.

DOWBOR, L. **A era do capital improdutivo:** Por que oito famílias tem mais riqueza que a metade da população do mundo? São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

FAGIANI, C. C.; PREVITALI, F. S. O jovem trabalhador no Brasil e a formação para o trabalho precário. In: ANTUNES, R. (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV:** trabalho digital, autogestão e expropriação da vida: o mosaico da exploração. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 347-361.

FAORO, R. **Os donos do poder:** formação do patronato político brasileiro. Porto Alegre: Globo, 1977. v. 4.

FIORI, J. L. Prefácio ao poder global. **Revista Tempo do Mundo**, v. 2, n. 1, p. 131-153, 2010.

HR IDIOMAS. Origem da palavra “Estágio”. **Blog HR Idiomas**. Santos, 2018. Disponível em: <https://hridiomas.com.br/origem-da-palavra-estagio/>. Acesso em: 09 jan. 2022.

KLIASS, P.; CARDOSO JR, J. C. Três mitos liberais sobre o Estado brasileiro. **Blog Outras Mídias**. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/tres-mitos-liberais-sobre-o-estado-brasileiro>. Acesso em: 09 jan. 2022.

LEVITSKY, S.; ZIBLATT, D. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

SANTOS, B. S. **A difícil democracia:** reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.

SOUZA, J. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

VIEGAS, C. M. A. R. O princípio da supremacia do interesse público: Uma visão crítica da sua devida conformação e aplicação. **Blog Âmbito Jurídico**, 2011. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-administrativo/o-principio-da-supremacia-do-interesse-publico-uma-visao-critica-da-sua-devida-conformacao-e-aplicacao/>. Acesso em 09 jan. 2022.

CAPÍTULO 3

O TRABALHO DOCENTE NAS INTERFACES DA APRENDIZAGEM HÍBRIDA E DA CRISE GERADA PELA PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS

Data de aceite: 01/03/2022

Jonatas Marcos da Silva Santos

Mestrado pela Universidade Federal do Mato Grosso/Rondonópolis - UFMT. Doutorando (bolsista CAPES) pela Universidade do Vale do Itajaí/SC - UNIVALI
<http://lattes.cnpq.br/8268265418524823>

RESUMO: O artigo tem como objetivo discutir criticamente como se desenvolve o trabalho docente nas interfaces da crise gerada pelo novo coronavírus e a aprendizagem híbrida no contexto escolar. Como perspectiva de abordagem da realidade tem-se a construção dialética do trabalho docente referenciado em marcos socio-históricos e materiais no desenvolvimento da vida e da carreira profissional. Neste sentido, considera-se o trabalho docente em face aos novos desafios gerados pela crise mundial que exigem presença física dos professores em espaços determinados pela gestão técnico-burocrática escolar e também do trabalho docente realizado de forma virtual que cada vez mais se amplia pelo uso de plataformas on-line. Entende-se que além das tendências definidas por Carvalho (1996), uma nova tendência de análise do trabalho docente está sendo gestada nas interfaces da crise pandêmica e a hibridização dos processos educacionais. No contexto escolar, impactado pela pandemia do novo coronavírus, observa-se que a conjugação entre ensino-aprendizagem presencial com o ensino-aprendizagem a distância on-line via internet, tendo como fundamentos novas

propostas de utilização das tecnologias de informação e comunicação, demonstram a importância e o quanto são desafiadoras as possibilidades de ensino-aprendizagem híbridos perante às práticas docentes tradicionais e às desigualdades sociais. Este trabalho de pesquisa bibliográfica tem como fundamento o método dialético crítico, buscando articular reflexões acerca das tendências de análise do trabalho docente nas interfaces da crise gerada pelo coronavírus e a busca de sua superação pela implementação da aprendizagem híbrida nos estabelecimentos de ensino da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente; pandemia do coronavírus; aprendizagem híbrida.

TEACHING WORK IN THE INTERFACES OF BLENDED LEARNING AND THE CRISIS GENERATED BY THE NEW CORONAVIRUS PANDEMIC

ABSTRACT: The article aims to critically discuss how the teaching work is developed in the interfaces of the crisis generated by the new coronavirus and hybrid learning in the school context. As a perspective of approaching reality, there is the dialectical construction of teaching work referenced in socio-historical and material landmarks in the development of life and professional career. In this sense, the teaching work is considered in view of the new challenges generated by the global crisis that demand the physical presence of teachers in spaces determined by the technical-bureaucratic school management and also the teaching work carried out in a virtual way that is increasingly expanded by use of online platforms. It is understood that, in

addition to the trends defined by Carvalho (1996), a new trend in the analysis of teaching work is being generated at the interfaces of the pandemic crisis and the hybridization of educational processes. In the school context, impacted by the pandemic of the new coronavirus, it is observed that the combination of in-person teaching-learning with online distance teaching-learning via the Internet, having as fundamentals new proposals for the use of information and communication technologies, demonstrate the importance and how challenging the possibilities of hybrid teaching-learning are in the face of traditional teaching practices and social inequalities. This bibliographical research work is based on the critical dialectical method, seeking to articulate reflections on the trends in the analysis of teaching work at the interfaces of the crisis generated by the coronavirus and the search for its overcoming through the implementation of hybrid learning in basic education teaching establishments.

KEYWORDS: Teaching work; coronavirus pandemic; blended learning.

INTRODUÇÃO

O trabalho docente é uma construção processual permanente que se desenvolve ao longo da vida e da carreira profissional. No cenário da crise pandêmica gerada pelo novo coronavírus, o trabalho e a formação docente acontecem alternativamente em espaços que exigem presença física, mas também em plataformas virtuais.

O ciclo profissional do docente em uma instituição de ensino é permeado por experiências positivas ou negativas do que é ser professor e na atualidade é construído também a partir da lógica de hibridização dos processos educacionais. As relações com foco no ensino-aprendizagem estão presenciais e virtuais, influenciando na caracterização de modelos de docência considerados positivos ou negativos a serem reproduzidos ou rechaçados.

Com a pandemia causada pelo novo coronavírus, diversas representações estão sendo formadas a partir da ressignificação dos espaços físicos, pelo aumento das interações em ambientes virtuais, através das limitações quantitativas de pessoas em contextos escolares ou acadêmicos e pelos novos conteúdos que são base do diálogo entre os docentes.

Refletir sobre as dinâmicas que constituem tais modelos é o mesmo que trazer à tona as práticas positivas e as deficiências presentes no trabalho de professores. Ao se fazer isso, busca-se construir caminhos que possam viabilizar a superação das dificuldades trazidas pela pandemia do novo coronavírus. Neste sentido, o cenário atual do trabalho docente se concretiza nas salas de aula na educação básica, mas também em plataformas *on-line*.

Diante desta crescente hibridização da educação, principalmente durante a pandemia do novo coronavírus, faz-se necessário refletir acerca dos impactos desta realidade no trabalho docente, bem como no desenvolvimento dos alunos.

Considerar o trabalho docente diante dos efeitos da crise pandêmica, implica estar

se conscientizando que

(...) construir caminhos que viabilizem a transformação do cenário atual das ações educacionais que se concretizam nas salas de aula na educação básica, demanda levar em conta a interação e a intersecção de múltiplas condições, intrínsecas a essa formação, considerando os novos movimentos societários que se mostram no mundo contemporâneo, com suas consequências, tendo no horizonte as lutas por dignidade social por parte de vários segmentos populacionais, e a meta de se conseguir equidade quanto ao usufruto de bens sociais e educacionais. (GATTI, 2017, p. 734).

A intersecção de múltiplas condições em contextos escolares se revela nos impactos que o trabalho docente tem sofrido em razão da crise mundial causada pela pandemia do novo coronavírus. Durante o período pandêmico as redes e estabelecimentos de ensino adotaram o uso das plataformas *on-line* como suporte ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos e para retorno seguro às aulas estão aderindo ao ensino híbrido, sem viabilizar, no entanto, a formação satisfatória aos professores.

Neste cenário desafiador, o trabalho docente que se desenvolvem processualmente ao longo da história de vida profissional, vêm sofrendo rupturas e discontinuidades. A almejada transformação da realidade pela equidade quanto ao usufruto de bens sociais e educacionais (Gatti, 2017) no contexto das interfaces da crise pandêmica do novo coronavírus e ensino híbrido, vem sofrendo determinações que buscam nortear o processo de sua construção, criando implicações diretas vida profissional e humana dos alunos.

As interfaces da realidade atual desafiam o trabalho docente a partir de suas bases. Isso porque os processos que são desenvolvidos dentro desta nova realidade gerada pela crise mundial do novo coronavírus, começada em 2020, faz com que os docentes, as equipes pedagógicas, técnicos de informática, profissionais da saúde e políticos, entre outros, busquem novas formas para respaldar o processo seguro de ensino-aprendizagem nas instituições de ensino.

Isso tudo gera o contexto base da prática quotidiana do trabalho docente. Dentro deste contexto novos saberes estão sendo criados, da mesma forma, que ferramentas de ensino estão sendo atualizadas constantemente pelas novas tecnologias, aceleradas ainda mais com os problemas postos pela pandemia.

Esses novos saberes e ferramentas têm surgido a partir da busca de saídas plausíveis para superar as barreiras que a situação de crise coloca à comunidade escolar. Eles surgem também da incorporação das novas experiências formativas que são feitas individual e coletivamente pelos docentes nos ambientes virtuais.

Convém ressaltar que o trabalho docente está sendo tecido concretamente a partir de novos caminhos tomados pela humanidade. Isso faz com que o tempo, os espaços e as interações sejam reinterpretados não somente à luz das novas tecnologias, mas também no contexto da situação inédita que a humanidade está atravessando devido à crise causada pelo novo coronavírus. Os influxos desta realidade se abatem na forma com

que os docentes buscam transformar a si mesmos diante das possibilidades ofertadas pela aprendizagem e ensino híbridos.

Tudo isso exige formação inicial e continuada que acompanhe as transformações técnico-científicas, sociais e culturais, buscando-se impactar positivamente nos resultados da atuação docente nos estabelecimentos de ensino. Neste sentido, com Tardif e Lessard (2009), enfatiza-se a centralidade do trabalho docente na atual crise. Na mesma proporção que os desafios vão aparecendo nos ambientes educacionais, percebe-se que o trabalho docente é uma ocupação de muita importância e não periférica para a sociedade em geral.

Desta forma, a práxis docente enquanto processo em formação quotidiana é um todo significativo de relações que tendem a acompanhar não somente as transformações técnico-científicas da sociedade moderna avançada, mas também os ganhos e mazelas do crescimento e da organização socioeconômica, absorvendo as alterações causadas no processo do trabalho.

TENDÊNCIAS DA ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE

De acordo com a perspectiva de Carvalho (1996), a discussão acerca do trabalho docente no Brasil tem se desenvolvido principalmente em torno de duas tendências.

A primeira tendência considera a organização burocrática hierarquizada das escolas. Essa “tendência caminhou da defesa da burocratização como forma de combater os vícios personalistas das organizações tradicionais — tendo como bom exemplo o estudo de Luís Pereira (1967) — até as críticas à hierarquia e divisão de trabalho pressupostas nas organizações burocráticas.” (CARVALHO, 1996, p.77).

Ainda sob esta perspectiva acerca do trabalho docente, Tragtenberg (2018), ao examinar o desenvolvimento histórico-processual do capitalismo principalmente a partir do século XVI, fundamenta concomitantemente uma argumentação crítica à burocratização.

Como imperativos da generalização da educação escolar, além do processo de urbanização, a reorganização da divisão do trabalho, a introdução da técnica, o autor apenas citado, analisa também a burocratização das instituições de poder que assumem modelos empresariais, impactando a profissão docente.

Sendo assim, de acordo com Tragtenberg (2018, p. 185), “o sistema burocrático estrutura-se nas formas da empresa capitalista como também na área da administração pública; seu papel essencial são organização, planejamento e estímulo.”

Neste sentido, é possível perceber o quanto as instituições escolares são permeadas pela lógica do sistema burocrático capitalista estruturando-se a partir da definição de “cargos, que por sua vez se articulam na forma de ‘carreira’, em que diploma acreditativo, tempo de serviço e conformidade às regras constituem precondições de ascensão.” (TRAGTENBERG, 2018, p. 185).

Tendo como referência a articulação trabalho docente em estruturas rígidas de

cargos, entende-se que o recrutamento e o sistema de promoção dos profissionais da educação são “definidos como sigilo, como mecanismo de comunicação intraburocrático, diluído nas diversas áreas de competência.” (TRAGTENBERG, 2018, p. 185).

Outra crítica à burocratização do trabalho docente de matriz capitalista na área da educação diz respeito ao não controle democrático dos investimentos que devem ser feitos em projetos coletivos e a negação à participação nas decisões político-administrativas.

De fato, “um dos aspectos estruturais do sistema de educação burocrático é que os usuários não controlam de modo algum a gestão dos fundos que dedicam à coletividade.” (TRAGTENBERG, 2018, p. 185).

Considerando o sistema burocrático escolar torna-se necessário articular e refletir sobre alguns aspectos relevantes da administração e da participação em tempos de crise. A teoria organizacional diz que administrar é planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar. (MOTTA, 2003).

Ainda que continue correta esta definição (Motta, 2003), é necessário ressaltar que os avanços desta área do conhecimento, principalmente a partir de meados do século XX, não devem ser os únicos parâmetros no desenvolvimento do trabalho docente.

Em relação à escola, é possível perceber que por um lado existe uma minoria que planeja, organiza, coordena, comanda e controla, enquanto uma maioria, ou seja, docentes, alunos e famílias e a população em geral são administrados pelos tentáculos da burocracia, revelando-se então a realidade a ser transformada dialogicamente pela participação como prática de libertação. (Freire, 2011).

Neste sentido, a reflexão crítica acerca do trabalho docente nas interfaces da pandemia e o ensino híbrido situa-se no âmbito do exercício participativo libertador do poder, este entendido como a “posse de recursos que permite direcionar o comportamento do outro ou dos outros em determinada direção almejada por quem a detém.” (MOTTA, 2003, p. 369).

Considerando esta definição, é possível afirmar que a pandemia do novo coronavírus serviu como base para que minorias de administradores direcionassem o trabalho docente e a vida da maioria das pessoas. Foram impostas administrativamente, politicamente e economicamente diversas mudanças que impactaram os comportamentos. Muitas decisões foram tomadas em esferas de reduzida participação da comunidade escolar e da população em geral.

Estas decisões de minorias detentoras de poder, impostas para a maioria das pessoas, partem de estruturas burocraticamente organizadas. Isso, de certa forma, corrompe e deteriora ainda mais o exercício democrático do poder, impactando fortemente no trabalho docente.

São estruturas organizadas com o fim de dominar processos e pessoas. Motta (2003), baseado em Weber (1975), chama de dominação

(...) o caso do poder exercido por um conjunto de administradores profissionais que se estruturam hierarquicamente e que, em nome da racionalidade e do conhecimento, planejam, organizam, coordenam, comandam e controlam, por uma relação de mando e subordinação, uma determinada coletividade. (MOTTA, 2003, p. 370).

O trabalho docente, enquanto processo, acontece e se forma a partir da construção da participação em tomadas de decisão. O exercício ativo da participação é tomado sob a perspectiva da superação da crise gerada pelo novo coronavírus e na adoção de novas metodologias de ensino híbrido pelas escolas.

A preocupação em considerar a importância da participação decorre dos valores democráticos a serem defendidos, entendendo-se que “a sociedade ou as coletividades menores como a empresa ou a escola são pluralistas, constituindo-se num sistema de pessoas e grupos heterogêneos, e que, por isto mesmo, precisam ter seus interesses, suas vontades e seus valores levados em conta.” (MOTTA, 2003, p. 370).

É necessário dizer que participação não implica que todos os docentes simplesmente opinem sobre questões relacionadas à pandemia e ao ensino híbrido. A participação implica na organização dos profissionais de educação e a capacidade de influenciar nos mecanismos que formam o poder, buscando melhorias para toda a comunidade escolar e para toda a sociedade.

Outra tendência, de acordo com Carvalho (1996), busca analisar o trabalho docente tendo como fundamento o conceito marxista de trabalho. Este segundo enfoque “centrou-se sobre a natureza do trabalho pedagógico, tendo como referência as categorias marxistas de trabalho produtivo e improdutivo, material e não material.” (CARVALHO, 1996, p. 77).

Dentro dessa discussão (Carvalho, 1996) situam-se os estudos de Saviani (1984), Sá (1986) e Oliveira (1993). Vale ressaltar também, as análises que vêm sendo realizadas por Arroyo (1985), Pucci (1991) e Hypolito (1991) “sobre o processo de proletarianização do magistério, tentativas de definição de sua situação de classe e de seu grau de controle e autonomia sobre o processo de trabalho”. (CARVALHO, 1996, p. 77).

Essas tendências não estão dando conta das transformações técnico-científicas e sociais que estão ocorrendo de forma acelerada pela pandemia do novo coronavírus. De fato, a aprendizagem e o ensino híbrido na atualidade são uma tendência que têm muito a contribuir com o trabalho e a formação docente.

Em um mundo profundamente impactado pelas mortes e restrições causadas pelo coronavírus, o professor no exercício de sua função não apenas ensina, mas também aprende com o trabalho desenvolvido em plataformas *on-line*. É dentro deste contexto real de crise e de buscas para a sua superação que o docente vem desenvolvendo seu trabalho e sua formação, carregando em si as experiências da sua trajetória e marcando dialeticamente a existência.

PANDEMIA À VISTA! O TRABALHO DOCENTE DIANTE DA APRENDIZAGEM HÍBRIDA

Em face ao Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020, que reconheceu “a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem n. 93, de 18 de março de 2020” (BRASIL, 2020), a tendência de combinar a aprendizagem face a face em sala de aula com ações desenvolvidas em plataformas virtuais vem crescendo na educação básica no Brasil.

Torna-se importante pois, discutir o trabalho docente no contexto da aprendizagem híbrida ou *blended learning* (Garrison e Kanuka, 2004; Graham, 2006; Macdonald, 2008), “comumente definida como uma integração da abordagem do tradicional face a face presencial com a abordagem da instrução online.” (DE GEORGE-WALKER e KEEFFE, 2010, p. 01, tradução nossa).¹

De acordo com Thorne (2003, p. 02, tradução nossa).

A aprendizagem híbrida é a evolução mais lógica e natural de nossos compromissos com o aprendizado. Ela sugere uma solução elegante para os desafios de adaptar a aprendizagem e o desenvolvimento às necessidades dos indivíduos. Isso representa uma oportunidade de integrar os avanços inovadores e tecnológicos oferecidos pela aprendizagem online com a interação e participação oferecida no melhor do ensino tradicional.²

Cada vez mais, as redes de ensino espalhadas pelo Brasil pautam-se em Planos de Contingência e de retorno seguro que regulamentam, entre outras coisas, o distanciamento mínimo entre alunos em sala de aula e estabelecem uma série de regras para todos os envolvidos nos processos que acontecem dentro da escola.

Conjugando-se às aulas presenciais, a utilização de plataformas *on-line* hoje são uma realidade presente na vida de alunos e professores. De fato, o processo de ensino-aprendizagem *on-line* basicamente consiste na elaboração e postagem pelos docentes de aulas, atividades, vídeos e material didático e a resolução de atividades e participação síncrona ou assíncrona nas aulas por parte dos alunos, complementando o trabalho pedagógico desenvolvido presencialmente.

Diante das transformações técnico-científicas e sociais que estão ocorrendo devido ao estado de calamidade pública decorrente da pandemia causada pelo novo coronavírus (covid-19), permanecem, porém, os desafios postos ao trabalho e à formação dos professores da educação básica em pensar uma pedagogia integradora do presencial-virtual (MORAN, 2002).

De fato, está cada vez mais difícil estabelecer uma separação nítida entre os

¹ commonly defined as an integration of traditional face-to-face and online approaches to instruction.

² Blended learning is the most logical and natural evolution of our learning agenda. It suggests an elegant solution to the challenges of tailoring learning and development to the needs of individuals. It represents an opportunity to integrate the innovative and technological advances offered by online learning with the interaction and participation offered in the best of traditional learning. It can be supported and enhanced by using the wisdom and one-to-one contact of personal coaches.

ambientes presencial e virtual, tornando a escola um espaço estruturado para acolher a presença física de alunos e profissionais da educação, combinada aos encontros virtuais possibilitados pela *Internet*. (MORAN, 2002).

Assim, mesmo que o trabalho docente desenvolvido nos estabelecimentos de ensino, durante o estado de calamidade pública decretado em face à crise gerada pelo novo coronavírus, incorpore as regras de distanciamento entre pessoas, as conexões *on-line* rompem com as distâncias, aproximando mais as pessoas e permitindo que professores e alunos dialoguem e formem comunidades de aprendizagem. (MORAN, 2002).

A aprendizagem híbrida é um conceito atual, isso exige esclarecimentos acerca de suas características e especificidades (LIMA, 2017). Neste sentido, considerando as contribuições de Drysdale (2013) e Halverson (2012; 2014), Lima (2017, p. 39) pontua que “o *blended learning* começa definitivamente a emergir como um domínio investigação e não apenas enquanto conjunto de práticas pedagógicas, formativas ou educacionais, mais ou menos experimentais ou consolidadas”.

As pesquisas indicam que o *b-learning* foi implementado em maior escala primeiramente no ensino superior (Keppell e Riddle, 2012; Graham *et al.*, 2013; Mesh, 2016; Lai *et al.*, 2016). Em um estudo realizado com alunos da graduação e pós-graduação em engenharia, de acordo com Martinez-Caro e Campuzano-Bolarin (2011), os resultados apontaram uma maior satisfação na aprendizagem híbrida do que nos cursos presenciais.

So e Brush (2008) realizaram pesquisas sobre a percepção dos estudantes acerca da relação entre aprendizagem colaborativa, presença social e satisfação, e demonstraram que quanto maior é o nível de colaboração na aprendizagem, maior também é o nível de satisfação nos cursos a distância.

Ao descrever e avaliar a abordagem pedagógica do *blended learning* focado nos alunos e na aprendizagem, De George-Walker e Keeffe (2010) revisitaram literatura específica para mostrar como as várias construções da aprendizagem híbrida são guiadas de acordo com concepções centradas no professor ou nos alunos.

Através de um estudo de caso em uma universidade metropolitana de pesquisa, Dziuban e colaboradores (2011) contribuíram para discussão acerca da aprendizagem híbrida, considerando seu potencial e sua importância no alinhamento com as iniciativas estratégicas institucionais.

Diversos autores descrevem as vantagens da educação híbrida. Assim, de acordo com Twigg (2003) e Dziuban *et al* (2004), o modelo instrucional na aprendizagem híbrida é redesenhado, passando da aula como exposição do conteúdo de forma passiva para uma instrução interativa centrada no estudante.

Para Schaffer e Small (2004), a aprendizagem híbrida integra a aprendizagem *face to face* (F2F) com o uso do *e-learning*, desenvolvendo uma comunidade de aprendizagem. Voos (2003) ressalta o aspecto da complementação da aprendizagem presencial com a modalidade do *e-learning*.

De acordo com Lima (2017, p. 40),

Como reconhecem Graham e Dziuban (2008), uma definição e significado precisos de *blended learning* continuam ainda a ser discutidos, sendo que *‘various definitions of blended learning can be found in educational science’* (Seel e Ifenthaler, 2009 *apud* Ifenthaler, 2012, p. 464). Logo, e uma vez que aquelas vão diferindo de autor para autor, estamos longe do consenso em termos conceituais.

Ainda que não exista consenso entre os autores, a aprendizagem híbrida é uma realidade que está se expandindo e passando todos os níveis de ensino. A Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresenta possibilidades para configurar a aprendizagem híbrida ao incentivar tanto educação presencial, quanto o ensino a distância.

Já no ensino fundamental com duração de nove anos, o Art. 32, § 4º da lei apenas referida diz: “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.”

Em relação ao ensino médio, para efeito de cumprimento das exigências curriculares, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no Art. 36, § 11, preconiza que “os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento”, estabelecendo ainda como requisito de comprovação para estas instituições, entre outros, o prescrito no Art. 36, § 11, inciso VI: “cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.”

Em relação à educação superior, a Portaria n. 4059, de 10 de dezembro de 2004, do Ministério da Educação, de acordo com o *Caput* do Art. 1º e seus parágrafos § 1 e § 2, afirma que:

As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, (*sic*) com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial (*sic*) como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§ 2º Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no *caput*, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

O referido ordenamento legal fundamenta possibilidades de combinar atividades presenciais nos estabelecimentos de ensino com atividades que utilizam as tecnologias de educação remota em todos os níveis da educação.

De fato, como afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Art.

80, “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.”

Diante do exposto, é possível dizer que as dimensões do ensino-aprendizagem híbridos são partes integrantes das metodologias ativas. São metodologias que possibilitam a interconexão entre a aprendizagem dos estudantes e ao trabalho docente na realidade escolar. Tais metodologias baseadas no uso intenso de tecnologias proporcionam aos alunos o protagonismo nos processos de aprendizagem.

O trabalho e a formação docente no contexto da pandemia do novo coronavírus buscaram no ensino híbrido uma possibilidade de continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Percebe-se cada dia mais que a educação híbrida vem ganhando espaço no cenário educacional. Se por um lado os recursos tecnológicos mostram as mazelas de exclusão socio-digital daqueles que não tem acesso a esses bens, por outro lado quando utilizados por alunos e professores desvelam os rumos que a cultura contemporânea está tomando.

A aprendizagem híbrida se constitui a partir da participação ativa dos estudantes, requerendo mudanças na forma em que o trabalho docente é desenvolvido. A interação e a colaboração entre pessoas situadas em espaços físicos ou em ambientes virtuais, a conjugação entre ensino-aprendizagem presencial com o ensino-aprendizagem a distância on-line demonstra novas possibilidades de superação da crise posta pela pandemia do novo coronavírus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da literatura investigada foi possível analisar e discutir o trabalho docente considerando as tendências de sua análise articuladas à reflexão sobre a aprendizagem híbrida que ganhou espaço no contexto dos estabelecimentos de ensino durante a pandemia do novo coronavírus.

O trabalho docente por ser uma construção processual que se desenvolvem ao longo da vida e da carreira profissional, no cenário da crise pandêmica gerada pelo novo coronavírus, acabou absorvendo as alternativas postas em razão das restrições e novas das regras em nível mundial. Neste sentido é possível observar que as escolas se transformaram em espaços que reúnem tanto a presença física, quanto as iniciativas educativas calcadas em plataformas virtuais *on-line* via *internet*.

Diante deste novo cenário, as tendências da análise do trabalho docente podem ser ampliadas. Isso quer dizer que não basta considerar somente as críticas à organização burocrática hierarquizada das escolas ou a análise do trabalho docente tendo como fundamento somente o conceito marxista de trabalho. A aprendizagem híbrida apresenta-se como uma nova tendência de análise do trabalho docente.

Em face à crise gerada pela pandemia do novo coronavírus, foram sendo adotadas

soluções, entre elas a aprendizagem híbrida. Percebe-se que isso tem causado diversos impactos na forma com que o trabalho docente é desenvolvido e nas possibilidades de oferta da formação. Alunos e professores estão sendo expostos constantemente aos avanços tecnológicos, pelo fato de buscarem a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

Com o Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020, que reconheceu a ocorrência do estado de calamidade pública, a tendência de combinar a aprendizagem face a face em sala de aula com ações desenvolvidas em plataformas virtuais cresceu na educação básica e superior no Brasil.

Foi possível perceber na literatura analisada, que o trabalho docente nas interfaces da crise gerada pelo novo coronavírus e a educação híbrida vem acontecendo como continuidade do processo educativo, porém, faltam ainda análises teórico-críticas acerca dos entraves de acesso às novas tecnologias. A maioria dos alunos e docentes têm buscado com os meios escassos dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, a pandemia expõe também a crise em outros setores, impactando direta e indiretamente a área da educação. Neste sentido, não basta apenas equipar os estabelecimentos de ensino e possibilitar acesso às plataformas *on-line*. Torna-se necessário também tecer a crítica acerca das condições oferecidas ao desenvolvimento do trabalho e formação docente.

Se as tecnologias podem enriquecer o trabalho docente no contexto dos estabelecimentos de ensino diante da pandemia do novo coronavírus, então o acesso a tais tecnologias deve ser colocado à disposição de todos enquanto política pública. Não basta conceituar a aprendizagem híbrida e ofertá-la como uma possibilidade entre outras para continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

Tendo como referência a literatura analisada, percebe-se que é necessário também discutir quais são os interesses que sustentam esse ganho de espaço cada vez maior da aprendizagem híbrida no cenário educacional. Isso levando-se conta que a utilização das novas tecnologias por parte de discentes e docentes além de desvelar os rumos que o mundo contemporâneo está tomando, mostram também os entraves à inclusão socio-digital daqueles que não tem acesso a esses bens.

É possível afirmar, com base na literatura pesquisada, que a aprendizagem híbrida acontece de fato a partir da participação ativa dos estudantes. Diante desta constatação, o trabalho docente tem absorvido as mudanças na forma em que é desenvolvido, seja em sala de aula presencial, seja em sala de aula virtual.

O trabalho docente diante da aprendizagem híbrida assume mais profundamente os aspectos da interação e da colaboração entre pessoas situadas em espaços físicos ou em ambientes virtuais. Essa conjugação entre ensino-aprendizagem presencial com o ensino-aprendizagem a distância *on-line* via *internet*, mediados pelo trabalho, tendo como fundamento uma nova formação docente, demonstra quão importantes são as possibilidades da educação híbrida na superação da crise educacional posta pela pandemia

do novo coronavírus.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Mestre, educador, trabalhador**: organização do trabalho e profissionalização. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação, 1985.

BRASIL. **Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm> Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 4059, de 10 de dezembro de 2004**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf>> Acesso em 12 maio 2021.

CARVALHO, M. P. Trabalho docente e relações de gênero: Algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p.77-84, maio/jun./jul./ago.1996.

DE GEORGE-WALKER, L.; KEEFFE, M. Self-determined Blended Learning: A Case Study of Blended Learning Design. **Higher Education Research & Development**, Londres, v. 29, p.1-13, 2010.

DRYSDALE, J. S.; GRAHAM, C. R.; SPRING, K. J.; HALVERSON, L. R. An analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning. **Internet and Higher Education**, Florida, v. 17, p. 90-100, 2013.

DZIUBAN C. D.; HARTMAN, J. L.; MOSKAL, P. D. Blended learning. **Educause Learning Bulletin**, Colorado, v. 7, p. 2-12, 2004.

DZIUBAN, C. R.; HARTMAN, J.; CAVANAGH, T. B.; MOSKAL, P. D. Blended Courses as Drivers of Institutional Transformation. In KITCHENHAM, A. (ed.). **Blended Learning across Disciplines: Models for Implementation**. Hershey, PA: Information Science Reference, 2011. p. 17-37.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/1773>> Acesso em: 28 abr 2021.

GARRISON, D. R.; KANUKA, H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. **Internet and Higher Education**, Florida, v. 7, p. 95–105, 2004.

GRAHAM, C. R. Blended learning systems: definition, current trends and future directions. In BONK, C. J.; GRAHAM, C. R. (ed.). **Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs**. San Francisco: Pfeiffer, 2006.

GRAHAM, C. R.; WOODFIELD, W.; HARRISON, J. B. A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. **Internet and Higher Education**, Florida, v. 18, p. 4-14, 2013.

GRAHAM, C. R.; DZIUBAN, C. Blended Learning Environments. In SPECTOR, J. M.; MERRILL, M. D.; VAN MERRIËNBOER, J.; DRIS-COLL, M. P. (ed.). **Handbook of Research on Educational Communications and Technology**. 3. ed. New York: Lawrence Erlbaum, 2008. p. 269-276.

HALVERSON, L. R.; GRAHAM, C. R.; SPRING, K. J., DRYSDALE, JEFFERY S.; HENRIE, C. R. A thematic analysis of the most highly cited scholarship in the first decade of blended learning research. **Internet and Higher Education**, Florida, v. 20, p. 20-34, 2014.

HALVERSON, L. R.; GRAHAM, C. R.; SPRING, K. J.; DRYSDALE, J. S. An analysis of high impact scholarship and publication trends in blended learning. **Distance Education**, Londres, v. 33, p. 381-413, 2012.

HYPOLITO, A. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 91-108, 1991.

IFENTHALER, D. Blended Learning. In SEEL, N. (ed.). **Encyclopedia of the Sciences of Learning**. New York: Springer, 2012. p. 463-465.

KEPPELL, M.; RIDDLE, M. Distributed Learning Spaces: Physical, Blended and Virtual Learning Spaces in Higher Education. In KEPPELL, M.; SOUTER, K.; RIDDLE, M. (eds.). **Physical and Virtual Learning Spaces in Higher Education: Concepts for the Modern Learning Environment**. Hershey: IGI Global, 2012. p. 1-20.

LAI, M.; LAM, K. M.; LIM, C. P. Design principles for the blend in blended learning: A collective case study. **Teaching in Higher Education**, Londres, v. 21, p. 716-729, 2016.

Lima, R. G. Para uma sistematização do conceito de *blended learning*. **Investigar em Educação**, Minho, n. 6, p. 39-58, 2017.

MACDONALD, J. **Blended learning and online tutoring: Planning Learner Support and Activity Design**. 2. ed. Hampshire: Gower, 2008.

MARTINEZ-CARO, E.; CAMPUZANO-BOLARIN, F. Factors Affecting Students Satisfaction in Engineering Disciplines: Traditional vs. Blended Approaches. **European Journal of Engineering Education**, Londres, v. 36, p. 473-483, 2011.

MESH, L. J. A curriculum-based approach to blended learning. **Journal of e-Learning and Knowledge Society**, Reggio Emilia, n. 6, v. 12, p. 87-97, 2016. Disponível em: <http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/arti-cle/view/1168/1013> Acesso em: 05 abr 2021.

MORAN, J. M. **Pedagogia integradora do presencial-virtual**. São Paulo: ABED, 2002. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2002/trabalhos/texto50.htm> Acesso em: 05 abr 2021.

MOTTA, F. C. P. **Participação e co-gestão: novas formas de administração**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. Administração e participação: reflexões, para a educação. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 10, n. 2, jul./dez., p. 199-206, 1984.

OLIVEIRA, R. P. A organização do trabalho como fundamento da administração escolar: uma contribuição ao debate sobre a gestão democrática da escola. **Caderno Idéias**, São Paulo, n. 16, p. 114-124, 1993.

PEREIRA, L. **A escola numa área metropolitana**. São Paulo: Pioneira/Edusp, 1967.

PUCCI, B. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 91-108, 1991.

SÁ, N. P. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 57, p. 20-29, maio, 1986.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez, 1984.

SHAFFER, K.; SMALL, J. E. Blended learning in medical education: use of an integrated approach with web-based small group modules and didactic instruction for teaching radiologic anatomy. **Academic Radiology**, n. 9, vol. 11, p. 1059-1070, 2004.

SO, HYU-J.; BRUSH, T. A. Student Perceptions of Collaborative Learning, Social Presence and Satisfaction in a Blended Learning Environment: Relationships and Critical Factors. **Computers & Education**, n. 1, v. 51, p. 318-336, 2008.

THORNE, K. **Blended Learning: How to Integrate Online and Traditional Learning**. London: Kogan Page Limited, 2003.

TRATEMBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: GARCIA, W. (org.). **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: McGraw-Hill, 1978.

_____. Relações de poder na escola. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 20, jan./abr., p. 40-45, 1985.

_____. A escola como organização complexa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p.183-202, jan./mar., 2018.

WEBER, M. **Economia y Sociedad**. México: Fondo de Cultura Económica, Tomo II, 1975.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

TWIGG, C. A. Improving learning and reducing costs: new models for online learning. **Educause Review**, v. 38, n. 5, p. 28-38, 2003.

VOOS, R. Blended learning: what is it and where might it take us? **Sloan-C View: Perspectives in Quality Online Education**, vol. 2, n. 1, p. 3-5, 2003.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO PARA A CONSTRUÇÃO DOS PAPÉIS E IDENTIDADE DE GÊNERO

Data de aceite: 01/03/2022

Letícia Thomaz Kanazava

Discente do curso de bacharelado em Psicologia, Faculdade Barretos

Maria Laura Ferreira da Silva

Discente do curso de bacharelado em Psicologia, Faculdade Barretos

Renata Nicizak Villela

Mestre em Educação e Doutoranda pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RESUMO: Os ambientes escolares são espaços constituídos por diversos elementos culturais transmitidos através das relações, sendo a educação infantil a etapa escolar direcionada às crianças de 0 a 6 anos que busca contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem na primeira infância, bem como dos cuidados pertinentes a fase de desenvolvimento. O objetivo deste trabalho foi analisar, sob o aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, como o espaço educacional infantil influencia a construção das representações sociais dos papéis e identidade de gênero. A metodologia utilizada consiste em uma revisão sistemática da literatura, na qual utilizaram-se combinações das palavras-chaves “Gênero, Educação Infantil, Identidade e Representações Sociais” nas bases de dados CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e SciELO (*Scientific Electronic Library Online*). De um total de 396 artigos, foram incluídos 15

artigos para leitura na íntegra, que resultaram em 5 artigos para a análise de dados. A partir dos resultados e discussão, sob a luz dos escritos de Denise Jodelet, Sergé Moscovici, Guacira Louro e Celso Sá, percebe-se a educação infantil como um ambiente significativo para a transmissão dos saberes do senso comum e científico e que ainda se caracteriza por discursos e práticas que reafirmam as representações de gêneros de forma desigualitária, bem como a necessidade de investimentos de políticas públicas de educação sobre essa temática.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Educação Infantil. Representações Sociais. Identidade. Diversidade.

ABSTRACT: The school environment is a space constructed for diverse cultural elements that are transmitted by relationships. Early childhood education is an educational phase designed for children from 0 to 6 years of age which seeks to contribute to the development of early childhood learning and care relevant to the developmental stage. The objective of this work was to analyse, under the theoretical and methodological contribution of the Theory of Social Representations, how the children's educational space influences the construction of social representations of gender roles and identity. The methodology used consists of a systematic review of the literature, in which combinations of the keywords “Gender, Early Childhood Education, Identity and Social Representations” were used in the CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) and SciELO (*Scientific Electronic Library Online*)

databases. From a total of 396 articles, 15 articles were included for reading in full, which resulted in 5 articles for data analysis. From the results and discussion, in the light of the writings of Denise Jodelet, Sergé Moscovici, Guacira Louro and Celso Sá, it is clear that early childhood education is a significant environment for the transmission of common sense and scientific knowledge, which is still characterized by discourses and practices that reaffirm the representations of genders in an unequal way, as well as the need for investment in public education policies on this issue.

KEYWORDS: Gender. Childhood Education. Social Representations. Identity.

1 | INTRODUÇÃO

O ingresso da criança no ensino infantil é marcado por um confronto entre as crenças decorrentes do núcleo familiar e novos elementos da socialização secundária, na qual a criança tem contato com elementos de um mundo heterogêneo, repleto de diversidades, passando por um processo de ampliação de sua rede de relações, ampliando o número de pessoas que constroem e perpetuam os elementos da realidade social (LANE, 2006; FARIA e FINCO, 2013 *apud* FINCO, 2015). A instituição de educação infantil aparece como um espaço que contribui de forma significativa para a formação de aspectos de várias naturezas, elementos que repercutirão por toda a sua vida (FINCO, 2015).

Após anos de caráter assistencialista, as instituições de educação infantil passaram a oferecer não só cuidados básicos como alimentação e higiene, mas também atividades pedagógicas que desenvolvam aspectos cognitivos, afetivos, expressivos, motores e simbólicos das crianças (VOKOY e PEDROZA, 2005).

No espaço educacional infantil, são realizadas diversas atividades em que os grupos são segregados a partir de uma categoria: o gênero das crianças. São divididos com quais brinquedos as meninas ou meninos irão brincar, as filas, lugares que podem ocupar, cores de utensílios e como devem ou não se comportar (FINCO, 2015). Estes elementos circundam a formação das identidades de gênero, muitas vezes reafirmando os papéis que devem ser exercidos pelos homens e pelas mulheres no decorrer da vida.

Segundo Louro (1997), o conceito de gênero nasce em meio aos movimentos feministas, pois denunciaram a desigualdade existente entre os gêneros, as condições de trabalho, violências e os lugares que as mulheres ocupavam, decorrente da construção social e histórica sobre as características biológicas dos corpos. Assim, os papéis de gênero são definidos como “padrões ou regras que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar” (LOURO, 1997, p. 24), assim, busca-se refletir sobre o gênero enquanto elemento constituinte da identidade das pessoas.

Desta forma, compreende-se o ser humano constituído por identidades plurais e dinâmicas que não são fixas ou permanentes, mas resultantes dos processos de relações pelos quais passou, assim como o gênero e os elementos adquiridos durante o período

educacional das crianças, como é descrito por Louro (1997, p. 25): “Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos”.

A análise deste estudo foi apoiada em pressupostos da Teoria das Representações Sociais, desenvolvida inicialmente por Sergé Moscovici e com posterior contribuição de outros pesquisadores, a partir da premissa de que a realidade é socialmente construída e o saber é uma construção do sujeito, mas não desligada da sua inscrição social, como destaca Arruda (2002, p. 131).

As representações sociais são conhecidas como “O saber do senso comum”, ou um “saber ingênuo”, pois são criadas e partilhadas socialmente pelos indivíduos para que se ajustem ao mundo e possam transformar novas informações em algo familiar. Estudá-las permite um esclarecimento quanto ao processo de interpretação, interação e formação cognitiva dos indivíduos de um determinado grupo ou determinada sociedade (JODELET, 2001).

O objetivo deste estudo foi entender, sob a ótica da Teoria das Representações Sociais, a partir de análise de artigos sobre essa temática, de que forma as instituições de educação infantil contribuem para a construção das representações dos papéis e identidade de gênero.

2 | METODOLOGIA

Foram utilizados procedimentos metodológicos de uma revisão sistemática, caracterizada por uma ampla análise constituída de passos, que busca a síntese rigorosa do conhecimento de inúmeros trabalhos independentes que abordem a mesma pergunta específica, a fim de identificar, selecionar e avaliar de forma crítica a qualidade e a validade das evidências científicas que são apresentadas, além da análise das possibilidades de aplicação dos resultados na prática (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010; SENRA; LOURENÇO, 2018).

2.1 Instrumentos e Procedimentos

Foi realizada coleta de artigos, por meio de um levantamento bibliográfico acerca da temática de como a educação infantil pode contribuir para a construção dos papéis e identidade de gênero, nas bases de dados CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), a partir de termos “Gênero”, “Educação Infantil”, “Identidade” e “Representações Sociais” e suas combinações na Língua Portuguesa: “Educação Infantil Gênero Identidade Representações Sociais” (1ª combinação) e “Educação Infantil Gênero Identidade” (2ª combinação). Todas as buscas foram realizadas em 8 de setembro de 2020.

Para a seleção dos artigos, os critérios de inclusão elencados foram: 1) artigos

produzidos entre o período de 2000 a 2020; 3) artigos que se relacionem com a educação infantil ou à educação de forma geral; 4) sejam da área da psicologia ou da educação; 5) artigos publicados apenas na língua portuguesa; 6) artigos que relacionem a temática de gênero, identidade e aspectos da sexualidade no contexto da educação infantil.

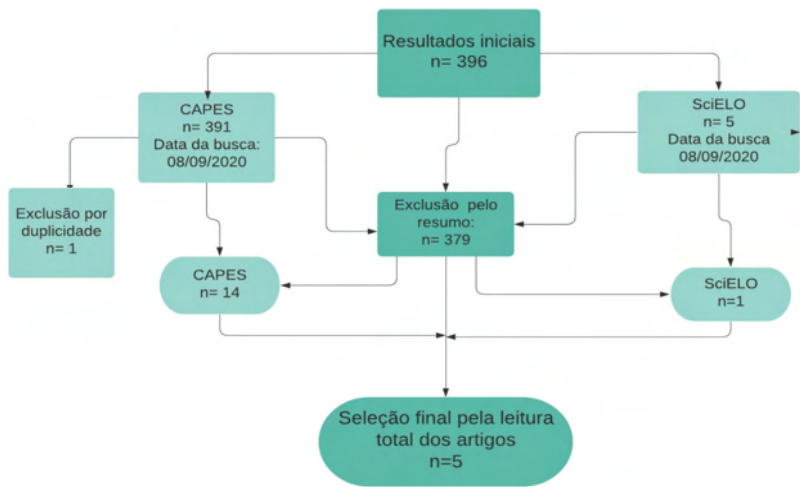


Figura 1: Fluxograma de revisão sistemática.

Fonte: elaborada pelas autoras.

Foram encontrados 396 estudos no total, 379 foram excluídos por não atenderem aos critérios de inclusão e, assim, após a etapa de análise pelo resumo foram incluídos 16 artigos, sendo um 1 excluído por duplicidade, totalizando 15 artigos incluídos para a análise integral. Por fim, 5 artigos foram selecionados para análise final, organizados na tabela abaixo:

Autor (a)	Título
CIRIBELLI, C. J. M.; RASERA, E. F. (2019)	Construções de Sentido sobre a Diversidade Sexual: Outro Olhar para a Educação Infantil.
DINIS, N. F. (2008)	Educação, Relações de Gênero e Diversidade Sexual.
FINCO, D. (2015)	Questões de gênero na educação da pequena infância brasileira.
PIRES, M. I. (2013)	A educação sexual na primeira infância: elementos para uma abordagem pós-estruturalista.
SAYÃO, D. T. (2002)	A construção de identidade e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil.

Tabela 1 – Resultado do levantamento bibliográfico.

Fonte: elaborada pelas autoras.

3 | DESENVOLVIMENTO

3.1 A Themata Feminina

A partir da análise pôde-se perceber que em várias situações relacionadas a gênero, as crianças se respaldavam a partir do conhecimento que traziam de casa ou que escutavam das professoras e até mesmo em gestos sutis como, por exemplo, que as cores, sendo rosa para meninas e azul para meninos, naturalizando a diferença entre gêneros. Assim, as meninas devem brincar de “casinha” e com bonecas, vestirem-se de princesas e serem delicadas, ao passo que os meninos devem ter brinquedos que incentivem o raciocínio lógico e a aventura, gostar de bola e serem mais desleixados (FINCO, 2015).

Para aprofundar um pouco a discussão sobre o que é considerado “natural”, é importante introduzir antes um conceito que complementa o que já foi explicitado sobre representações sociais, que é o conceito de *themata*. Segundo Andrade (2006), são as primeiras concepções sobre um assunto que podem ser considerados como a base que sustenta um determinado tema. São significados repassados de geração a geração. Assim, faz sentido falar em uma *themata* do “feminino” que ancora várias representações sobre a mulher como algo negativo, frágil, como um ser incompleto sem o homem, como traz Beauvoir no volume I de sua obra “O segundo Sexo”, de 1970.

Portanto, as ideias e crenças que simbolizam a mulher, estão enraizadas na sociedade há tanto tempo que já parece natural que seja desta forma, gerando sempre representações como a delicadeza, o cuidado, o instinto maternal. Simone de Beauvoir (2017) traz relatos de longa data, já sugerindo a mulher como um ser incompleto ou submissa ao homem, como visto atualmente, apenas com algumas sutis (e importantes) mudanças.

Pode-se entender, então, que os ideais machistas que estruturam as representações de gênero são o núcleo central, enquanto as mudanças que vêm ocorrendo ficam, ainda, à periferia deste conceito. Para Abric (*apud* SÁ, 1996), as representações têm uma estrutura formada pelo seu contexto, ideologia e história, sendo o núcleo central composto por um pensamento coletivo, uma base rígida comum à um determinado grupo ou sociedade, enquanto o núcleo periférico é maleável, trazendo conceitos que se adaptam ao contexto.

Desta forma, os pequenos avanços conquistados a partir dos movimentos feministas, ainda ficam à periferia da ideia rígida de que existe uma diferença entre homens e mulheres. São mudanças que foram necessárias para acompanhar as mudanças do contexto sócio-histórico da contemporaneidade, mas que ainda não se estruturam como elemento central das representações sociais de gênero. Portanto, os discursos e as reproduções que buscam determinar os papéis do que é ser feminino e masculino, como vistos nos ambientes da educação infantil, são difíceis de serem alterados, pois possivelmente fazem parte da constituição do núcleo central, enquanto as falas que vão contra e buscam alterar essas representações fazem parte do núcleo periférico, logo, mais sutis e complacentes.

3.2 Políticas públicas de gênero e diversidade

Ciribelli e Rasera (2019) retrataram uma situação em que uma professora demonstrou acreditar que a escola não tinha participação nas construções dos saberes sobre gênero, elucidando a necessidade de formações pertinentes sobre a temática e, também, a de implementação de elementos sobre gênero e diversidade nos planos pedagógicos.

Segundo Silva, Costa e Müller (2018), muito se demorou em falar sobre gênero e sexualidade nos âmbitos escolares no Brasil e em suas políticas públicas. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que questões referentes à formação de docentes e aos cursos de formação passaram a ser mais discutidas.

Os programas “Educando para a Igualdade Gênero, Raça e Orientação Sexual”, “Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas”, “Gênero e Diversidade na Escola”, são exemplos de formações voltadas para profissionais da educação, abordando as temáticas de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais, visando orientar esses profissionais sobre como lidar com a diversidade no ambiente educacional (VIANNA e UNBEHAUM, 2016). No entanto, no levantamento bibliográfico, não foram verificados dados de materiais pedagógicos que abordassem a temática de gênero com pretensão de mudanças, condutas profissionais de remetesse à discursos igualitários, revelando que o cenário educacional ainda necessita de mudanças.

A dificuldade de implementação de políticas públicas é decorrente de conflitos sócio-políticos, pois as sociedades são heterogêneas e seus indivíduos compartilham de representações e interesses diferentes. Segundo Moscovici (2011 *apud* CASTRO, 2019), os conflitos são gerados a partir da divergência de interesses, possibilitando que a transformação aconteça, papel das Minorias Ativas.

3.3 Minorias Ativas e Universos Consensual e Reificado

Segundo Moscovici (*apud* ARRUDA, 2002), existem duas esferas de saber: o universo consensual e o universo reificado. O primeiro é o saber informal, o “senso comum”, o saber prático, aquilo que apreendemos do mundo ao nosso redor, para nos relacionar com outras pessoas, outros lugares e outras informações. Já o segundo, também incita a produção de novas representações e aprendizados, porém no âmbito científico e acadêmico. Estes dois saberes não são opostos, pelo contrário, se complementam, num movimento dialético, e de constante influência na construção um do outro (ARRUDA, 2002).

Nos dados obtidos, foi possível perceber o papel que o universo consensual tem em relação à aprendizagem. Os diálogos em relação aos brinquedos e situações adequados para o feminino e o masculino são direcionados às crianças, que interiorizam estas informações de forma ajustada em sua realidade e tais ensinamentos guiarão suas relações com o outro em outros contextos. Logo, as pesquisas sobre gênero devem chegar ao conhecimento e discurso dos profissionais da educação, possibilitando a resignificação

de representações sobre os papéis de meninas e meninos.

Para esta tarefa, destaca-se a relevância da Teoria de Minorias Ativas, que busca compreender como os grupos minoritários que representam dispositivos simbólicos com objetivos ético-políticos contra hegemônicos exercem a influência social (MOSCOVICI, 2011; HERNANDEZ; FREITAS, 2017 *apud* CASTRO, 2019), logo, como uma pessoa ou subgrupo que expressa divergências com o grupo majoritário se expressará, sendo uma exceção. Os conceitos de maioria e minoria não se caracterizam por quantidade numérica, mas sim um grupo majoritário que instaura o consenso e uma homogeneidade ideológica, enquanto as minorias ativas expressam-se de forma contrária à maioria, ameaçando esse consenso, mostrando que existem outras possibilidades de pensar e explicar o mundo (CASTRO, 2019).

Assim, percebe-se a importância dos movimentos sociais e grupos que buscam problematizar e levar a realidade da educação infantil ao debate, dentre outros temas relevantes. Não produzir ou reproduzir falas, músicas, brincadeiras e elementos que carreguem elementos culturais misóginos é necessário, no entanto, é mais necessário ainda promover a diversidade, trazer para o ambiente educacional elementos que possam contradizer e confrontar os paradigmas que permeiam os papéis de gênero.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo, pôde-se perceber que as escolas de educação infantil promovem as relações humanas, sendo ali, propícias as trocas e transmissões culturais, responsáveis pela formação das representações sociais que como visto servem para manter ou construir um determinado conhecimento do senso comum, aqui, especificamente com foco nas relações de gênero. A respeito deste tema, notou-se que as atitudes disseminadas dentro do contexto escolar ainda trazem um estigma muito forte do padrão heteronormativo binário, como produto de uma sociedade machista patriarcal.

Conforme discutido, entende-se aqui, o caráter rígido e quase natural das representações sociais acerca da temática estudada e que os avanços acontecerão de forma gradual. Para que isso seja possível são necessárias produções científicas e produção de ideias de forma que possam ser discutidas e transformadas em diálogos, também no contexto dos atores de ambientes educacionais. Por fim, após o desenvolvimento desta pesquisa constatou-se que não foram encontrados artigos que compartilham práticas exitosas sobre a temática, o que indica um campo vasto para a produção de novos estudos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, D. B. da S. F. **O lugar feminino na escola: um estudo em representações sociais**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16255/1/DANIELA%20FINAL%20OK.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cad. Pesqui.** São Paulo, n. 117, p. 127-147, novembro de 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 mar. 2020.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: Fatos e mitos**. Tradução de S. Milliet. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.
- BUENO, C. M. L. B. O papel das representações sociais e da educação para o desenvolvimento da identidade de gênero. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 92-103, dez. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822006000300011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 mar. 2020.
- CASTRO, V. S. de. **Movimentos feministas, minorias ativas**: percurso de um coletivo de estudantes brasileiras do ensino médio integrado. 2019. Tese (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2019.
- CIRIBELLI, C J. de M.; RASERA, E. F. Construções de sentido sobre a diversidade sexual: outro olhar para a educação infantil. **Psicol. Cienc. Prof.**, v. 39, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v39/1982-3703-pcp-39-e175599.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.
- DINIS, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educ. Soc.**, v. 29, n. 103, p. 477-492, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/09.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.
- FINCO, Daniela. Questões de gênero na educação da pequena infância brasileira. **Saggi**, p. 47-57, 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/228534253.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.
- JODELET, D. Representações sociais: Um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.
- LANE, S. T. M. **O que é psicologia social**. 22ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista/ Guacira Lopes Louro. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- PIRES, M. I. A educação sexual na primeira infância: elementos para uma abordagem pós-estruturalista. **Periferia**, v. 5, n. 2, p. 63-75, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5521/552156372006.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.
- SÁ, C. P. de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SAYÃO, D. T. A construção de identidade e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil. **Pensar a prática**, v. 05, p. 01-14, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/43>. Acesso em: 22 set. 2020.

SENRA, L. X. LOURENÇO, Lélío Moura. A importância da revisão sistemática na pesquisa científica. In: BAPTISTA, Makilim Nunes.; CAMPOS, Dinél de Correa. **Metodologias de pesquisa em ciências: análises quantitativa e qualitativa**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

SILVA, D. R. Q. da; COSTA, Z. L. S.; MÜLLER, M. B. C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação. **Rev. Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 49-58, jan/abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29812>. Acesso em: 03 nov. 2020.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da.; CARVALHO, R. de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/eins/v8n1/pt_1679-4508-eins-8-1-0102. Acesso em: 27 maio 2020.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. In: CARREIRA, Denise. **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Gelédes, Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 55-110.

VOKOY, Tatiana; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Psicologia Escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v.9, n.1, p. 15-104, jun. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 nov. 2020.

POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: PRENÚNCIOS PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Data de aceite: 01/03/2022

Data de submissão: 10/01/2022

Juliana Macedo Balthazar Jorge

Universidade Estadual de Maringá
Maringá-PR

<http://lattes.cnpq.br/0178583182124387>

Vânia de Fátima Matias de Souza

Universidade Estadual de Maringá
Maringá-PR

<http://lattes.cnpq.br/7642081335847897>

Trabalho apresentado no XV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE.

RESUMO: Historicamente, as políticas educacionais brasileiras para o ensino pré-escolar apresentam um caráter compensatório e preparatório para a próxima etapa. Essa condição demarca as principais propositivas da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e do documento procedente Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE). Objetivando apresentar os prenúncios de uma política nacional de alfabetização com foco na educação pré-escolar, este estudo decorre de pesquisa qualitativa do tipo documental. A análise dos dados descende das categorias derivadas dos enxertos do RENABE: “nível de escolaridade da família”, “habilidades de decodificação” e “pré-escola como preparatória”. Os resultados evidenciam que a política educacional apresentada pelo RENABE

é um prenúncio de uma perspectiva centrada na privação cultural e na antecipação do ensino técnico sobre o sistema de escrita, inerente ao ensino fundamental. Nessa perspectiva, as categorias manifestas no RENABE se afastam das orientações normativas dos documentos curriculares nacionais contempladas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2009) e na Base Nacional Comum Curricular (2017), bem como, de uma concepção centrada na Teoria Histórico-cultural sobre a aquisição da escrita. Conclui-se que essa política visa a minorar as possíveis repetências e evasões escolares derivantes das próximas etapas. Assim, nega-se a especificidade educacional da criança do presente buscando compensar as fragilidades políticas, econômicas e sociais nacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Política Nacional de Alfabetização. Políticas curriculares. Educação Infantil.

NATIONAL LITERACY POLICY: FORESIGHTS FOR PRESCHOOL EDUCATION

ABSTRACT: Historically, Brazilian educational policies for pre-school education shows a compensatory and preparatory character for the next stage. This condition demarcates the main propositions of the National Literacy Policy (PNA) and of the proceeding document National Report on Evidence-Based Literacy (RENABE). Aiming to present the foreshadowings of a national literacy policy with a focus on pre-school education, this study results from a qualitative documentary research. Data analysis originates from the categories derived from the RENABE grafts:

“family level of education”, “decoding skills” and “preschool as preparatory”. The results show us that the educational policy presented by RENABE is a harbinger of a perspective centered on cultural deprivation and on the anticipation of technical education on the writing system, inherent to elementary school. In this perspective, the categories manifested in RENABE deviate from the normative guidelines of the national curriculum documents contemplated in the National Curriculum Guidelines (2009) and in the Common National Curriculum Base (2017), as well as from a conception centered on the Historical-cultural Theory on acquisition of writing. It is concluded that this policy aims to reduce possible school repetitions and dropouts resulting from the next steps. Thus, the educational specificity of the child of the present is denied, seeking to compensate for national political, economic and social weaknesses.

KEYWORDS: National Literacy Policy. Curriculum policies. Child education.

1 | INTRODUÇÃO

A história das políticas educacionais para a educação pré-escolar se encontra marcada por uma perspectiva preparatória. Por meio da antecipação dos conteúdos e métodos peculiares ao ensino fundamental, as políticas para o pré-escolar apresentam um aspecto de prontidão, ao contrário de se educar a criança para seu tempo presente. Negam-se, assim, as possibilidades de desenvolvimento psíquico e motor compatível com a faixa etária dessa etapa escolar.

A partir da década de 1990, os documentos curriculares legais para a educação infantil apresentam norteamientos que tecem as propostas pedagógicas para o pré-escolar. Dentre os documentos, destacamos os mais recentes: as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Esses documentos mandatórios se configuram como políticas educacionais do Estado brasileiro.

O estudo se volta para a análise da política de Estado (MORTATTI, 2019) denominada Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), implementada no ano de 2019 pelo Presidente da República Jair Bolsonaro. Para tanto, elege como referência o documento Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE). O relatório enuncia a centralidade às políticas públicas de alfabetização no processo de melhoria do ensino, incluindo em seu projeto evidências que se configuram como orientações para a educação pré-escolar.

Diante desse quadro, objetiva-se esclarecer as perspectivas apresentadas pelo RENABE para demarcar os prenúncios de uma política de alfabetização com foco no ensino pré-escolar. Para tanto, este estudo decorre de pesquisa qualitativa do tipo documental. Os dados da análise são procedentes das categorias analíticas derivadas dos enxertos do RENABE, sendo elas: “nível de escolaridade da família”, “habilidades de decodificação” e “pré-escola como preparatória”.

Para além de categorizar, o estudo valida as informações encontradas na coleta de dados estabelecendo relações com os aportes da Teoria Histórico-Cultural sobre a aquisição da cultura escrita, a fim de possibilitar compreensões e interpretações conceituais

(MINAYO, 2012) quanto ao espoco da pesquisa.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 A abordagem da privação cultural e as políticas educacionais compensatórias

A história da educação infantil no Brasil sinaliza que as crianças das classes sociais menos favorecidas, classificadas como carentes, não correspondem às expectativas educacionais estabelecidas por apresentarem privação cultural¹. Por meio de políticas, programas, pactos e planos, definem-se projetos com o intuito de minorar a defasagem cultural; todavia, para a educação pré-escolar, essas políticas apresentam um cunho compensatório. Kramer (2003, p. 29) analisa que

A proposta que ressurgiu, de elaborar programas de educação pré-escolar a fim de transformar a sociedade no futuro, é uma forma de culpar o passado pela situação de hoje e focalizar no futuro quaisquer possibilidades de mudança. Fica-se, assim, isento de realizar no presente ações ou transformações significativas que visem a atender às necessidades sociais atuais.

A educação pré-escolar passa a ser compreendida como meio para se solucionar os problemas econômicos, políticos e sociais que integram uma sociedade estratificada em classes. Por meio da abordagem da privação cultural, justificavam-se as defasagens de aprendizagem das crianças, culpabilizando o desprovimento cultural das famílias. Nesse cenário, não se considera a problemática curricular, metodológica, material e infraestrutural enquanto componentes significantes para o ensino e a aprendizagem.

Nessa perspectiva, a implementação de políticas educacionais que visam à preparação da criança pré-escolar para o ensino fundamental, tendo como basilares a antecipação da alfabetização e das habilidades acadêmicas, não condiz com as especificidades da faixa etária e suas necessidades psíquicas, motoras e emocionais, atuando, assim, como uma perspectiva compensatória. Pasqualini (2014, p. 94) elucida:

Dessa forma, a perspectiva de preparação das crianças pobres para a escola expressa, historicamente, menos uma preocupação com o desenvolvimento da criança e mais com a produção da adaptabilidade ou ajustamento dela ao ambiente escolar, tendo em vista a redução formal dos níveis de repetência, evasão e distorção idade/série.

Ao se sustentar pelos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, este estudo advoga que a cultura escrita está inserida em todos os ambientes sociais que a criança convive desde o nascimento, portanto o acesso a essa linguagem não deve ser negado, mas apresentado de tal maneira que a criança compreenda a sua função social e

¹ A abordagem da privação cultural se apoia no seguinte quadro conceitual: as crianças das classes populares fracassam, pois apresentam “desvantagens” “socioculturais”, ou seja, carências de ordem social. A ideia básica é a de, por intermédio da intervenção precoce, reduzir ou eliminar as desvantagens educacionais (KRAMER, 2003).

encontre a necessidade de apropriação para comunicação (SOUZA; MELLO, 2017). Assim, apresentando como referência os pressupostos supracitados, este estudo se volta para a análise dos prenúncios que envolvem a Política Nacional de Alfabetização com foco na educação pré-escolar.

2.2 Relatório Nacional de Alfabetização clarificando as evidências

A Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) foi instituída em 11 de abril de 2019 pelo Decreto nº 9.765,

[...] por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal (BRASIL, 2019, n.p.).

Para combater o analfabetismo que, no Brasil, alcança 6,6%, ou seja, 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade (CONTÍNUA, PNAD, 2019), o governo federal traçou as diretrizes da PNA estabelecendo para a educação infantil o incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia (BRASIL, 2019).

Dentre as ações de implementação da PNA, destaca-se a Primeira Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (CONABE) realizada em Brasília, de 22 a 25 de outubro de 2019. O Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (BRASIL, 2020), documento decorrente da CONABE, organizou as evidências do seu conteúdo científico. Elaborado por membros nacionais especialistas em literacia² e numeracia³, as pesquisas apresentadas se fundamentam nas evidências da Ciência Cognitiva da Leitura; ao final, o relatório tece recomendações para as políticas curriculares brasileiras, práticas de ensino e avaliação.

As crianças da primeira infância e os professores da educação infantil são um dos grupos de pesquisa do relatório. No seu decurso, é possível verificar que o descritivo “educação infantil” é expresso 68 vezes e “pré-escola” 108 vezes. Pelo volume de referências, ampliaremos a discussão sobre as intenções do RENABE para essa etapa de ensino.

Na apresentação do relatório, observam-se indícios consoantes com a abordagem da privação cultural, conforme expresso neste excerto: “o grau de proficiência correlaciona-se com o nível socioeconômico, o que indica um forte papel da família na educação” (BRASIL, 2020, p. 8). Em outro momento, o relatório cita Capovilla *et al.* (1997), justificando as dificuldades de aquisição da linguagem escrita por meio do seguinte excerto:

[...] sabe-se que, quanto maior o nível socioeconômico (NSE) do(a) chefe

² Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas à leitura, à escrita e à sua prática produtiva (BRASIL, 2019).

³ Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas à matemática (BRASIL, 2019).

da família (tal como medido pelo custo da matrícula em termos de número de salários mínimos), e quanto maior a escolaridade (tal como medida pelo número de anos de estudo) do(a) cuidador(a) principal da criança em casa, maior tende a ser o repertório da criança, quando ela entra na Educação Infantil ou no primeiro ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2020, p. 29).

Entendemos que os descritivos se relacionam com a abordagem da privação cultural, quando atribuem à família a responsabilização pelo desempenho escolar das crianças. O nível socioeconômico e a escolaridade dos familiares são fatores relevantes para a formação das crianças. Todavia, em nenhum momento, no decorrer do relatório, foram enunciadas políticas públicas que minorassem os problemas políticos, econômicos e sociais como reais causas do analfabetismo.

O RENABE indica a família como um dos principais agentes para o desenvolvimento escolar infantil e manifesta que, “nos currículos estudados dos países selecionados, foi observada uma valorização da etapa pré-escolar como preparatória para a escolarização formal” (BRASIL, 2020, p. 40). Ao expressar um caráter compensatório e preparatório, o relatório sinaliza um retrocesso em relação ao atendimento educacional à criança pré-escolar. Logo, este estudo advoga por uma educação pré-escolar com identidade e especificidade próprias. O trabalho pedagógico escolar deve ser organizado para a formação da criança no presente e não como uma mera preparação para o futuro. Pasqualini (2014, p. 95) analisa que “[...] a perspectiva de se atribuir à educação infantil a tarefa de produzir a “prontidão” para a escola é equivocada, pois essa “prontidão” só será alcançada na própria escola, e não antes dela”.

O prisma de compreender o desenvolvimento infantil a partir do *vir a ser* encontra seus fundamentos na matriz teórica do capital humano e desponta no relatório da RENABE quando o Secretário de Alfabetização e Presidente da I CONABE expõe que o grave quadro educacional brasileiro acarreta desperdício de “recursos públicos, talentos nacionais e capital humano” (BRASIL, 2020, p. 8).

Preparar a criança para a alfabetização traz implicações para a educação pré-escolar que podem significar retrocessos, uma vez que essa propositiva se afasta das orientações normatizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2.3 Contrapontos entre o PNA e os documentos mandatórios nacionais

A Resolução nº5/2009 institui, por meio das DCNEI, os princípios e fundamentos para a organização das propostas pedagógicas na educação infantil. Orienta que as crianças aprendam sobre a cultura escrita por meio das interações e brincadeiras, considerando práticas que “[...] possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos [...]” (BRASIL, 2009).

A BNCC apresenta a organização curricular da Educação Infantil estruturada em

cinco campos de experiências nos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. O campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” contempla expressamente os conhecimentos sobre a linguagem escrita. Sobre esse campo de experiências, a BNCC destaca:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores (BRASIL, 2017, p. 42).

Os pressupostos expostos nos referidos documentos deliberam acerca da implementação da cultura escrita enquanto instrumento simbólico de comunicação e como possibilidade de expressão de informações, ideias e sentimentos, sendo o meio para que a criança compreenda a função social dessa linguagem. Souza e Mello (2017, p. 32), sustentadas pela Teoria Histórico-Cultural, observam que “[...] quando utilizamos a escrita como um objeto cultural que tem uma função na sociedade –, as crianças vão compreendendo a função social da escrita e criando em si a necessidade de ler e escrever coisas para serem lidas”.

Em contraposição aos documentos mandatórios nacionais e às pesquisas sobre a apropriação da cultura escrita na educação infantil, o RENABE orienta que, no ensino pré-escolar, o currículo escolar contemple atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades gerais e específicas. Sobre atividades específicas, o documento destaca:

[...] habilidades semânticas, morfossintáticas, narrativas e de processamento fonológico. Essas habilidades estão intimamente relacionadas ao sucesso do processo de alfabetização, tanto em termos de decodificação quanto compreensão de leitura (BRASIL, 2020, p. 36).

Observa-se que o RENABE reduz as aprendizagens que integram o ensino da cultura escrita, caracterizando-as enquanto habilidades de decodificação desvinculadas da prática social. Desconsideram-se, assim, “os aspectos sociais e culturais que impactam o desenvolvimento cognitivo” (FRADE, 2019, p. 125) dos diversos grupos que compõem a sociedade.

No que tange ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, o RENABE afirma que se faz necessário que as crianças entendam que as palavras são segmentadas por unidades mínimas, compreendidas como fonemas, e que as letras representam os fonemas. Assim, “os principais preditores da aprendizagem da leitura e da escrita são o conhecimento de letras e a consciência fonêmica” (BRASIL, 2020, p. 34).

Para refutar o excerto do RENABE, recorre-se à afirmação de Luria (2017, p. 146), que proclama: “a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos”. Em suas pesquisas com crianças entre 3 e 5 anos de idade, Luria constatou que, dependendo do desenvolvimento cultural das crianças, elas

são incapazes de compreender a escrita como um instrumento. Elas são capazes de imitar os adultos em suas ações de leitura e escrita, porém sem “[...] apreender os atributos psicológicos específicos que qualquer ato de escrever deve ter, caso venha a ser usado como instrumento a serviço de algum fim” (LURIA, 2017, p. 149).

Os estudos de Luria reiteram que a criança necessita apreender o sentido e a função da escrita e garantem que:

O desenvolvimento da escrita na criança prossegue um longo caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos, está todo o caminho de desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança (LURIA, 2017, p. 161).

Frequentemente, o ato de registrar linhas, traços e signos antecede à compreensão do sentido e do mecanismo da escrita, significando a sua pré-história. Dessa forma, quando contemplamos a comunicação das ideias por intermédio de rabiscos e desenhos, a percepção dos diversos símbolos e signos de uso social, quando somos escribas dos textos que as crianças ditam e quando lemos histórias e outros gêneros textuais que nos permitem encontrar informações, propiciamos a compreensão do sentido e da função escrita.

Ao orientar o ensino da leitura e da escrita enfatizando o seu aspecto técnico e centrado no método fônico, o documento expõe uma proposta compatível com o treino em detrimento da função social. Portanto, de acordo com Vygotsky (2000, p. 183), “nosso ensino da escrita não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: chega-lhe de fora, das mãos do professor e lembra a aprendizagem de um hábito técnico [...]”.

Observa-se na PNA e no RENABE uma propositiva de educação pré-escolar articulada aos conteúdos e às metodologias do ensino fundamental, sinalizando uma perspectiva preparatória. Essa busca por preparar para compensar as carências culturais advindas de questões políticas, econômicas e sociais cumpre com o escopo de prevenir o fracasso escolar inerente às próximas etapas educativas. Atuando no nível da “prontidão para” e negando as especificidades essenciais da criança do presente, busca-se reduzir gastos públicos com as possíveis repetições e desistências escolares, ao almejar, assim, formar o cidadão com capacidade produtiva.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa considera legítima a progressão da democratização da alfabetização no Brasil por meio de políticas educacionais que superem os desafios políticos, sociais e econômicos proeminentes no território nacional. Salienta-se que a melhoria das condições de vida da população em concomitância com o acesso qualitativo à escolarização e

políticas públicas de formação de professores são fatores determinantes para a melhoria dos índices de alfabetização.

Argumenta-se que a alfabetização seja compreendida como um percurso em que se ensinam os conhecimentos sobre a escrita alfabética, mas também a sua relevância como prática social. Ao priorizar a alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental, o RENABE, ratificando as propositivas da PNA, impõe práticas de alfabetização para a educação pré-escolar com vistas a preparar a criança para a próxima etapa.

Ao se justificar pela abordagem da privação cultural e propor um ensino centrado no método fônico, a PNA e o RENABE, por intermédio de evidências advindas da ciência cognitiva, desconsideram as conquistas legais expressas nos documentos mandatórios nacionais para a educação infantil e a diversidade de concepções e métodos que compõe o arcabouço científico sobre a alfabetização.

As análises basilares sobre as categorias que derivaram do documento reiteram a relevância da observação das políticas educacionais com foco na educação infantil. Na busca por abrandar as fragilidades de um país marcado pelas desigualdades sociais, propõe-se antecipar para a educação pré-escolar o ensino técnico do sistema de escrita, propiciando, assim, minorar os gastos públicos com possíveis repetências e evasões escolares advindas das próximas etapas de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências**. Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2019.

CONTÍNUA, PNAD. Educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. **Agência IBGE Notícias**, v. 19, 2019.

FRADE, I. C. A. S. A escrita na Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 10, p. 125-128, 2019.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 143-189.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 7, n. 3, p. 17-51, 2019.

PASQUALINI, J. C. Contribuição ao debate sobre o problema da preparação para a escola de ensino fundamental na educação infantil. **Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 3, p. 93-106, 2014.

SOUZA, R. A. M.; MELLO, S. A. O lugar da cultura escrita na educação da infância. *In*: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Orgs.) **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 199-215.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III**. 2. ed. Madri: Visor, 2000.

CULTURA DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR: LIMITES E POSSIBILIDADES IMPULSIONADAS PELA PANDEMIA DA COVID-19

Data de aceite: 01/03/2022

Cleber Silva dos Santos

Mestrando em Administração de Empresas,
Especialista em Docência da Educação
Superior, Especialista em Controladoria e
Graduado em Administração de Empresas.
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Christian Duarte

Especialista em Docência da Educação
Superior. Licenciado em Matemática.
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Ana Lúcia de Souza Lopes

Doutora em Educação, Arte e História
da Cultura. Especialista em Educação e
Tecnologias. Universidade Presbiteriana
Mackenzie

RESUMO: Ao analisarmos o impacto da pandemia do COVID 19 no cenário educacional brasileiro, com a interrupção das aulas presenciais para enfrentamento do alastro da pandemia, revelou-se a necessidade de incorporação da cultura digital no cotidiano escolar do ensino superior, com vistas a propor novas formas de aprender e ensinar mais condizentes com o perfil do estudante do século XXI. Esse artigo tem por objetivo discutir sobre as rupturas e continuidades próprias da cultura escolar, a partir da pandemia da COVID-19. Para isso, realizar-se-á um panorama histórico sobre metodologias tradicionais de ensino (com foco na ação docente) e metodologias ativas (com foco no protagonismo do estudante), além de

discutir como as tecnologias digitais colaboram para a proposição de novas metodologias de ensino e possíveis barreiras em seu uso. A pesquisa “Quarentena Covid19: percepção do aluno sobre aprendizagem” foi realizada por meio de um questionário com 60 perguntas sobre a percepção sobre sua aprendizagem neste momento de ruptura em que houve a migração do ensino presencial para o ensino remoto emergencial. Participaram 726 estudantes do ensino superior brasileiro de instituições públicas e privadas. A análise permitiu identificar rupturas e continuidades e apontar limites e possibilidades sobre a necessidade de incorporação de cultura digital na cultura escolar contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Digital, Cultura Digital, Metodologias Inovadoras, Pandemia da Covid-19.

ABSTRACT: In analyzing the impact of the COVID 19 pandemic on the Brazilian educational scenario, with the interruption of face-to-face classes to face the spread of the pandemic, the need to incorporate the digital culture into the school routine of higher education was revealed, with a view to proposing new ways of learning and teaching more consistent with the profile of the 21st century student. This article aims to discuss the ruptures and continuities of the school culture, from the COVID-19 pandemic on. To do so, it will be performed a historical overview of traditional teaching methodologies (focused on the teacher's action) and active methodologies (focused on the student's protagonism), besides discussing how digital technologies collaborate to the proposition of new teaching methodologies

and possible barriers in their use. The survey "Covid19 Quarantine: student perception of learning" was carried out using a questionnaire with 60 questions about their perception of their learning in this moment of disruption in which there was a migration from face-to-face teaching to emergency remote teaching. A total of 726 Brazilian higher education students from public and private institutions participated. The analysis allowed us to identify ruptures and continuities, and to point out limits and possibilities about the need to incorporate digital culture in contemporary school culture.

KEYWORDS: Digital Culture, Digital Culture, Innovative Methodologies, Covid-19 Pandemic.

1 | INTRODUÇÃO

Com o advento da modernização tecnológica e a chegada da pandemia da Covid-19, houve a necessidade do distanciamento social como medida preventiva para contenção da disseminação da doença. Para atender aos protocolos sanitários os vários setores da sociedade foram impactados, em especial no que se refere às instituições educacionais. A adoção do ensino remoto em caráter emergencial impactou todos os níveis de ensino, desde o básico até o ensino superior. Esta nova modalidade de ensino fez com que a aprendizagem passasse a ser prioritariamente mediada por tecnologia e impulsionou a incorporação de cultura digital nas práticas docentes de forma compulsória. Tal circunstâncias levantam questionamentos relevantes acerca da temática educação e tecnologias que envolvem a compreensão de como a cultura digital pode ser incorporada (ou não) na cultura escolar. E ainda, que rupturas e continuidades este momento revelou acerca dos limites e possibilidades de aprendizagem, a partir da percepção de estudantes do ensino superior? Que perspectivas e caminhos esse momento ímpar da história pode impactar na educação superior.

Para compreender tais aspectos este trabalho apresenta um recorte dos resultados de uma pesquisa realizada com estudantes universitários brasileiros buscando compreender sua percepção acerca do processo de aprendizagem, apontando limites e possibilidades desta experiência que acelerou o uso de tecnologias digitais nos processos de aprendizagem, bem como revelou a necessidade de apropriação de metodologias mais condizentes com as necessidades da atualidade.

2 | O ENSINO REMOTO, A CULTURA DIGITAL E A CULTURA ESCOLAR

A pandemia da Covid-19 impactou as relações sociais e especialmente o setor da educação já que o sistema educacional teve que migrar do ensino presencial para o que foi denominado ensino remoto.

A esse respeito é muito importante compreender que se trata de um modelo de ensino emergencial que tem como objetivo de manter as atividades letivas e significou uma mudança imediata dos processos de ensino presenciais para modelos alternativos com uso de tecnologia como recurso de mediação (TRINDADE; HENRIQUES; CORREIA, 2020).

Essa mudança repentina que levou a incorporação de tecnologias digitais para os processos de aprendizagem revelou como a estrutura educacional carece de mudanças no que se refere à própria cultura escolar, já que o uso de tecnologias da forma como foi implementado não garante que tais práticas representem a incorporação de cultura digital na cultura escolar.

A cultura escolar implica num conjunto de *habitus*, costumes, normas e condutas, além de conhecimentos a ensinar e práticas que são próprios da escola e que podem variar de acordo com cada época. (JULIA, 2001). Isto significa que compreender a incorporação da cultura digital na cultura escolar requer que tais hábitos e costumes, ou novas práticas sejam incorporados de forma efetiva no cotidiano escolar.

O próprio avanço da tecnologia e de forma tão veloz nas últimas décadas provoca rupturas no que se referem as práticas sociais cotidianas e tem impacto, mas de forma gradual, nos ambientes educacionais. É fato que a cultura digital é incorporada em diversos aspectos da vida cotidiana das pessoas, mas como a própria ruptura brusca que a pandemia revelou, em âmbito educacional esse movimento acontece de forma mais lenta. A discussão sobre as necessidades de ressignificar as práticas pedagógicas já existiam e a migração para o ensino remoto intensificou e acelerou esse movimento.

No que concerne ao protagonismo dos discentes diante de sua aprendizagem, John Dewey (1859-1962) relata que a concepção das ideias e das práticas não poderiam ser dissociadas das vivências do indivíduo e da sociedade. Neste pressuposto, o ensino deve ser norteado para a busca dos saberes e estímulo às competências e habilidades necessárias para a vida do indivíduo na sociedade democrática.

Torna-se necessário que a intencionalidade docente impulse os estudantes a serem protagonistas de sua aprendizagem. nessa ressignificação da aprendizagem. Esse movimento de quebra de paradigmas irá ter impacto na cultura escolar. Almeida & Silva (2011) afirmam que:

A disseminação e uso de tecnologias digitais, marcadamente dos computadores e da internet, favoreceu o desenvolvimento de uma cultura de uso das mídias e, por conseguinte, de uma configuração social pautada num modelo digital de pensar, criar, produzir, comunicar, aprender – viver.

Esse movimento nos leva a compreender como se torna cada vez mais emergente a busca de alternativas e novos modos de aprendizagem que mobilize novas formas de aprender e ensinar. É importante refletir sobre como a cultura escolar se constitui entre rupturas e continuidades, haja vista que novos paradigmas surgem justamente pela forma como as rupturas e as continuidades propiciam espaços de reflexão e ação que garantem os fundamentos complexos e que não devem ser simplificados.

Nesta perspectiva o professor surge como agente de transformação e que influencia na renovação de suas práticas e ressignificação da cultura escolar. Estas questões nos levam a lançarmos nosso olhar para as metodologias contemporâneas e estratégias que

podem contribuir para novas práticas docentes e inovação em sala de aula que possam contribuir para uma aprendizagem mais significativa e condizente com as demandas atuais.

2.1 Metodologias contemporâneas e inovação: estratégias e modelos que contribuem para novas práticas educacionais

Dentre os desafios da atualidade sobre novas formas de aprender e ensinar, o emprego de novas metodologias, aliadas ao uso intencional de tecnologias nos parece essencial para promover experiências significativas e que atendam às demandas educacionais, especialmente em momentos de crise, como o da pandemia da Covid-19 que mobilizam de forma emergencial modelos e possibilidades alternativas para o ensino.

A ideia de metodologia na educação remete a caminhos para a aprendizagem. Isto implica em pensar numa relação dialógica entre professor e aluno, mediada por recursos, estratégias, materiais que possam criar condições para que este caminho de aprendizagem ocorra. Por esta razão, pensar em metodologias contemporâneas, ou metodologias ativas significa compreender que não estamos abordando um tema novo, já que os grandes teóricos da educação se debruçaram no final do século XIX e metade do século XX a propor teorias da aprendizagem que considerassem o estudante como agente ativo e participativo na construção e aquisição de conhecimento.

Contudo, as metodologias ativas ganham nova valorização no século XXI, novas nomenclaturas, justamente porque o avanço da tecnologia permitiu que essa perspectiva se tornasse cada vez mais concreta e possível de aplicação em sala de aula. Baseada na ideia de articulação entre a teoria e a prática, por meio da experiência, as metodologias ativas buscam mobilizar o desenvolvimento da autonomia do sujeito, o desenvolvimento da criatividade e contextualizados com a realidade.

Segundo (BACICH; MORAN, 2018), as metodologias são as diretrizes que norteiam os processos de “ensinagem” e que se realizam por meio de estratégias, abordagens, técnicas em modelos específicos e diferenciados e se inter-relacionam com a educação, a cultura, a sociedade e a escola, impulsionando o estudante a aprender de forma ativa e participativa em vários ambientes de aprendizagem, sejam eles presenciais, virtuais ou mesclados e/ou suportados pelo uso de tecnologias. Para tanto é necessário compreender e apostar em ambientes ricos de oportunidades e de valorização e estímulo multissensorial e dos conhecimentos prévios dos estudantes. (MORAN, 2018, p.3).

Por essa razão, considerando que aprendemos de diversas formas, diversificar formatos e criar estratégias que permitam flexibilizar os processos cognitivos do estudante, alternando diferentes tarefas e operações combinando o uso de recursos tecnológicos com intencionalidade pedagógica são marcos no que se refere a inovar na educação. Tais perspectivas permitem o envolvimento e engajamento dos estudantes em ações de pesquisa, no desenvolvimento da autonomia, no uso de recursos tecnológicos para novas formas de comunicação e produção de conteúdos, desenvolvimento de criatividade e

consciência do percurso de aprendizagem realizado.

Atualmente alguns métodos são considerados adequados para práticas educacionais no ensino superior, foco desta pesquisa. São eles: ensino híbrido, sala de aula invertida e gamificação, pois estes têm com grande potencial de impulsionar a aprendizagem por experiência, além de que são os que mais convergem com o uso das (TDIC).

Para (BACICH; MORAN, 2018), o ensino híbrido se caracteriza como modelo educacional que mescla os momentos que o discente estuda alguns conteúdos no ambiente *online* e outros conteúdos no ambiente presencial, ou seja, é a integração das (TDIC) com o desenvolvimento de metodologias ativas.

Na abordagem de sala de aula invertida os conteúdos são previamente preparados e disponibilizados no ambiente *online*, esta estratégia promove atividades práticas, resolução de problemas, assim como projetos para o engajamento do estudante, esta abordagem fornece ao docente um diagnóstico preciso para os interesses, dificuldades e estratégias a serem adotadas com foco na aprendizagem do discente.

A forma de aprendizagem feita através de jogos (gamificação) proporciona ao indivíduo uma maneira atrativa e motivadora para uma aprendizagem mais rápida e condizente com a realidade, pois os jogos educacionais ajudam os estudantes a encarar fases, dificuldades na resolução de problemas, a lidar com o fracasso.

Estas abordagens nos parecem muito condizentes com as demandas da atualidade e despertaram maior atenção neste momento de crise da pandemia, já que ao modificar um modelo de ensino e propor modelos alternativos suportados por tecnologias, estes deveriam ser considerados dentro deste contexto, com as adaptações necessárias para criar formas de aprender e ensinar.

A seguir apresentaremos a análise de um recorte da pesquisa “Quarentena Covid-19: percepção do aluno sobre sua aprendizagem”, realizada com estudantes universitários brasileiros no ano de 2020.

3 | PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada pelo Grupo GEICS – Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade (2020)¹, por meio de um formulário eletrônico e que contou com uma amostra de 726 alunos respondentes de cursos superiores de instituições públicas e privadas, durante o período dos meses de abril a junho de 2020, no início da pandemia no Brasil. O foco da pesquisa está na percepção dos alunos sobre o impacto da migração de suas aulas presenciais para o ambiente *online*. Foram propostas 60 perguntas e para a análise desse trabalho foram escolhidas 4 questões que auxiliam na identificação sobre como a migração para o ensino remoto trouxe limites e possibilidades

1 www.geics.com.br. Os resultados preliminares da pesquisa constam da publicação “Quarentena Covid19: percepção de alunos sobre sua aprendizagem”. São Paulo: Ed. Dos Autores, 2020. Disponível em: <https://www.geics.com.br/quarentena-covid19>. Acesso em: 21/07/2021.

que nos dão pistas para reflexão sobre o momento pós-pandemia e retorno às aulas presenciais.

QUESTÕES	PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO
Q38	Você já havia tido experiência em aulas com recursos on-line e/ou educação a distância antes da quarentena?
Q46	Quais são os formatos de conteúdo os professores utilizam para ministrar suas aulas?
Q47	Quais atividades têm sido propostas?
Q66	Você considera que essa experiência irá mudar as aulas presenciais ao retornarmos da quarentena?

Quadro 1 – Perguntas do questionário.

Fonte: Dados preliminares. *Quarentena Covid19: percepção de alunos sobre sua aprendizagem.* (2020).

4 | DISCUSSÃO E RESULTADOS

Para compreender o perfil dos participantes considera os resultados apresentam os seguintes dados:

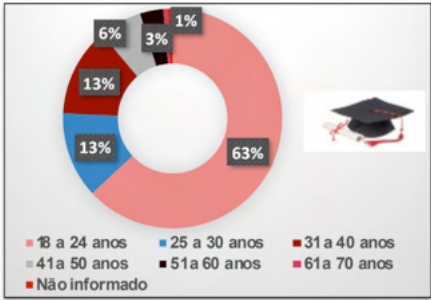


Figura 1 – Faixa etária dos participantes.

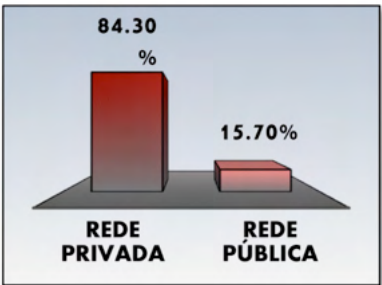


Figura 2 - Percentual da Rede de Ensino.

Fonte: Dados preliminares. *Quarentena Covid19: percepção de alunos sobre sua aprendizagem.* (2020, p.17-19).

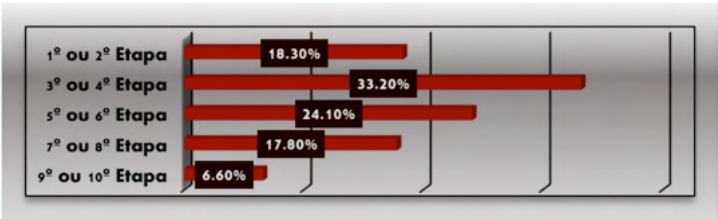


Figura 3 – Etapas dos estudantes de graduação.

Fonte: Dados preliminares. *Quarentena Covid19: percepção de alunos sobre sua aprendizagem.* (2020, p.19).

Com base nesse perfil, podemos concluir que se trata de público jovem e que em alguma medida possuem vivências cotidianas com tecnologias digitais, já que fazem parte das gerações de nativos e imigrantes digitais.

No que se refere a análise das questões, a Q-38 (figura 4), aponta um dado relevante, já que 54% dos alunos cursando nível superior afirmam nunca ter tido aulas com recursos on-line e/ou educação a distância antes da pandemia da Covid-19.

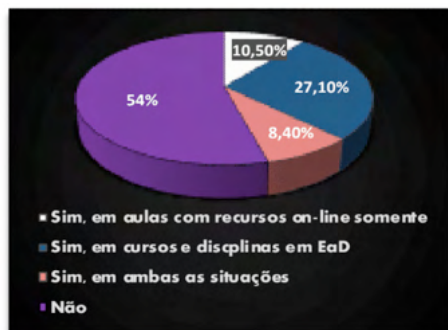


Figura 04 – Percentual de alunos que já tiveram experiência de aulas online antes da quarentena.

Fonte: Dados preliminares. *Quarentena Covid19: percepção de alunos sobre sua aprendizagem*. (2020, p.20).

Tais dados demonstra que tanto as instituições de ensino quanto os próprios estudantes do ensino superior não estavam ambientados a aprender e ensinar mediados por tecnologia. A migração para o ensino remoto foi uma ruptura brusca no modelo de ensino deste nível de ensino, ainda pautado na centralidade do professor, como veremos nas próximas questões analisadas. Outro dado importante nesta questão se dá no que se refere a opção de “Aulas com recursos *online*”. Essa alternativa teve a participação de apenas 10,50%. Desta forma evidencia a necessidade de um novo olhar sobre a prática de métodos de aprendizagem contemporâneos, para uma efetiva mudança na cultura escolar e incorporação de cultura digital

Já os dados da Q-46 (figura 5), demonstra as continuidades, já que a migração para o ambiente *online* significou na transposição do ambiente presencial para o *online*. O formato de aulas expositivas foram os mais utilizados e a disponibilização de conteúdos são apontados na pesquisa como os mesmos que habitualmente eram praticados no ensino presencial.



Figura 5 – Formatos de conteúdos utilizados nas aulas.

Fonte: Dados preliminares. *Quarentena Covid19: percepção de alunos sobre sua aprendizagem*. (2020, p. 22).

Nesta questão, 78% apontaram o uso de textos avulsos, 68% apresentaram vídeos e 75% apresentação de Slides. E as atividades.

Em termos de metodologias e uso de ferramentas interativas e, considerando que o ambiente *online* é um local propício para uso de novas ferramentas tecnológicas de aprendizagem. Percebe-se na Q-47 que as atividades em sua maioria estão focadas em exercícios, com 65,2% e poucas atividades com interação e participação dos estudantes como Wiki ou construção colaborativa 2,2% e jogos com o percentual de 4,5%.

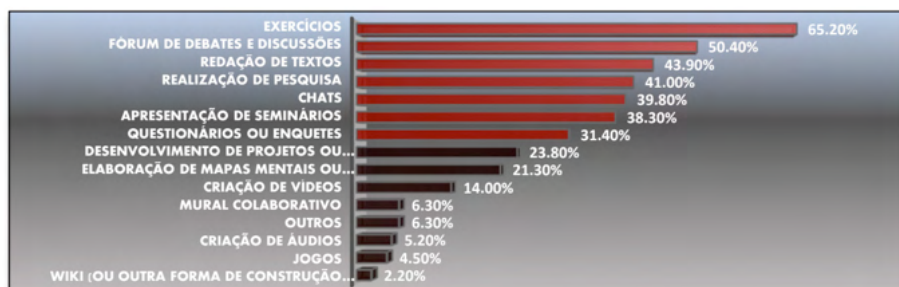


Figura 6 – Principais atividades propostas durante o ensino remoto.

Fonte: Dados preliminares. *Quarentena Covid19: percepção de alunos sobre sua aprendizagem*. (2020, p. 24).

E possível apreender expectativa positiva de mudança nas aulas presenciais pós-quarentena já que 18,9% dos respondentes acreditam que exista um uso maior de tecnologia e 43,9% de que talvez alguns professores se apropriem de novos recursos.

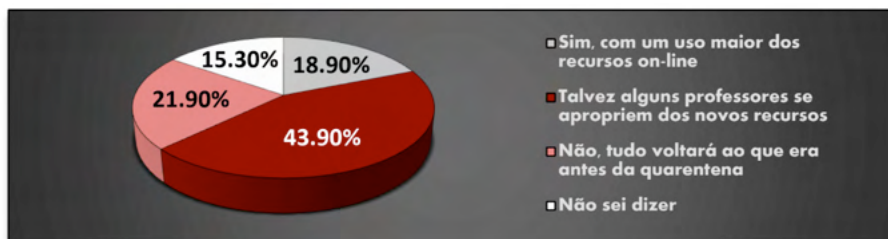


Figura 7 – Expectativa de mudanças nas aulas presenciais pós-quarentena.

Fonte: Dados preliminares. *Quarentena Covid19: percepção de alunos sobre sua aprendizagem*. (2020, p. 30).

Esse último dado nos revela o grande desafio para que novos modos de ensino e aprendizagem sejam incorporados às práticas pedagógicas no retorno às aulas presenciais, para que este momento de aprendizagem não se perca e se torne uma oportunidade para o surgimento de novos paradigmas e incorporação de cultura digital na cultura escolar.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a fazer uma reflexão crítica acerca do impacto da pandemia da Covid-19 nas práticas pedagógicas em função do surgimento de uma nova modalidade de ensino denominada remoto (com aulas *online*) para atendimento de uma demanda emergencial para controle da disseminação da doença e culminou no fechamento das escolas.

Discutimos sobre a necessidade de incorporação de cultura digital à cultura escolar e apresentamos algumas rupturas e continuidades, identificadas a partir dos dados da pesquisa Quarentena Covid-19, realizada com estudantes do ensino superior no início do período de abril a junho de 2020.

A pesquisa apresentou limites e possibilidades e abre espaço para uma reflexão sobre as necessidades de incorporação de cultura digital na cultura escolar e como esse momento pode ser aproveitado como oportunidade de avançar na apropriação e uso de recursos digitais e metodologias contemporâneas que mobilize uma aprendizagem ativa e participativa, mas condizente com as necessidades da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. G. M. (2011). **Currículo, tecnologia e cultura digital: Espaços e tempos de Web Currículo**. Revista e-curriculum, 7(1). Disponível: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5676>>. Acesso em: 15 jun. 2020

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. Maringá: *Revista Brasileira de História da Educação*, 2001.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In.: **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018, p. 2-25.

VIEIRA, M.M.S; LOPES, A.L.S (org). **QUARENTENA COVID19: percepção de alunos sobre sua aprendizagem**. São Paulo: Ed. Dos Autores, 2020. Disponível em: <<https://www.geics.com.br/quarentena-covid19>>. Acesso em: 15 set. 2020.

TRINDADE, S. D.; HENRIQUES, S.; CORREIA.; J. D.; O Ensino Remoto Emergencial na Educação Básica Brasileira e Portuguesa: a perspectiva dos docentes. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v.13, n.32, p. 1-23, 2020. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/346098210_Ensino_remoto_emergencial_na_educacao_basica_brasileira_e_portuguesa_a_perspectiva_dos_docentes> Acesso em: 12 mar. 2021.

CAPÍTULO 7

VIDEOTEATRO DO OPRIMIDO: A PRÁTICA DA ENCENAÇÃO PELO MÉTODO DO TEATRO DO OPRIMIDO ATRAVÉS DAS NOVAS MÍDIAS COMO ARTICULAÇÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de aceite: 01/03/2022

Data de submissão: 06/01/2022

Chrissie Santos de Lima

Professora de Arte da SEDUC/PA e SEMEC/
Belém

Ananindeua – Pará

<http://lattes.cnpq.br/1641679029765979>

RESUMO: Este estudo teórico-metodológico de pesquisa bibliográfica interpretativo que tem fundamento em Antônio Gil foi inspirado na observação e experimentação da autora em relação às práticas pedagógicas e metodológicas dos também professores da rede pública de ensino Municipal da cidade de Belém do Pará no ensino remoto integral no contexto da pandemia causada pelo vírus Covid-19. A principal problemática consiste em verificar um meio de otimizar e atualizar a prática e recepção do ensino para docentes e discentes e os possíveis meios para tal que encontram-se no exercício da linguagem do Teatro que é abarcado pelo encenador Roubine e formatado para as novas mídias explicadas em Lúcia Santaella, o que vem a ser algo relativamente novo para a mesma, porém não para as artes cênicas. Esta seção aqui é elucidada com Paulo Caldas na narrativa da Videodança como precursora das linguagens cênicas híbridas. Forma-se deste modo uma possível via de metodologia de pesquisa e argumentação dos caminhos que respondem à problemática, ocorrendo então a

hipótese pelo mapeamento através do sistema cartográfico de Virginia Kastrup dos estímulos necessários à cognição de um indivíduo orientados na visão de Jean Piaget e Paulo Freire. E é através especificamente do método do Teatro do Oprimido do teórico Augusto Boal que se pretende conectar a linguagem do Teatro com novas mídias e a prática de ensino-aprendizagem. Como resultado dessa reflexão e proposta encontra-se a possibilidade concreta de realizar um levantamento quantitativo e reavaliação qualitativa das práticas docentes nas escolas da rede pública de ensino de Belém por meio de relatos, entrevistas, fotografias e dados estatísticos, e da elaboração de oficinas que possam ser executadas nas formações que acontecem mensalmente realizadas pela própria secretaria de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem. Teatro. Novas mídias. Teatro do Oprimido. Cartografia.

**VIDEOTHEATER OF THE OPPRESSED:
THE PRACTICE OF ACTING BY THE
THEATER OF THE OPPRESSED
METHOD THROUGH NEW MEDIA
AS PEDAGOGICAL PRACTICE
ARTICULATION IN BASIC EDUCATION**

ABSTRACT: This interpretive bibliographic research theoretical-methodological study based on Antônio Gil was inspired by the author's observation and experimentation in relation to the pedagogical and methodological practices of teachers also belonging to the municipal public education network in the city of Belém do Pará in total remote education in the context of the

pandemic caused by the Covid-19 virus. The main issue is to verify a way to optimize and update the teaching practice and reception for teachers and students and the possible means for that which are found in the Theater language exercise that is embraced by the director Roubine and formatted for new media explained in Lúcia Santaella, which is something relatively new for her, but not for the performing arts. This section here is elucidated with Paulo Caldas in the Videodança narrative as a precursor of the hybrid scenic languages. A possible research methodology and argumentation path of the ways that respond to the problem is formed so leading the hypothesis to occur through the mapping through the cartographic system of Virginia Kastrup of the necessary stimuli for an individual cognition guided in the vision of Jean Piaget and Paulo Freire. And it is specifically through the method of The Theater of the Oppressed by theorist Augusto Boal that the intention is to connect the language of Theater with new media and the practice of teaching-learning. As a result of this reflection and proposal there is the concrete possibility of carrying out a quantitative survey and qualitative reassessment of teaching practices in public schools in Belém through reports, interviews, photographs and statistical data, and the elaboration of workshops that can be carried out in the training that take place monthly carried out by the teaching department itself.

KEYWORDS: Teaching-learning. Theater. New Media. Theater of the Oppressed. Cartography.

1 | INTRODUÇÃO

No campo educacional formal a sala de aula sempre foi responsável pela construção do conhecimento tendo por objetivo a formação integral do indivíduo dentro de uma concepção de educação que valorize o processo e não apenas o produto, reconhecendo a importância da bagagem cultural trazida pelo aluno para dentro da escola. Diante disso, o local onde se leciona deve passar por uma redefinição em sua estrutura física e pedagógica com a intenção de atender às exigências de uma sociedade a qual perpassa por um período catastrófico de uma pandemia global.

Cabe à Escola conduzir tal processo da melhor maneira possível, buscando trabalhar para que os (as) alunos (as) possam ter acesso a um saber contextualizado, articulando e organizando seus setores competentes com atividades planejadas. A brecha para permitir uma elaboração de uma liberdade curricular, que venha possibilitar para toda a sociedade uma educação de qualidade, está na própria e atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu Artigo 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Visto isso o ensino remoto não é a alternativa ideal, porém é a que sana as necessidades emergenciais além de ser a prática que está ao nosso alcance hierárquico como educadores, apesar de todas as problemáticas envolvidas, e de fazer com que novos olhares pedagógicos e metodológicos surjam. Meu objetivo principal é demonstrar

através deste texto que possui intenção teórico-metodológica uma pesquisa bibliográfica interpretativa, nos moldes de Gil (2002), que tem como inspiração a minha prática docente nesta pandemia enquanto professora da rede municipal pública de ensino da cidade de Belém do Pará e como a mudança de ambiente e consciência de encenação teatral pode ampliar o alcance e troca de conhecimento entre docente e discente.

Ora, mas como compor um ensino remoto que atinja de forma eficiente a clientela? Bem, pelo prisma hierárquico o governo que deve assumir o compromisso de oferecer um serviço de qualidade e por conseguinte o estabelecimento de ensino, como diz no artigo da LDB mencionado acima. Para isso também necessita contar com um grupo qualificado para exercer suas funções. Nesse sentido ressalta-se a necessidade de investir na formação continuada do professor especificamente, até porque é ele quem lida diretamente com a produção do conhecimento.

Essa ótica da formação continuada é necessária mais do que nunca principalmente no que tange ao espaço de sala de aula, que se reconfigurou em espaço midiático e aí consiste em uma das justificativas deste estudo. Dito isto não devemos cair na armadilha de fomentar aulas que se assemelhem à linguagem cinematográfica onde o espectador, sob a ótica do aluno, seria passivo de interações porque “enquanto na imagem fixa o máximo que se pode ter é a representação do tempo, no cinema tem - se a ilusão do tempo” (SANTAELLA et al., 2008, p.93) e o professor por sua vez forneça dinâmicas que se enquadrem aos aspectos da sala dentro das novas mídias proposto nesta reflexão. Por isso a necessidade de uma visão ativa presente no vídeo onde “entramos no universo das imagens em movimento-tempo real, quando começam a se ampliar enormemente as possibilidades de manipulação temporal das imagens” (SANTAELLA et al., 2008, p.93).

Visto isso, na primeira seção nomeada de “VIDEOTEATRO– LINGUAGENS CÊNICAS E NOVAS MÍDIAS HIBRIDIZADAS FOMENTANDO A COGNIÇÃO” coloco sob o foco uma segunda linguagem que age de maneira oposta em possibilidade de interação com o espectador/aluno: o Teatro. Pois no cenário pós-moderno¹ as tecituras sobre experiências novas e ambientação constituem chave fundamental para acessar o indivíduo/plateia que recebe e atua, bem como um exercício cíclico de atualização constante para o professor que na leitura das artes cênicas se constitui como encenador e muito embora possam parecer funções distintas, suas características são extremamente semelhantes. Por isso esse estudo reflexivo abordado sobre interação pedagógica e metodológica perpassa por uma linguagem que intermeia as duas mencionadas anteriormente. Trata-se, pois, de um Videoteatro, uma linguagem híbrida, não se tendo a exata noção de onde é o limite entre elas. Faço também um breve levantamento de outra linguagem híbrida, a Videodança, para assim iluminar a ótica acerca da contribuição das artes cênicas no contexto do ensino remoto.

¹ A ideia conceitual trabalhada aqui é a de que “o pós-moderno passa a representar o nascimento de uma nova época social”. Ver em: As origens da pós-modernidade. (ANDERSON et al., 1999, p. 18).

Na seção “PROCESSOS DE COGNIÇÃO – MÚLTIPLOS CAMINHOS ENRIQUECIDOS POR ESTÍMULOS EXTERNOS” utilizo algumas teorias que fortalecem o argumento de que o ambiente e diferentes experiências propiciam uma melhor aprendizagem e faço um breve sublinhado histórico acerca das cognições² e o modo como operam, para assim demonstrar como o aprendizado possui múltiplos caminhos e está ligado a uma gama de experiências. Também é nesse enxerto que proponho a metodologia de pesquisa que pode direcionar a arguição desse estudo.

Para melhor elucidar a contribuição dessas linguagens na prática pedagógica, além de demonstrar sua atuação prática no campo cognitivo no tópico anterior a amarro à Pedagogia do Oprimido que foi lida e transformada em método que possui o mesmo nome desta seção: “TEATRO DO OPRIMIDO – MÉTODO TEATRAL CRÍTICO E COGNITIVO DA PÓS-MODERNIDADE”, para assim ser vislumbrado um cenário positivo de compreensão do ensino por parte do espectador, aqui inserido no papel de aluno, para então fomentar o ensino remoto de qualidade que se almeja.

21 O VÍDEOTEATRO – LINGUAGENS CÊNICAS E NOVAS MÍDIAS HIBRIDIZADAS FOMENTANDO A COGNIÇÃO

Quanto ao mérito acerca da origem do teatro ser nos ares da antiga Grécia é preciso destacar que o modo como se constituiu naquela época persegue o que o imaginário das pessoas leigas na área entendem como teatro enquanto indústria que produz a insignificante diversão para o público burguês (ROUBINE, 1998). Como diz Artaud apud Roubine(1998, p.44):

Se a multidão se desacostumou de ir ao teatro; se todos nós acabamos por considerar o teatro uma arte inferior, um de veículo vulgar divertimento, e por utiliza-lo como um exutório para os nossos maus instintos, é porque ouvimos falar por demais que se trata de teatro, ou seja, de mentira e de ilusão.

Isso é reforçado através da catarse das tragédias gregas que de acordo com Boal et al. (1984, pg. 19) “purifica (suprime) o espectador de algo perturbador, inquietador, algo transformador da sociedade.” Ou seja, tais aspectos podem ser vistos, na ótica do ensino, como uma educação bancária (FREIRE, 2016) que segue o eixo vertical em que o professor/encenador é detentor de todo o conhecimento e o aluno/espectador passivo que nada sabe. Nesse caso a reflexão que busco aqui se relaciona ao fato de, mesmo com todas as teorias que regem o ensino pós-moderno, a sala de aula enquanto um grande palco presencial ainda se constitui em uma métrica retrógrada ao que se almeja para a educação.

Nesse novo modelo de ensino remoto através das câmeras o teatro/ensino não é mais existência parte da nossa realidade (tempo e espaço). Ele agora faz parte do mundo

² Compreende-se que “a cognição é uma relação intencional entre um sujeito e um objeto. Os conteúdos cognitivos – os símbolos – são correlatos mentais de uma realidade preexistente.” (KASTRUP, 2015, p.9).

virtual das imagens transmitidas em películas e o professor/encenador é forçado a analisar em sua prática quais elementos estão de acordo e quais necessitarão serem otimizados. A iluminação é boa para o aluno/espectador e para mim? Minha voz alcança o aluno? E principalmente se a expressividade está boa, porque o contato direto corpo-a-corpo muitas vezes produz um docente rígido no trato e no lecionar. Por isso nas palavras de Boal (1983, p.17):

A alfabetização teatral é necessária porque é uma forma de comunicação muito poderosa e útil nas transformações social. Há que aprender a ler. Há que lutar pelos nossos direitos, há que utilizar todas as formas possíveis para promover a libertação; por isso devemos dizer NÃO aos “atores sagrados”. Não estou contra os profissionais. Mas estou contra o fato de as representações se limitarem aos profissionais! Todos devem representar!

A encenação e atuação são como um sentimento que rege o ser humano através do que se vê, ouve e interage. Nesse contexto há de se tratar de um fato muito importante de que não é somente o professor/encenador que encena, mas que o que recebe a encenação na verdade é o olhar do ser humano e a encenação está nos olhos de quem vê e no corpo do professor/encenador. Ela é constituída por elementos tais como o teatro presencial, iluminação, sonoplastia, texto, entre outros, porém mediada pela tela do celular e/ou computador.

Outro exemplo de linguagem cênica que estreitou pelas mídias é a Videodança, outra linguagem híbrida. Em verdade a primeira linguagem desse meio, a dança, é constituída por elementos básicos que dão significado a esse olhar para a sociedade tais como: ritmo, gesto, harmonia com o ambiente e sonoridade natural, esta porque nem sempre a dança é acompanhada por música externa. O corpo explode em cadência e isso é o que constitui a sonoridade natural (SANTAELLA, 2005).

Concentro aqui a ideia que a dança é o pensamento do corpo (CALDAS, 2012), assim como a cognição é o pensamento da educação. Este pensamento não é o do senso comum, não é uma ideia e sim a formação de uma. O corpo que pensa é o corpo que age, não é um pensamento formado, é um pensar, é uma ação, é um verbo. Por isso não conseguimos denominar ao certo os gestos resultantes (um aspecto considerado subjetivo), no entanto conseguimos mapear na maioria das vezes sua origem, caminhos e finalidade.

3 | PROCESSOS DE COGNIÇÃO – MÚLTIPLOS CAMINHOS ENRIQUECIDOS POR ESTÍMULOS EXTERNOS

Quando nascemos o contato mais impactante que temos é com nossas mães e com o ambiente. Com o tapa dado em nós somos forçados a inalar o ar da atmosfera do mundo ao qual viemos, a ter nossas retinas queimadas minimamente com a luz artificial ou não, a sermos quase violentados com a quantidade de sons que nossos tímpanos nunca ouviram do lado de fora e essa quantidade de informações iniciais são o que nos fazem chorar, para

logo em seguida sermos acalentados pela mãe, estabelecendo assim um dos contatos cruciais para nossas evoluções.

A partir daí estabelece-se as relações mais importantes que o indivíduo vai ter durante toda a sua vida: com o ambiente e com os outros seres humanos.

Essa relação entre ambiente e sujeitos é perscrutada por diversos pedagogos e especialistas em cognição incluindo o epistemólogo suíço Jean Piaget (2003) que estudou biologia, se especializando na pesquisa de moluscos, seres de organização complicada e peculiar, antes de ser tornar psicólogo e educador, por isso seu interesse especial por conhecer como a cognição se desenvolve no ser humano.

Foi quando Piaget começou a observar melhor o desenvolvimento dos seus filhos e outras crianças, que ele chegou à Teoria cognitiva, ou à teoria que trata de quatro estágios de desenvolvimento cognitivo que o ser humano passa: o sensório-motor, o pré-operacional, o operatório concreto e o operatório formal.

Nos achados contemporâneos Kastrup et al. (2007, p.18) traz em suas próprias palavras: “Quatro variedades da atenção do cartógrafo: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento”, que são de extrema importância na medida em que se entende que todo ser humano é um cartógrafo, ou seja, todo ser humano produz mapas e esquemas durante toda a sua vida, alguns mais elaborados como em empenhos científicos, outros para uma utilização mais prática como a organização de uma agenda telefônica.

A atenção vem a ser o dado decisivo ao longo de nossa vida principalmente na infância. A ideia geral que se tem é que nessa fase o indivíduo não possua atenção mas isso não passa de uma ideia formulada por uma posição epistemológica de certo modo abstrata (KASTRUP, 2007) chamada realista onde o conhecimento é algo que já vem impresso no mundo apenas esperando que aprendamos, no entanto a posição política construtivista é que o conhecimento se constrói sendo o homem agente dessa construção e o mundo a base necessária para esse aprendizado.

E como foi dito no início a partir do momento em que a criança nasce ela já entra em contato com o mundo e tudo que nele está presente e é nisto que consiste o estágio sensório-motor, através de seus músculos nunca utilizados até então para outra finalidade que fosse somente chutar, chupar os dedinhos, soluçar, dar algumascambalhotas, virar a cabecinha de vez em quando, mover os olhos e ouvir os sons do lado externo estando dentro do útero.

A quantidade de movimentos irá aumentar havendo um grande e acelerado desenvolvimento muscular, e as relações com outros seres também, já que agora a criança se encontra do lado de fora. Este é o momento da exploração incessante, a busca por respostas rápidas e práticas através do sistema sensorial e todos esses processos cinestésicos estão presentes tanto na captação das aulas como na interação.

A exploração aparentemente caótica da criança, na verdade, é a descoberta de aspectos que a cercam visualmente e auditivamente, faz parte do que Kastrup (2007) chama

de rastreio, cujos maiores mecanismos são a percepção e o movimento. As respostas obtidas a partir dessas explorações são básicas e denominadas pelo autor como toque, uma rápida exploração que define se será feito o pouso.

4 | TEATRO DO OPRIMIDO – MÉTODO TEATRAL CRÍTICO E COGNITIVO DA PÓS-MODERNIDADE

O Teatro do Oprimido chega ao Brasil em 1986, depois que Augusto Boal retorna de seu exílio, em uma intensa época de mobilizações políticas quando se iniciam desenvolvimentos de formação de professores e dessa maneira o método é posto em prática nas escolas, mas não somente nelas como em outros espaços onde existiam o ensino não-formal, como penitenciárias e hospitais que também começavam a vivenciar a experiência da emancipação do indivíduo na sociedade (FREIRE, 2016) através do teatro.

O teatro do Oprimido é separado em vários procedimentos, porém citarei dois a fim de clarear a sua perspectiva cognitiva político-social, são eles: Teatro-Jornal e Teatro-Invisível. Todos os procedimentos, inclusive os não mencionados, tem em si como objetivo eludir dos parâmetros catárticos, tanto no teatro como na própria educação, que foram mencionados anteriormente e para isso é preciso que estejamos abertos à novas experiências pois a realidade é sempre nova. Enquadra-se muito bem nesse aspecto que o próprio ensino remoto integral, como aconteceu e acontece, ainda é uma realidade nova para as escolas públicas principalmente.

A rigor conteúdos oralmente transmitidos, mesmo que com o objetivo de atingir a cognição, não sanam as necessidades do indivíduo oprimido, logo, faz-se necessário o exercício da repetição de dispositivos concretos e atuais como jornais e atualidades, que surgem nos meios informacionais, para assim propiciar experiências afetivas, que podem ser entendidas como idéias inicialmente abstratas, que resultarão na forma teatral reflexiva. Assim como diz Boal (1983, p.51):

[...] toda ideia , por mais abstrata que seja, pode ser teatral, sempre que se apresente na sua forma concreta, em circunstâncias específicas, em termos de vontade. Então se estabelecerá a relação de IDEIA > VONTADE > EMOÇÃO > FORMA TEATRAL[...].

Por isso o Teatro-jornal tem como um dos objetivos desmistificar a impessoalidade do jornalismo (BOAL, 1984), ou seja, um dos métodos ficcionais utilizados pelas vertentes dominantes como manobra da realidade social. Nisso técnicas de improviso suscitam em uma experiência cognitiva ágil e rápida, pois assim são as notícias e os pensamentos que em questão de minutos deixam de serem atuais e são substituídas por outras/os.

O Teatro-Invisível tem duas características peculiares: a primeira consiste em encenar algo sem que os espectadores saibam e a segunda chega a ser alarmante, pois como todas as proposições teatrais possuem temas de cunho sociais os espectadores se enquadram como personagens também, seja contracenando com os atores pré-

estabelecidos, seja sendo omissos nas situações que são apresentadas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Então porque não aproveitar a desordem causada por esta pandemia e levar em consideração os horizontes que as novas tecnologias nos proporcionam? O educador pode assim desengessar suas práticas através do Teatro circunscrito na linguagem audiovisual e o aluno pode assim ter a sua cognição estimulada.

Além disso a realidade de famílias devastadas pela pobreza, violência, abandono, fome, prostituição e outros fatores já ocorriam mesmo antes da pandemia existir. Então cabe perfeitamente, e ousar dizer como dever, a orientação para a classe oprimida através do método do Teatro do Oprimido.

Descubro dessa maneira que a pesquisa apresentada tem a capacidade de tomar grandes dimensões de comprovações mais concretas através de um levantamento quantitativo e reavaliação qualitativa das práticas docentes da rede municipal de Belém por meio de relatos, entrevistas, fotografias e dados estatísticos, e da elaboração de oficinas de Teatro do Oprimido para o meio das novas mídias que possam ser executadas nas formações que acontecem mensalmente na rede.

REFERÊNCIAS

- BOAL, Augusto. **Técnicas latino-americanas de teatro popular**. 2ª Edição. São Paulo: Hucitec, 1984.
- BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB** (Lei n.º 9394/96). 20 de dezembro de 1996.
- CALDAS, Paulo. **Poéticas do movimento: interfaces**. In: BONITO, Eduardo; BRUM, Leonel; CALDAS, Paulo; LEVY, Regina (Org). *Ensaio Contemporâneos de Videodança*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2012. p. 239 – 254.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KASTRUP, Virgínia. **O FUNCIONAMENTO DA ATENÇÃO NO TRABALHO DO CARTÓGRAFO**. *Psicologia & Sociedade*, Rio de Janeiro, v.19 n.01, p.15-22, jan. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000100003>>. Acesso em: 21 de Jul. 2021.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; TEDESCO, Sílvia. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 11ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A Linguagem da Encenação Teatral**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1998.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia**. 3ª ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

PROFISSÃO DOCENTE: DILEMAS, DESAFIOS E OS REFLEXOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Data de aceite: 01/03/2022

Data de submissão: 09/01/2022

Izabelle Cristina de Almeida

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação
em Educação- PPGE/UEPG - Universidade
Estadual de Ponta Grossa - PR, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/9241104395826806>

Victoria Mottim Gaio

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação
em Educação- PPGE/UEPG - Universidade
Estadual de Ponta Grossa - PR, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/4962920587904968>

RESUMO: Compreendendo que a formação de professores se constitui como elemento central nos estudos e discussões sobre o trabalho docente e, refletindo sobre questões atinentes à profissionalização do professor, questionamos: como esses profissionais desenvolvem sua profissionalização e qual a influência da formação nesse processo? Quais são os principais problemas dessa profissão? O presente trabalho tem como objetivo consolidar as discussões inerentes aos dilemas vivenciados pelos professores, no que tange a sua formação profissional e discutir sobre os desafios da prática pedagógica e a precarização do trabalho docente, tendo como plano de fundo o conceito de profissão. Para tanto realizou-se um levantamento bibliográfico tendo em seu referencial teórico autores como Imbernón (2011), Romanowski (2007), Cunha (2015), Vaillant

e Marcelo (2012), Ludke e Boing (2004) para fundamentar a formação e profissionalização docente. Com esse trabalho é possível ressaltar como esses profissionais desenvolvem sua profissionalização e quais são os principais problemas dessa profissão. Sendo assim, é preciso pensar em uma formação que reduza as tensões em que vivem os docentes e aumente a afetividade pelo trabalho que realizam, refletindo sobre a necessidade de que seja oferecido ao professor um conjunto de condições como: salários, reconhecimento público, condições de trabalho adequadas e políticas de incentivo e estímulos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Profissionalização. Precarização docente.

TEACHING PROFESSION: DILEMMAS, CHALLENGES AND THE REFLECTIONS OF TEACHER TRAINING

ABSTRACT: Understanding that teacher education is a central element in studies and discussions about teaching work, and reflecting on issues pertaining to teacher professionalization, we question how these professionals develop their professionalization and what is the influence of training on this process? What are the main problems of this profession? The present work aims to consolidate the discussions inherent to the dilemmas experienced by teachers, regarding their professional training, and to discuss the challenges of pedagogical practice and the precariousness of teaching work, with the concept of profession as a background. For that, a bibliographical survey was carried out having

in its theoretical framework authors such as Imbernón (2011), Romanowski (2007), Cunha (2015), Vaillant and Marcelo (2012), Ludke and Boing (2004) to support teacher training and professionalization. With this work, it is possible to highlight how these professionals develop their professionalization and what are the main problems of this profession. Therefore, it is necessary to think about training that reduces the tensions experienced by teachers and increases affection for the work they do, reflecting on the need to offer the teacher a set of conditions such as salaries, public recognition, working conditions appropriate policies and incentive and stimulus policies.

KEYWORDS: Teacher Education. Professionalization. Teaching precariousness.

1 | INTRODUÇÃO

Para Soares e Cunha (2010) o termo docência se origina da palavra latina *docere*, que significa ensinar, e sua ação se complementa necessariamente, com *discere*, que significa aprender. Sendo assim, entendemos a docência como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem; é a atividade que caracteriza o docente em geral.

Tardif e Lessard (2005, p. 38) destacam que os professores são também “[...] atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”. Ou seja, o trabalho docente não se baseia na simples execução de tarefas, mas sim em interações com os outros atores envolvidos, criando sentidos e significados às suas ações, envolvendo-se no processo de ensino-aprendizagem, refletindo e buscando melhores maneiras de ensinar seus alunos.

Ao pensarmos no trabalho dos professores, a fim de atingir os objetivos visados pela educação, destaca-se a formação destes profissionais, a qual constitui-se como elemento fundamental. Para Veiga (2007) a formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar. Ao tratarmos sobre a formação dos professores, reconhecemos a mesma, a partir de Mizukami *et al* (2002) enquanto um *continuum*, um processo de desenvolvimento para a vida toda, tendo início na formação inicial e prosseguindo na formação continuada.

Além da formação, é importante refletir sobre algumas questões atinentes à profissionalização do professor, como o significado de ser um profissional da educação e quanto a sua atuação na sociedade brasileira. Por esse motivo, questionamos: Como esses profissionais desenvolvem sua profissionalização e qual a influência da formação nesse processo? Quais são os principais problemas dessa profissão?

O presente trabalho tem como objetivo consolidar as discussões inerentes aos dilemas vivenciados pelos professores, no que tange a sua formação profissional e, também trazer para esta discussão os desafios da prática pedagógica e a precarização do

trabalho docente, tendo como plano de fundo o conceito de profissão. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico a partir do referencial teórico utilizado como base para as discussões de formação, trabalho docente e os desafios da prática pedagógica. Por fim, apontamos a relevância da formação de professores, o olhar específico a esse profissional, sua valorização e o reconhecimento das suas funções.

2 | A PROFISSÃO DOCENTE E A SUA FORMAÇÃO

Historicamente, a profissão docente caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança de outras profissões. A função não parece tão específica à sociedade, principalmente no caso de professores do ensino elementar, uma vez que saber, ou seja, possuir certo conhecimento formal era assumir a capacidade de ensinar.

Segundo Abbot (1988) citada por Imbernón (2011), à parte dessas características de um conhecimento formal estabelecido de antemão, para ser um profissional é preciso ter autonomia, ou seja, poder tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática. A escola é praticamente o único espaço onde o professor é considerado profissional ou onde dele se exige, pelo menos, um comportamento profissional.

É importante refletir sobre algumas questões atinentes à profissionalização do professor, como o significado de ser um profissional da educação, quanto a sua atuação na sociedade brasileira. Atualmente, os termos profissão, profissionalismo e profissionalização revelam-se complexos e ambíguos em relação a seu significado e obviamente sua aplicação universal a todos os contextos é muito difícil (POPKEWTIZ, 1992).

O termo “profissão” é de origem anglo-saxônica e foi, conforme Popkewitz (1992, p. 38), traduzido para muitas línguas de forma “a descrever as formações sociais do trabalho no contexto da classe média, a importância cada vez maior da especialização no processo de reprodução e, especificamente, no ensino, o esforço no sentido de um prestígio profissional docente”.

Já para Sacristán (1995, p. 65), este conceito tem mais relação com a forma como o professor desenvolve sua prática. Entende por “profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Portanto, o significado de profissão engloba o fazer, o pensar e o declarar sobre o que se faz. Representa, ao mesmo tempo, o meio que cada sujeito produz para sua própria subsistência (ROMANOWSKI, 2007).

É evidente que ao longo dos anos as profissões passam por transformações, no entanto, Lessard e Tardif (2008), ao descreverem o trabalho docente na atualidade, explicam que as três concepções que se fizeram presentes nessa trajetória desde a sua origem – vocação, ofício e profissão – se interpenetram. Segundo os autores, essas

concepções não se apresentam como uma sucessão de etapas históricas, mas como reveladoras das dimensões fundamentais desse trabalho. Assim, a evolução passa a ser percebida como “um processo de complexificação e de recomposição de um trabalho que tenta reconhecer e incorporar dimensões de certo modo intrínsecas à atividade docente” (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 256).

Para Cunha (2015) as transformações sociais, cada vez mais rápidas, associadas à complexidade da dimensão educativa, fazem com que a profissão docente seja alvo de um conjunto de tarefas, de funções e de papéis difíceis de concretizar, nomeadamente no seio das instituições escolares cada vez mais heterogêneas e multiculturais.

A partir de nossa realidade, não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor se deve unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Para Imbernón (2011) a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda de mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, etc. e também, pela formação permanente que a pessoa realiza ao longo de sua vida profissional. Para o autor, o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. Sendo assim, a formação é um elemento importante, porém não é único.

Sykes (1999) citado por Vaillant e Marcelo (2012, p. 172) propôs duas questões importantes em relação ao desenvolvimento profissional dos docentes.

A primeira é que a aprendizagem dos professores deveria estar no centro de qualquer esforço para melhorar a educação em nossa sociedade. A segunda questão vincula-se ao desenvolvimento profissional convencional, que é inadequado, dotado de poucos recursos que, para piorar, são utilizados de forma ineficiente. Muitos dos fatores que levam ao fracasso podem ser encontrados de uma forma ou outra em muitos programas de formação docente, ainda que se reconheça que essa situação está paulatinamente mudando.

Para ser desempenhada eficazmente, uma profissão requer formação inicial, contínua e atualização de conhecimentos que vão se produzindo no respectivo setor, conduzindo sempre a um espaço de liberdade, de solidariedade, de espírito crítico, de tolerância, de honestidade intelectual (POPPER, 1989) e de autonomia dos indivíduos que a constituem, sem cair em autoritarismos ou exclusão, mas antes na afirmação da diversidade e do pluralismo.

Vaillant e Garcia (2012, p. 63) afirmam que “[...] a formação inicial do professor de níveis iniciais é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo”. Ou seja, a formação inicial será a primeira etapa da formação docente, será o momento em que o professor iniciará o seu desenvolvimento profissional. Lembrando que de acordo com a concepção da formação que será seguida, visará à formação de um determinado

profissional. Ao encontro dessa ideia, Correia (2008) afirma que:

Entende-se que o tipo de formação que o professor recebe, poderá vir a refletir de modo direto em suas ações pedagógicas, em sua forma de planejar e intervir no cotidiano escolar e, por consequência, na formação que será propiciada aos alunos. (CORREIA, 2008, p. 13).

Ludke e Boing (2004) afirmam que a formação inicial não basta para revelar todo o resto da profissão, o qual não é possível conhecer sob o ponto de vista do aluno. A socialização profissional, dessa forma, continua no estabelecimento de ensino em que o professor vier a trabalhar. A prática dará consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação. Assim, não se pode falar de profissionalização docente sem se referir ao estabelecimento de ensino. Existe uma íntima relação entre o estabelecimento de ensino e a profissionalização docente.

Como alerta Imbernón (2011) é fundamental à profissão docente a capacidade reflexiva como um processo coletivo, apoiada em uma formação inicial e continuada, que transcenda o ensino e possibilite espaços de participação para a adaptação às mudanças e incertezas.

Sendo assim, destacamos que o local para realizar a formação continuada é a própria escola. Local em que os professores realizam seu trabalho, para que realmente parta da realidade e do contexto que está inserido, tendo como fonte o saber docente. O autor Imbernón (2011) também aborda a formação continuada que acontece na escola, a fim de atender às necessidades do ambiente escolar e de seus professores, o que valorizará o trabalho colaborativo entre os docentes.

O professor é sujeito ativo na formação continuada, para tanto, é preciso articular com as necessidades do grupo, havendo diálogo e compartilhamento das experiências e das reflexões, resultando em mudanças nas práticas docentes e na melhoria do ensino (IMBERNÓN, 2011).

Supõe uma redefinição importante, considerar o desenvolvimento profissional mais além das práticas da formação e vinculá-lo a fatores não formativos e sim profissionais. Isso também implica em reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional (IMBERNÓN, 2002).

3 | OS DILEMAS E DESAFIOS NA PROFISSÃO DOCENTE

É imprescindível compreender a profissão docente numa tentativa de superar os mitos colocados sobre ela. Libâneo (1998) coloca que é necessário resgatar a profissionalidade do professor, dar novos enquadramentos às características de sua profissão na busca da identidade profissional.

Compreender o professor como um profissional, demanda romper com estereótipos

que foram sendo colocados ao longo do tempo. Arce (2000b, p. 170) citada por Facci (2009) comenta que a imagem do profissional de Educação Infantil “tem estado fortemente impregnada no mito da maternidade”, sendo assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância. A autora considera que essa visão romântica e idealista do professor traz como consequência a reprodução da alienação da vida cotidiana e uma desqualificação do trabalho docente, uma vez que ser passivo, cordato, amoroso, torna-se mais importante do que ter uma formação profissional.

Para Facci (2004) a predominância de professores na educação básica do gênero feminino, pode ter contribuído para a desprofissionalização do magistério, uma vez que as professoras, mesmo na atualidade, ainda são valorizadas pelo aspecto afetivo, no relacionamento com os alunos e não pela possibilidade de ensinar.

Inúmeras são as funções que se agregam ao trabalho docente, uma vez que os professores, geralmente, constituem-se em profissionais que procuram meios para responder às exigências que a sociedade lhes impõe, fazendo uso de seus saberes, seus valores e suas habilidades para concretização da tarefa docente.

Para Cavaco (1989) citado por Cunha (2015) a representação social do professor está associada a um técnico médio, não especializado, que se beneficia de longos períodos de férias, de um reduzido horário de trabalho e que se ocupa com tarefas rotineiras de conhecimentos.

Um dos problemas que contribui com a imagem negativa da profissão é a qualidade da educação básica, demonstrada nas avaliações de larga escala, tais como o SAEB e a Prova Brasil. Sobre isso, Brzezinski (2008, p. 172) afirma que falta uma “política global de formação e de valorização dos profissionais da educação, com a perspectiva de construir um sistema nacional organicamente articulado entre as diferentes esferas – municipal, estadual e federal”. A autora entende que é preciso propiciar articulação entre formação inicial, continuada, planos de cargos e salários e condições dignas de trabalho. Portanto, tem relação indissociável com as políticas definidas para a educação.

Sabe-se que a importância da formação do professor e do trabalho docente é considerada pela atenção com que a economia dos países e, conseqüentemente, as políticas públicas tratam e definem os recursos orçamentários para a educação, pois, como afirmam Gatti e Barreto (2009, p. 15), “além da importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural”. No entanto, a valorização da docência, na atualidade, ainda não corresponde à sua importância na sociedade.

Facci (2004) aponta que a crise de identidade vivida pelo professor está relacionada com o status que a profissão ocupa no nível social. Os professores recebem baixos salários, seu trabalho nem sempre é valorizado pela sociedade e está havendo uma precariedade em sua formação profissional.

Além das repercussões, que atingem a todos, dentro do magistério a questão da identidade sempre sofreu as injunções decorrentes de certa fragilidade da profissão

docente, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade. O grande número de pessoas que exercem a profissão com diferentes qualificações; a entrada e saída da profissão; a falta de um código de ética próprio; falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos (LUDKE; BOING, 2004) repercutem na (des)valorização social da profissão.

Acrescem as condições do exercício profissional, a degradação dos níveis salariais, o estatuto social, a ausência de perspectiva de construção de um projeto futuro na profissão, a crise da instituição escolar, o caráter fluido e pouco específico da função docente, tendo por base a crise social e a massificação do ensino. A profissão “professor” é difícil de organizar e de funcionar (CUNHA, 2015).

Mosquera e Stobaus (2003, p.114) afirmam que o mal-estar docente é “causado pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino, como nas compensações materiais e no reconhecimento do status que se lhes atribui”. A sensação de mal-estar, de desânimo e mesmo de descontentamento com o próprio trabalho pode ser representada pelos sentimentos que os professores têm diante das circunstâncias que o próprio processo histórico produziu em termos de educação.

Esteve (1991, 1992) citado por Cunha (2005, p. 30) ao analisar os indicadores do mal-estar docente, baseado em investigações, distinguiu-as de primeira ordem: associados às características do indivíduo e ao seu comportamento, nomeadamente, relacionados com a atividade do professor na classe e fatores que implicam alterações nas condições do seu trabalho (sentimentos e emoções negativas); e os de segunda ordem, relativos ao envolvimento e que, separadamente ou em conjunto, influenciam as motivações, as emoções e os sentimentos perante a profissão. O mesmo autor recomenda que, perante tais evidências, a formação inicial e contínua de professores deverá elaborar estratégias que permitam “diluir” estes sintomas de mal-estar.

Para Cavaco (1995, p. 168), “a sequência mal-estar profissional, frustração/desânimo/descrença/cepticismo/ fechamento à mudança e às possibilidades de inovação pode tornar-se um ciclo vicioso a justificar a alienação e um progressivo desinvestimento”. Para romper com esse ciclo, é preciso a recriação da função docente com a diversificação e enriquecimento das atividades, com a revalorização social do professor e com a melhoria das condições do seu funcionamento.

Saviani (1998, p. 5) enfatiza que é necessário “tomar a decisão histórica de definir a educação como prioridade social e política número um, passando a investir imediata e fortemente na construção e consolidação de um amplo sistema de educação”

Decorrente das reflexões, pensamos que a profissão deverá pressupor um constructo individual e coletivo, enquadrado em normas, valores e códigos de comportamento, que caracterizam o grupo, o indivíduo, bem como os outros pares, a sociedade como elementos exteriores ao grupo e outros grupos profissionais que reconheçam a profissão (CUNHA, 2015).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos o trabalho dos professores, destacamos o papel essencial da formação docente, tanto inicial como continuada, a fim de proporcionar o embasamento aos docentes, o repensar a suas práticas e a busca de transformações e superação das dificuldades vivenciadas no seu cotidiano.

Ao olharmos historicamente, observamos o processo de precarização do trabalho dos professores, o aumento das fragilidades que envolvem o trabalho docente, a falta de consenso sobre o termo “profissão” quando associado à docência. O trabalho docente carece de requisitos que deem suporte para garantir-lhe o estatuto de profissão.

Para uma formação que reduza as tensões em que vivem os docentes e aumente a afetividade pelo trabalho que realizam, há a necessidade de que seja oferecido ao professor um conjunto de condições como salários, reconhecimento público, condições de trabalho adequadas e políticas de incentivo e estímulos.

REFERÊNCIAS

BRZEZINSKI, I. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretções sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 167-194.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

CORREIA, M. L. A formação inicial do professor: os desafios e tensões que a prática pedagógica impõe. **ANALECTA**. Guarapuava, v.9, n.2, p.11-20, jul/dez 2008. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/view/1717/1546>. Acesso em: 1 jul. 2021.

CUNHA, A. C. **Ser professor: bases de uma sistematização teórica**. Chapecó: Argos, 2015.

DUARTE, A. **Políticas públicas: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

ENS, R. T. BEHRENS, M. A. (org.). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** São Paulo: Autores Associados, 2004.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

LESSARD, C.; TARDIF, M. **As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão do professor?** In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LUDKE, M.; BOING, L. A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Ed Sociedade. v. 25, n.89, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. **O mal-estar na docência**: causas e consequências. Relatório de Pesquisa. Porto Alegre: Faculdade de Educação da PUCRS, 2003.

POPPER, K. **Em busca de um mundo melhor**. Lisboa: Fragmentos, 1989.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 35-50.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SACRISTAN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores; In: NOVOA, A. **Profissão professor**. Porto: EdPorto, 1995.

SAVIANI, D. **Da Nova L.D.B. ao novo Plano Nacional da Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOARES, S., CUNHA, M. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788523211981>

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VEIGA, I. P. Profissão professor Até quando? **Revista Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 29-40, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/57>. Acesso em: 1 jul. 2021.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

CAPÍTULO 9

A CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Data de aceite: 01/03/2022

Gerson Luiz Buczenko

Doutor em Educação
Centro Universitário Internacional Uninter
Curitiba - PR.

Maria Arlete Rosa

Doutora em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná
Curitiba - PR

RESUMO: O presente trabalho parte de uma pesquisa em andamento na Universidade Tuiuti do Paraná, tem como objetivo geral analisar a contribuição do pensamento de Paulo Freire na Educação do Campo e na Educação Ambiental em sua perspectiva crítica. Como objetivos específicos foram delineados: avaliar a contribuição do pensamento de Paulo Freire na Educação do Campo; analisar as aproximações do pensamento de Paulo Freire com a Educação Ambiental em sua perspectiva crítica. A metodologia utilizada para o presente trabalho se deu por meio de uma pesquisa bibliográfica, com foco na produção acadêmica dos últimos 10 anos, envolvendo artigos acadêmicos, livros e capítulos. A indagação que moveu pesquisa foi estabelecida da seguinte forma: as contribuições de Paulo Freire estão presentes nas abordagens da Educação Ambiental na perspectiva crítica e na Educação do Campo na atualidade? Entre os autores que contribuíram para a presente pesquisa estão Souza (2018), Loureiro (2004), Maia (2015), Freire (2005), entre outros. Verifica-

se ao final que Paulo Freire está presente na Educação do Campo e na Educação Ambiental, com todo o seu legado, fortalecendo a cada educador, seja do campo, seja ambiental, com suas Obras, com seus exemplos de vida, inspirando a todos a fazerem a diferença, a insistirem sem temor na mudança dos seres humanos pela educação e a esperar que com eles, se pode mudar a triste realidade que assola o país.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Ambiental; Popular.

LA CONTRIBUCIÓN DEL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE A LA EDUCACIÓN AMBIENTAL Y LA EDUCACIÓN RURAL

RESUMEN: El presente trabajo es parte de una investigación en curso en la Universidad Tuiuti do Paraná, y su objetivo general es analizar la contribución del pensamiento de Paulo Freire en la Educación Rural y en la Educación Ambiental en su perspectiva crítica. Como objetivos específicos se delinearon: evaluar la contribución del pensamiento de Paulo Freire en Educación do Campo; Analizar las aproximaciones del pensamiento de Paulo Freire con la Educación Ambiental en su perspectiva crítica. La metodología empleada para este trabajo se llevó a cabo mediante una investigación bibliográfica, con foco en la producción académica de los últimos 10 años, involucrando artículos académicos, libros y capítulos. La pregunta que movió la investigación se estableció de la siguiente manera: ¿Están presentes los aportes de Paulo Freire en los enfoques de la Educación Ambiental en una perspectiva crítica y en la

Educación Rural hoy? Entre los autores que contribuyeron a esta investigación se encuentran Souza (2018), Loureiro (2004), Maia (2015), Freire (2005), entre otros. Al final, se puede ver que Paulo Freire está presente en Educación Rural y Educación Ambiental, con todo su legado, fortaleciendo a todo educador, ya sea del campo, sea ambiental, con sus obras, con sus ejemplos de vida, inspirando a todos a marcar la diferencia, insistir sin miedo en el cambio de los seres humanos a través de la educación y esperar que con ellos se pueda cambiar la triste realidad que asola al país.

PALABRAS CLAVE: Educación; Ambiental; Popular.

ABSTRACT: The present work is part of an ongoing research at the Universidade Tuiuti do Paraná, and its general objective is to analyze the contribution of Paulo Freire's thought in Rural Education and in Environmental Education in its critical perspective. As specific objectives were outlined: to evaluate the contribution of Paulo Freire's thought in Educação do Campo; analyze the approaches of Paulo Freire's thought to Environmental Education in its critical perspective. The methodology used for this work was carried out through a bibliographical research, focusing on the academic production of the last 10 years, involving academic articles, books and chapters. The question that moved the research was established as follows: are Paulo Freire's contributions present in approaches to Environmental Education in a critical perspective and in Rural Education today? Among the authors who contributed to this research are Souza (2018), Loureiro (2004), Maia (2015), Freire (2005), among others. In the end, it can be seen that Paulo Freire is present in Rural Education and Environmental Education, with all his legacy, strengthening every educator, whether from the field, whether environmental, with his works, with his examples of life, inspiring everyone to make a difference, to insist without fear in the change of human beings through education and to hope that with them, the sad reality that devastates the country can be changed.

KEYWORDS: Education; Environmental; Popular.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte de uma pesquisa em andamento na Universidade Tuiuti do Paraná, tem como objetivo geral analisar a contribuição do pensamento de Paulo Freire na Educação do Campo e na Educação Ambiental em sua perspectiva crítica. A metodologia utilizada para o presente trabalho se deu por meio de uma pesquisa bibliográfica, com foco na produção acadêmica dos últimos 10 anos, envolvendo artigos acadêmicos, livros e capítulos. A indagação que moveu pesquisa foi estabelecida da seguinte forma: as contribuições de Paulo Freire estão presentes nas abordagens da Educação Ambiental na perspectiva crítica e na Educação do Campo na atualidade? Entre os autores que contribuíram para a presente pesquisa estão Souza (2018), Loureiro (2004), Maia (2015), Paludo (2012), Freire (2005), entre outros.

Sabe-se que Paulo Freire é muito citado em inúmeros trabalhos acadêmicos, porém em poucas ocasiões seu pensamento e suas ideias são aprofundados no sentido de uma apropriação para a área do conhecimento em estudo. Na Educação do Campo,

por meio da Educação Popular o pensamento de Paulo Freire se faz presente e a mesma, sendo constituída por meio dos movimentos sociais, permanece resistindo ao processo hegemônico, obtendo em gestões de governo passadas certa acolhida, com aporte de políticas públicas que lhe dão sustentação, embora o quadro tenha mudado radicalmente após o Golpe em 2016. Momento que marca, assim, o retorno conservador que se agudiza cada vez mais no país, onde há de forma declarada, um verdadeiro clima de confronto com os movimentos sociais e, por sua vez, com a Educação do Campo e os Povos do Campo. Um exemplo, recentemente, por meio do Decreto Federal nº 20.252, publicado em 20 de fev. 2020 (Brasil, 2020a) reorganizou-se a estrutura do Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA), comprometendo programas importantes voltados para o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e dos Quilombolas. Nessa reestruturação foi extinta a Coordenação responsável pela Educação do Campo, inviabilizando ainda a continuidade do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, um programa que até o ano de 2015 foi responsável pela formação de 192 mil camponeses e camponesas, da alfabetização ao ensino superior (Brasil de Fato, 2020).

Em Relação à Educação Ambiental a situação não foi diferente, diante do avanço de políticas conservadoras apoiadas pela Bancada Ruralista no Congresso Nacional, aprovou-se o Decreto nº 9.672, de 2 de janeiro de 2019 (Brasil, 2020b), revogado logo em seguida, no qual a Educação Ambiental foi restringida à Secretaria de Ecoturismo do Ministério do Meio Ambiente. Logo a seguir, com o Decreto nº 10.455, de 11 de Agosto de 2020 (Brasil, 2020c) a Educação Ambiental, por pressões de grupos nacionais e movimentos sociais foi inserida no Departamento de Educação e Cidadania Ambiental, retomando seus espaços no Ministério do Meio Ambiente, porém sem a força que tinha anteriormente, mesmo estando amparada por políticas públicas de âmbito nacional e decorrentes em estados e municípios do país. Mesmo assim, em contraste à Educação Ambiental, estão presentes nesse cenário nefasto: a intensa liberação de agrotóxicos; o descaso com a Região Amazônica; o avanço do desmatamento e ainda a invasão de Reservas Indígenas; o desmantelamento do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio); o negacionismo de forma oficial por parte do governo, em relação à crise climática.

Dessa forma, o panorama atual é de resistência. Resistência na defesa de uma Educação do Campo para os povos originários, resistência na defesa de uma Educação Ambiental crítica e emancipatória, resistência na defesa de Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira e de todo o seu legado, imensamente valorizado nos demais países.

2 | EDUCAÇÃO DO CAMPO E PAULO FREIRE

A Educação do campo segundo Souza (2018, pp. 22-23) está compromissada em valorizar as culturas do campo, com as lutas para que todo o povo tenha acesso à

alfabetização, em formar os Educadores e Educadoras do Campo, produzir uma proposta de Educação Básica do campo e envolver as comunidades nesse processo, assim, uma Educação que emerge pensada e executada a partir da realidade dos povos do campo. E se conecta aos princípios da Educação Popular que é anterior à Educação do Campo, conforme concebida atualmente. A Educação Popular, por sua vez, possui raízes mais profundas e imbricadas com a triste realidade brasileira no que se refere à Educação, principalmente, àquela voltada para as populações mais carentes, considerando ainda os vergonhosos índices de analfabetismo no Brasil na década de 1960 e que perduram até os dias de hoje.

Assim, a necessidade de uma Educação Popular surge no cenário que marca o

[...] fim da II Guerra Mundial, em 1945, trouxe ao mundo a vitória dos ideais democráticos, que acabou influenciando as mobilizações nacionais da época. Passando pelos anos de 1950 e 1960, destacam-se as ideias de Paulo Freire, que deram ênfase ao trabalho da EP, e que mais tarde, transformar-se-iam em um marco nas ideias pedagógicas no Brasil e no mundo [...]. Tendo suas experiências de alfabetização popular direcionadas aos jovens e adultos das classes trabalhadoras, configurou-se como um momento em que a EP passou a ser reconhecida internacionalmente, vista como uma prática educacional libertadora (Santos & Araújo, 2019, p. 59).

Segundo Paludo (2012) as bases da educação popular são as experiências trazidas pela história de enfrentamentos do capital, pelos trabalhadores no contexto europeu.

Assim, Educação Popular e Educação do Campo caminham juntas nesse processo histórico, que envolve a defesa de uma educação concebida a partir da realidade dos povos do campo. Segundo ainda Paludo (2012) a Educação Popular vai se constituindo, aos poucos, como teoria e prática educativa alternativa a outras pedagogias, com suas práticas decorrentes com bases tradicionais e de cunho liberal, referenciais de uma educação com base elitista imposta ao povo brasileiro, desde os primórdios da educação no Brasil como o objetivo de manter o poder político, a exploração das forças de trabalho e a imposição de uma cultura descolada das raízes da população em geral.

Nesse caminhar histórico, ao observar de forma específica o Brasil percebe-se que desde o momento da implantação de uma educação jesuítica, atendendo aos interesses dos colonizadores, que perdurou por quase três séculos, substituída em seguida por aulas régias já na segunda metade do século XVIII, dentro de uma perspectiva liberal, não houve uma preocupação direta em proporcionar uma educação para a população em geral, principalmente a grande massa trabalhadora, sem levar em conta ainda os milhares de escravos que sequer foram lembrados por políticas do Império voltadas à educação. Com a vinda da família real portuguesa a partir de 1808, o que se viu foi uma preocupação em dar condições mínimas para que os filhos e filhas da Corte, tivessem uma Educação Superior no Brasil, além do estímulo à formação militar com as Academias Militares.

Com o advento da República a partir de 1889, novas perspectivas são traçadas,

porém mais uma vez a educação da população em geral permanece em segundo plano, uma vez que as Elites tinham a Europa ainda como destino de seus filhos e filhas para uma educação diferenciada. Segundo ainda Paludo (2012) é possível identificar três momentos que favoreceram a constituição de uma educação popular no país, anteriores à década de 1990. O primeiro período ocorre em meados da Proclamação da República estendendo-se até os anos 1930, quando o Brasil se despede da chamada República Velha, ou República das oligarquias do Café e do Leite.

A partir de 1930, dentro de uma política de aliança com o povo, o governo de Getúlio Vargas caminha revolucionando a forma de gerenciar o país, atendendo aos principais intentos de pobres e ricos, embora o cenário externo fosse, aos poucos, tornando-se cada vez mais complexo vindo a afetar diretamente a economia do país. Em seguida, o país avança para o período ditatorial do Estado Novo (1937-1945), seguido de um breve período democrático (1945-1964), influenciado também pelo cenário externo do mundo e, nesse período, em função dos projetos de país em disputa emergem novamente concepções que vem de encontro à Educação Popular, com a criação de vários movimentos que se conectam aos interesses das classes menos favorecidas como, por exemplo, as Ligas Camponesas. Visualiza-se então o entrelaçamento entre a pedagogia tradicional, a pedagogia da escola nova e a concepção de educação popular inspirada na teoria de Paulo Freire.

O golpe civil-militar de 1964 aponta para uma escolha de modelo de progresso e de país, moldando-se aos interesses do capital internacional em um cenário com forte influência do EUA, o qual estabeleceria também um novo modelo de sociedade e de educação. Assim, a educação, aos poucos, foi ajustada para uma reprodução da ordem hegemônica vigente sob o domínio do capital, marginalizando todo o processo de educação voltada para os menos favorecidos. Com a crise do petróleo de 1974 a ditadura civil-militar sinaliza seus fracassos, reflexo também do cenário externo e, em 1978 as lutas populares avançam no cenário nacional.

Dessa forma a Educação Popular se firma no cenário político educacional, influenciado inclusive os direitos relativos à educação presentes na Carta Magna (1988) constituindo novos marcos para se pensar a educação no Brasil. Clarifica-se a relação entre educação e política, educação e classes sociais, educação e acesso ao conhecimento, educação e cultura popular, educação e posicionamento ético e entre educação e projeto de sociedade, desnudando a não neutralidade da educação (Paludo, 2012, p. 284).

3 | EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

A Educação Ambiental hoje é vista por diversas lentes, que vem a somar para o debate teórico e acadêmico, com reflexos na prática seja em sala de aula, seja no meio empresarial. Nesse contexto e em função das conexões necessárias com os princípios da Educação Popular, parte-se de imediato para o debate sobre a Educação Ambiental em

sua vertente crítica.

Dessa forma, vemos em Carvalho (2012) e Loureiro (2002) que falar em Educação Ambiental crítica e transformadora é afirmar a educação como práxis social que vem a contribuir no processo de construção de uma sociedade sustentável, pautada por patamares civilizacionais e societários diferentes dos atuais, onde o consumo pauta as relações sociais e de classe. A sustentabilidade da vida e a ética ecológica se estabelecem como seu cerne. Para Loureiro (2002, p. 38).

a Educação Ambiental crítica e transformadora é aquela que possui um conteúdo emancipatório, em que a dialética entre forma e conteúdo realiza-se de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculada ao fazer educativo, implicam mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais.

Segundo Guimarães (2006) a proposta de Educação Ambiental crítica volta-se para um processo que desvela e desconstrói os paradigmas da sociedade moderna em suas armadilhas, passando a questionar o padrão hegemônico instalado na sociedade com reflexos na educação. Por outro lado, é um processo engajado de novas percepções e de transformações da realidade socioambiental, que passa a construir novos paradigmas constituintes de uma sociedade ambientalmente sustentável.

Acredito que é pela práxis de uma educação ambiental crítica, promotora de um movimento coletivo conjunto que a educação e seus educadores possam contribuir de fato para a superação dessa grave crise ambiental que atravessamos em nosso pequeno planeta (Guimarães, 2006, p. 27).

Para Maia (2015) a Educação Ambiental crítica vem a evidenciar que a educação de uma forma geral, não pode ser instrumento ideológico a serviço de interesses majoritários ou hegemônicos, há que se estabelecer um processo contra hegemônico da realidade social, e com ela questionar a relação ser humano-natureza. Nessa concepção o ideal que está presente é de constituir sujeitos históricos, comprometidos com a construção social, diferentemente da que ocorre dentro do padrão hegemônico que se dá de forma injusta e excludente.

Maia (2015) salienta que deve haver assim, uma predisposição para o embate com o conformismo reinante na coletividade social e educacional, buscando uma mudança de pensamento que venha a descortinar verdades e a pleitear a emancipação pelo conhecimento. Faz-se necessário uma renovação política, ética e cultural da sociedade, interessada no máximo desenvolvimento da condição humana, rompendo definitivamente com o atual modo de produção centrado no capitalismo neoliberal e privatista. Assim, conforme salienta Maia (2015) pode-se entender Educação Ambiental,

sem perder de vista a importância do profundo rigor teórico, como processo de recuperação de valores perdidos na relação histórica dos seres humanos com o meio natural. Ela se desenvolve à medida que evidencia potencialidades humanas para ações dentro da realidade cotidiana que favoreçam a integração

do indivíduo corpóreo, estético, social, político, emotivo e inteligente com seu entorno, superando a dicotomia sociedade-natureza (Maia, 2015, p. 109).

Por sua vez, Gonçalves (1990, p. 127) afirma que a Educação Ambiental é um processo de aprendizagem longo e contínuo, que

procura aclarar conceitos e fornecer valores éticos, de forma a desenvolver atitudes racionais, responsáveis, solidárias entre os homens; visa instrumentalizar os indivíduos dotando-os de competências para agir consciente e responsavelmente sobre o meio ambiente, através da interpretação correta da complexidade que encerra a temática ambiental e da inter-relação existente entre essa temática e os fatores políticos, econômicos e sociais.

Dentro desse contexto Tozzoni-Reis (2001) afirma que a Educação Ambiental é uma dimensão da educação, uma atividade intencional da prática social que imprime ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e seus semelhantes. O objetivo então é potencializar essa atividade humana, tornando-a mais plena de prática social e de ética socioambiental. Essa atividade intencional de prática social exige do ser humano, uma sistematização por meio de uma metodologia que organize os processos de transmissão e de apropriação crítica de conhecimentos, atitudes e valores políticos, sociais e históricos, fundamentais para uma mudança e enfrentamento do padrão hegemônico instalado no meio social com reflexos diretos no meio educacional.

[...] se a educação é mediadora na atividade humana, articulando teoria e prática, a Educação Ambiental é mediadora da apropriação, pelos sujeitos, das qualidades e capacidades necessárias à ação transformadora responsável diante do ambiente em que vivem. Pode-se dizer que a gênese do processo educativo ambiental é o movimento de fazer-se plenamente humano pela apropriação/transmissão crítica e transformadora da totalidade histórica e concreta da vida dos homens no ambiente.

(Tozzoni-Reis, 2001, pp. 42-43).

Segundo Carvalho (2004) dentro de uma perspectiva de Educação Ambiental na vertente crítica, a formação humana incide sobre as relações do indivíduo e sociedade e, nesse sentido, indivíduo e coletividade só fazem sentido se pensados em relação. As pessoas constituem-se na relação com o mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis com os outros. Essa tomada de posição de responsabilidade pelo mundo supõe a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente, com o coletivo de forma geral, sem divisões ou hierarquias sobre essas dimensões da ação humana. Dessa forma, Guimarães (2004) afirma que a Educação Ambiental crítica propõe-se a clarear a realidade, inserindo-se no processo educativo visando a contribuir na transformação da sociedade atual, assumindo de forma inalienável sua dimensão política. Portanto, na educação formal, certamente esse processo educativo não se basta dentro dos muros de uma escola, o que explicita a interface entre essa Educação Ambiental e a Educação Popular.

Segundo Loureiro (2004, p. 81), a Educação Ambiental crítica

ênfata a educação enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual agimos e refletimos, transformando a realidade de vida. Está focada nas pedagogias problematizadoras do concreto vivido, no reconhecimento das diferentes necessidades, interesses e modos de relações na natureza que definem os grupos sociais e o 'lugar' ocupado por estes em sociedade, como meio para se buscar novas sínteses que indiquem caminhos democráticos, sustentáveis e justos para todos. Baseia-se no princípio de que as certezas são relativas; na crítica e autocrítica constante e na ação política como forma de se estabelecer movimentos emancipatórios e de transformação social que possibilitem o estabelecimento de novos patamares de relações na natureza.

Assim, concebendo todo o processo de construção de uma Educação Ambiental crítica, emancipatória e transformadora da realidade ora vivida, resta-nos questionar em que momento há convergências desse processo com o pensamento de Paulo Freire? Torres, Ferrari e Maestrelli (2014, p. 39) apontam que o desenvolvimento da dinâmica da abordagem temática Freireana¹, remete à práxis e a busca de temas geradores, que sintetizam as situações significativas vividas pelos sujeitos escolares, permitindo a efetivação dos principais atributos de uma Educação Ambiental em uma perspectiva crítico transformadora. O Quadro 1, apresenta uma sintetização dessa aproximação, com base nos Autores já citados e ainda com a contribuição de Loureiro (2005).

Abordagem Temática Freireana	Princípios Teóricos-críticos e a Prática em Educação Ambiental
Trabalho coletivo; contextualização dos problemas locais; a relação entre escola e comunidade; a relação entre a dimensão local e global; a interdisciplinaridade; a produção e disseminação de materiais didático-pedagógicos; a relação entre a dimensão individual/coletivo; a perspectiva crítica e problematizadora do conhecimento; a abordagem globalizante do meio ambiente; a cooperação; o respeito; a solidariedade; a igualdade.	Vinculação do conteúdo curricular com a realidade de vida da comunidade escolar; aplicação prática e crítica do conteúdo aprendido; articulação entre conteúdo e problematização da realidade de vida, da condição existencial e da sociedade; projeto político-pedagógico construído de modo participativo; aproximação escola comunidade; possibilidade concreta de o Professor articular ensino e pesquisa, reflexão sistematizada e prática docente.

QUADRO 1 – APROXIMAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL² E A ABORDAGEM TEMÁTICA FREIREANA.

FONTE: Adaptado de Torres, Ferrari e Maestrelli (2014).

Assim, verifica-se que o pensamento e as ideias de Paulo Freire, aqui abordados por meio da Abordagem Temática Freireana (Torres, Ferrari & Masestrelli, 2014) estão

1 A abordagem temática Freireana consiste na estruturação de programas escolares em que a seleção dos conteúdos específicos de cada área do conhecimento é balizada por temas geradores, os quais sintetizam situações/contradições existenciais vividas. Tais temas são obtidos por meio da investigação temática e a partir deles são gerados os programas escolares através do processo de redução temática. Essa perspectiva curricular é de caráter essencialmente participativa, uma vez que é realizada junto à comunidade escolar e à do entorno (Torres, Ferrari & Mastrelli, 2014, pp. 23-24).

2 Ver: Loureiro, C.F.B. (2005). *Teoria crítica*. In Ferraro-Junior, L.A. (Org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, v.1, 325-32. Disponível em: https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encontros.pdf

presentes na forma de pensar uma teoria crítica de Educação Ambiental (Loureiro, 2005) no ambiente de ensino e aprendizagem. Esse ambiente se, primeiramente, for de trocas, diálogos, de inclusão, de aceitação, de participação coletiva, como também de ensino e aprendizagem pode e deve congrega um processo de construção do conhecimento de forma crítica à realidade, que traga em seu bojo os estímulos à emancipação do ser humano e com isso possibilidades de transformação dessa realidade.

Segundo Dickmann e Carneiro (2012) o pensamento e as ideias de Paulo Freire contribuem para a Educação Ambiental também, enquanto concepção de ser humano, assim, formadora de uma ética de responsabilidade das pessoas entre

si e no uso dos bens naturais renováveis e não renováveis, em prol da sustentabilidade no mundo: um outro mundo possível, onde as relações e ações se pautem pela busca permanente do equilíbrio ecológico dinâmico para a vida com qualidade. Assim, a Educação Ambiental terá sentido na medida em que desenvolva a liberdade humana para optar, decidir e agir de acordo com os princípios e valores cidadãos de respeito, honestidade, justiça, prudência e solidariedade para com a realidade-mundo (Dickmann & Carneiro, 2012, p. 93).

Para os mesmo Autores ainda, o pensamento de Paulo Freire influencia também na concepção de mundo a ser perspectivada, sendo “constitutiva da Educação Ambiental no sentido de fundar e possibilitar a reflexão desveladora das relações entre o ser humano e o mundo, aspecto central a uma educação voltada ao meio ambiente” (Dickmann & Carneiro, 2012, p. 93).

Nessa linha de pensamento, as questões de intervenção humana no mundo são fundamentais para problematizar temas emergentes socioambientais da vida cotidiana dos educandos (impactos da tecnologia, globalização da economia neoliberal, pobreza e miséria, lixões, exploração do trabalho humano, etc.), que em razão da Educação Ambiental necessitam ser pensados numa perspectiva de realidade-mundo dialética, sistêmico complexa, em constante mudança e transformação versus uma visão ingênua de mundo, como algo dado, imutável e fragmentado. O próprio Freire enfoca que é necessário, para uma Educação Libertadora e Crítica, ampliar a leitura de mundo. Sob o foco das questões socioambientais, essa ampliação de leitura de mundo é relevante, pois elas são multidimensionais, ou seja, relacionam-se aos vários segmentos sociais – políticos, econômicos, culturais, éticos, tecnológicos, entre outros. Por isso, uma visão interdisciplinar e multireferencial se torna necessária para a apreensão da interconectividade complexa dos problemas da realidade do ambiente (Dickmann & Carneiro, 2012, p. 94).

Segundo ainda Dickmann e Ruppenthal (2017) mesmo não sendo um ambientalista no sentido de ter se dedicado ao debate sobre as questões ambientais em sua época e ainda, não ter em seus escritos apontamentos sobre a Educação Ambiental, o pensamento e as ideias de Paulo Freire são basilares para a busca de uma educação participativa, crítica e transformadora, em razão de suas reflexões epistemológicas, éticas, políticas e pedagógicas que se refletem até os nossos dias, contribuindo, assim, para se pensar uma

Educação Ambiental crítica em razão da realidade vivida, impactada pela supremacia de uma lógica do capital que se entranha em todos os liames da sociedade, com reflexos diretos na escola, no educador e no educando.

Segundo Paulo Freire, ao vivenciar momentos difíceis em sua vida pessoal e profissional, com a condição de exílio, por exemplo, a realidade social

objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na "inversão da práxis", se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. Ao fazer-se opressora a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca (Freire, 2005, p. 41).

Assim, conjugar a Educação Ambiental dentro de uma perspectiva crítica, emancipatória e transformadora da realidade é papel de todos os envolvidos nesse confronto com o ideário hegemônico estabelecido. Nesse sentido, os escritos de Paulo Freire apontam os caminhos viáveis para uma tomada de posição, posto que o ser humano se constitui em função da totalidade que o cerca, e mesmo modificada pelo próprio ser humano, o meio ambiente ou a natureza complementam o seu modo ser e de fazer a própria existência.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença das ideias de Paulo Freire na Educação do Campo se fazem perenes por meio da Educação Popular e necessárias, diante do contexto atual de país e de mundo. O mesmo ocorre com a Educação Ambiental, embora as diversas correntes de pensamento presentes e seus aprofundamentos, a conexão com o ideário de Paulo Freire propicia uma maior robustez na luta necessária, por uma educação crítica à realidade social que ora se impõe, resultante um cenário hegemônico conservador, liberal e privatista que tem como foco o privilégio do capital financeiro atrelado às grandes corporações.

Dessa forma, Paulo Freire está presente na Educação do Campo e na Educação Ambiental, como todo o seu legado, fortalecendo a cada educador, seja do campo, seja ambiental, com suas Obras, com seus exemplos de vida, inspirando a todos a fazerem a diferença, a insistirem sem temor na mudança dos seres humanos pela educação e a esperar que com eles, se pode mudar a triste realidade que assola o país.

Assim, a missão de educar não se tornou mais fácil do que à época de Paulo Freire. Porém, com seus ensinamentos pode-se reconhecer de um lado a presença do opressor e de outro, a força que a educação pode e deve ter para desvelar a realidade que oprime, movendo a todos em busca da liberdade, da transformação social e da autonomia de pensamento.

REFERÊNCIAS

- Brasil (2020a) Decreto nº 10.252, de 20 de Fevereiro de 2020. *Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2020/decreto-10252-20-fevereiro-2020-789792-publicacaooriginal-160038-pe.html>
- Brasil (2020b). Decreto n. 9.665, de 2 de janeiro de 2020 - Revogado. *Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm.
- Brasil (2020c). Decreto nº 10.455, de 11 de Agosto de 2020. *Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério do Meio Ambiente e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Decreto/D10455.htm#art7
- Brasil de Fato (2020). *Com fim do Pronera, Bolsonaro ataca educação dos povos do campo*. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/02/28/com-fim-do-pronera-bolsonaro-ataca-educacao-dos-povos-do-campo>
- Carvalho, I. C. M. (2004). *Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação*. In Layrargues, P. P. (Org.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília, DF: MMA, 2004. Disponível em http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf
- CARVALHO, I. C. M. (2012). *Educação ambiental: A formação do sujeito ecológico*. 6. ed. São Paulo: Cortez
- Dickmann, I. & Carneiro, D. (2012). *Paulo Freire e Educação ambiental: Contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia*. Rev. Educação Pública, v.21, n. 45, jan./abr. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282817113_Paulo_Freire_e_Educacao_ambiental_contribuicoes_a_partir_da_obra_Pedagogia_da_Autonomia
- Dickmann, I. & Ruppenthal, S. (2017). *Educação Ambiental Freiriana: Pressupostos e método*. Revista de Ciências Humanas – Educação, v. 18, n.30, jul.. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2582>
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Gonçalves, D. (1990). *Educação ambiental e o ensino básico*. In Seminário Nacional Sobre Universidade e Meio Ambiente, v. 4. Florianópolis. Anais... [S.l.: s.n.], 125-146.
- Guimarães, M. (2006). *Armadilha paradigmática na educação ambiental*. In Loureiro, C. F. B., Layrargues, P. P. & Castro, R. S. (Org.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez
- Loureiro, C. F. B. (2002). *Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária*. In Loureiro, C. F. B., Layrargues, P. P. & Castro, R. S. *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez

- Loureiro, C. F. B. (2004). *Educação ambiental transformadora*. In: Layrargues, P. P. (Org.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília, DF: MMA. Disponível em http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf
- Loureiro, C. F. B. (2005). *Teoria crítica*. In: Ferraro-Junior, L.A. (Org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, v.1, 325-332. Disponível em: https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encontros.pdf
- MAIA, J. S. da S. (2015). *Educação ambiental crítica e formação de professores*. Curitiba: Appris
- Paludo, C. (2012). *Educação Popular*. In: Caldart, R.. et al. (Org.) Dicionário da educação do campo. São Paulo: Expressão Popular
- Santos, J. B. & Araújo, E. J. M. (2019). *Educação do campo no campo da educação popular: Caminhos para efetivação de uma educação emancipadora*. Rev. Ed. Popular. v. 18, n. 3, 56-73, set./dez. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/48761>
- Souza, M. A. de (Org.) (2018). *Escola pública, educação do campo e projeto político-pedagógico*. Curitiba: UTP
- Torres, J. R., Ferrari, N. & Maestrelli, S. R. P. (2014). *Educação Ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: Teoria e prática freireana*. In: Loureiro, C. F. B. & Torres, J. R. (Orgs.). Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortez
- Tozzoni-Reis, M. F. C (2001). *Educação ambiental: Referências teóricas no ensino superior*. Interface, São Paulo, v. 5, n. 9, 33-50, 2001. Disponível em <http://www.scielo.org/pdf/icse/v5n9/03.pdf>

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO(A) TRANSGÊNERO: ANÁLISE DO PROGRAMA EMPREGABILIDADE TRANS – COZINHA & VOZ ANTES E DURANTE A PANDEMIA DO CORONAVIRUS

Data de aceite: 01/03/2022

Vanessa Ester Ferreira Nunes

Doutoranda em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Mestra em Políticas Públicas pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC). Professora de Direito no Centro Universitário Braz Cubas e na Faculdade de Suzano/UNIESP. Advogada sócia no escritório Denis Nunes Sociedade de Advogados

Vanda Mendes Ribeiro

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestra em Sociologia pela Unicamp. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)

Alexsandro do Nascimento Santos

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Diretor-Presidente da Escola do Parlamento e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)

RESUMO: Este artigo analisa a inclusão de transgêneros por intermédio do programa social denominado Empregabilidade Trans – Cozinha & Voz, desenvolvido pela Organização Internacional do Trabalho, o Ministério Público do Trabalho em parceria com instituições privadas,

profissionais da gastronomia e artistas. Trata-se de pesquisa qualitativa que fez uso de análise de conteúdo dos documentos sobre o programa, o que foi iniciado em 2017 no município de São Paulo e foi ampliado para outros estados, permanecendo durante a pandemia do coronavírus na modalidade de aulas remotas, com resultados positivos. Houve implantação de bolsas de estudo como incentivo à permanência dos beneficiados. O presente estudo apresenta o programa social tratando de seu percurso, desde sua implantação e sua continuidade durante a pandemia do coronavírus. O panorama mundial sobre a população transgênero apresenta número elevado de violência e preconceito que atingem diretamente a vida educacional e consequentemente a carreira profissional desse grupo social. No Brasil os índices são alarmantes e as práticas de violência são expressivas em comparação com os demais países. Os números denotam a situação de vulnerabilidade da população transgênero, que necessita, portanto, de proteção social. Programas como o analisado neste texto podem influenciar, conforme a literatura, a agenda das políticas públicas educacionais, sobretudo, quando se considera que já temos leis que garantem quotas para favorecer o acesso de grupos sociais estigmatizados por razões de identidade.

PALAVRAS-CHAVE: Transgênero. Direito Público. Equidade. Políticas Educacionais.

ABSTRACT: This article analyzes the inclusion of transgender people through the social program called Trans Employability – Kitchen & Voice, developed by the International Labor

Organization, the Public Ministry of Labor in partnership with private institutions, gastronomy professionals and artists. This is a qualitative research that used content analysis of documents about the program, which began in 2017 in the city of São Paulo and was extended to other states, remaining during the coronavirus pandemic in the modality of remote classes, with positive results. Scholarships were implemented as an incentive to the permanence of the beneficiaries. The present study presents the social program dealing with its trajectory, from its implementation and its continuity during the coronavirus pandemic. The world panorama on the transgender population presents a high number of violence and prejudice that directly affect the educational life and, consequently, the professional career of this social group. In Brazil, the rates are alarming and the practices of violence are expressive compared to other countries. The numbers denote the vulnerable situation of the transgender population, which therefore needs social protection. Programs like the one analyzed in this text can influence, according to the literature, the agenda of public educational policies, especially when considering that we already have laws that guarantee quotas to favor the access of social groups stigmatized for reasons of identity.

KEYWORDS: Transgender. Public right. Equity. Educational Policies.

1 | INTRODUÇÃO

A educação no Brasil é um direito público fundamental, conforme os arts. 6º e 205, da Constituição Federal Brasileira, que garantem a educação como um direito de todos e o dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, como foco o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, Brasil (1988).

Embora seja um direito social fundamental garantido pela Constituição Federal, alguns grupos sociais não conseguem concluir seus estudos devido a situações de vulnerabilidade social. Segundo Jubilit Casella (2013) as minorias por orientação sexual e identidade de gênero são perseguidas e são sujeitas aos mais altos índices de violência em todo o mundo.

Divulgado pela ONU – Organização das Nações Unidas (2019): “O Brasil é um dos países que registram mais agressões contra pessoas LGBTI”. Para Freitas e Teixeira (2016) “Muitas famílias não os aceitam e, por isso, esse grupo costuma sair de casa cedo, recorrendo a empregos informais e, na maioria dos casos, à prostituição.”

Segundo a Associação Nacional de Transexuais e Travestis (ANTRA) (2020) a evasão escolar dos transgêneros costuma ocorrer por volta dos 13 anos de idade e somente 30% conseguem concluir o ensino médio e 0,2% cursam o ensino superior. Ademais, cerca de 90% deles(as) vivem unicamente da prostituição, segundo o MPT (2018).

Diante da vulnerabilidade social que estão submetidos, o Ministério Público do Trabalho (MPT) em São Paulo, juntamente com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), lançaram o Programa “Empregabilidade Trans – Cozinha & Voz” em parceria com diversas Instituições privadas em 2017, qual será o objeto desse estudo.

2 | TRANSGÊNEROS, VIOLÊNCIA E ESCOLARIDADE

Transgêneros são pessoas representadas pela letra T na sigla LGBTQIA+, englobando Transexuais e Travestis. Transgêneros refere-se a um termo “guarda-chuva” tendo em vista que engloba transexuais e travestis. Entende-se como transexual a pessoa que não reconhece seu gênero de nascimento, conforme Jesus (2012).

Já a travesti, define Borba; Ostermann (2008, p. 410) são “indivíduos biologicamente masculinos que, através da utilização de um complexo sistema de *techniques du corps*, moldam seus corpos com características ideologicamente associadas ao feminino”.

Os transgêneros, são pessoas representadas pela letra T na sigla LGBTQIA+, englobando Transexuais e Travestis. Para Travassos (2018, p.3) “Transgênero é o termo utilizado para fazer referência às pessoas que, apesar do sexo de nascimento, não se reconhecem na identidade de gênero correspondente (menina/feminino e menino/masculino)[.]”.

O preconceito e violência desferidos contra transgêneros (travestis e transexuais) é denominada transfobia, expõe Jesus (2012, p. 29) que transfobia “[...] é o preconceito e/ou discriminação em função da identidade de gênero de pessoas transexuais ou travestis”, a violência praticada no Brasil tem números expressivos se comparado com outros países.

Uma pesquisa realizada pela *Trans Murder Monitoring (TMM)* entidade que monitora, coleta e analisa relatórios de homicídios de transgêneros em todo o mundo, tendo como referência os anos de 2008 até 2016 apontou o índice de violência entre os continentes e apresentou os seguintes dados, 2264 pessoas trans foram assassinadas no mundo, desse número, 900 assassinatos foram no Brasil. (TMM,2017).

No ano de 2017 no Brasil ocorreu um homicídio a cada 48 horas “[...] o Brasil contabilizou uma triste liderança mundial: se mantém como o país em que se assassina mais travestis e transexuais homens e mulheres.” (UNIVERSA UOL, 2018).

Em 2018 o Brasil contabilizou 167 pessoas assassinadas, em 2019, 124 e no ano de 2020 contabilizou-se 175 assassinatos de transgêneros, segundo dados da ANTRA e Benevides; Nogueira (2021).

Quanto a expectativa de vida a média brasileira é de 75,5 anos, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre os transgêneros a média cai para 35 anos.

No tocante ao ambiente escolar o convívio acaba sendo, por diversas vezes, hostil com o(a) transgênero, expõe Silva (2018) que “[...]existe uma alta taxa de desistência de alunos LGBT no Brasil, porque eles não são aceitos pelo grupo de alunos e, também, pelos funcionários das instituições de ensino, que fazem piadas e comentários ofensivos.”

Geralmente as Travestis e Transexuais são notados com maior facilidade em um ambiente escolar, em decorrência da forma que se vestem e trazem de maneiras explícitas em seus corpos o pertencimento a essa população LGBTQIA+ que tem sido historicamente

alvo da crueldade e da violência na comunidade escolar, Torres (2013).

Segundo Bernardo (2014, p.165) a evasão escolar é maior nos casos de transgêneros “[...] o grupo que mais sofre discriminação na escola é o de transexuais e travestis, estimando que a evasão escolar seja de aproximadamente 73% dessa população.”

“A estigmatização e o sentimento de não pertencimento ao ambiente escolar, revelam que os anos passados na escola deixaram marcas profundas nas vidas dessas pessoas.” Bernardo (2014, p.165).

O abandono dos estudos é um meio de evitar os sofrimentos vividos no ambiente escolar, porém, a escolaridade é essencial para o ingresso e permanência no mercado de trabalho, especialmente quando as atividades são intelectuais, Bernardo (2009).

“Não é possível estudar sendo humilhado”, Silva (2018), por esse motivo muitos trans desistem dos estudos, tendo em vista que a permanência em um ambiente escolar hostil o agride emocionalmente e as vezes fisicamente.

A evasão escolar ocorre aos 13 anos de idade e somente 30% conseguem concluir o ensino médio, ANTRA (2020). Tais dados demonstram que as pessoas transgêneros são estigmatizados(as) e não conseguem concluir os estudos, segundo MPT (2018) “Devido ao preconceito e, em alguns casos, à baixa escolaridade, grande parte das pessoas trans não consegue uma oportunidade no mercado de trabalho.”

3 | POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL E A LEI Nº 12.711/2012

Grupos sociais desfavorecidos na área da educação foram amparados pela Lei nº 12.711/2012 denominada Lei de Cotas. Nessa Lei estão amparados pelo sistema de cotas os candidatos que participarem de processo seletivo nas Universidades Federais, Institutos Federais de Ensino Médio e Técnico, autodeclarados pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, pessoas de baixa renda (até 1,5 salário-mínimo e meio) per capta e pessoas que estudaram integralmente no ensino público.

Note-se que a população transgênero não está inserida nessa lei e não existe até o momento lei que insira esse grupo no sistema de inclusão educacional. Conforme visto, os(as) transgêneros encontram-se em estado de vulnerabilidade social e com baixa escolaridade, estamos diante de um problema público a ser enfrentado.

Para Secchi (2017) pode-se definir problema público como a distância do *status quo* (situação atual) para a situação desejada possível para a realidade pública. O problema público é como se fosse a doença e a política pública o tratamento para essa doença que se materializa por intermédio de leis, programas, campanhas, obras e muitos outros meios, pode-se definir política pública:

[...] como um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir

Referente às políticas sociais, segundo Dias (2015), entende-se um conjunto de iniciativas e ações do governo que objetivam criar diretrizes para as áreas sociais, uma forma de organizar os recursos disponíveis para realizar obras e projetos de interesse público. As políticas sociais fazem parte das políticas públicas e surgiram devido à desigualdade social.

Para Secchi (2016, p.5) “a finalidade de uma política pública é o enfrentamento, diminuição e até mesmo a resolução do problema público”.

O problema público vem ao conhecimento do ator político que o identifica e o leva adiante para a formulação de agenda, “[...] esse termo é definido como um conjunto de discussões políticas, entendidas como questões legítimas e que chamam a atenção do sistema político”, segundo Capella (2018, p.30).

Conforme expõe Farah (2018) atores não estatais também auxiliam na formação de agenda e na exposição de problemas públicos, colocando em pauta temas influenciados por movimentos sociais e organizações não governamentais, inclusive o movimento LGBTQIA+:

Do ponto de vista temático, a literatura passou a incluir uma outra face da agenda democratizante: a relativa à incorporação à cidadania e às políticas públicas de grupos até então excluídos ou atendidos de forma periférica, como mulheres, negros, indígenas, grupos LGBTT e deficientes. A inclusão desses temas pela agenda governamental foi influenciada por movimentos sociais e por organizações não governamentais e entidades de advocacy. Esses atores também ajudaram a colocar na agenda novos problemas públicos, como a questão ambiental, o tema da violência e da segurança pública e o da mobilidade urbana, progressivamente incorporados pela literatura de política pública. (FARAH, 2018, p.69).

Experiências como as vivenciadas pelo programa *Empregabilidade Trans-Cozinha & Voz*, que será apresentado adiante, podem, portanto, contribuir na constituição de agenda para que coloque um problema público em pauta, de modo que políticas públicas possam ser formuladas e implementadas.

4 | EMPREGABILIDADE TRANS – COZINHA & VOZ

O Ministério Público do Trabalho (MPT) em São Paulo, juntamente com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), lançaram o Programa “*Empregabilidade Trans – Cozinha & Voz*” em parceria com diversas instituições privadas em 2017.

O curso visa capacitar pessoas transgêneros em São Paulo de modo a facilitar a inserção da pessoa transgênero no mercado de trabalho na área da gastronomia. (OIT, 2017).

Os atores envolvidos nesse projeto de acolhimento social, são a Organização Internacional do Trabalho, o Ministério Público do Trabalho e em âmbito privado o projeto

conta com a participação do Grupo Educacional HOTECH que é uma entidade privada de ensino reconhecida pelo MEC e nasceu no ano 2000”. Hotec (2018).

Para a ONU “Trata-se de uma ação conjunta do Ministério Público do Trabalho (MPT) e da OIT. A chef de cozinha Paola Carosella atua como coordenadora do curso, que é realizado na entidade de ensino profissionalizante Faculdade Hotec” ONU (2018). Paola Carosella (2018) é argentina, profissional da área da gastronomia e proprietária de restaurantes em São Paulo capital, Benny Goldenberg é seu sócio, administrador hoteleiro e empresário, segundo Infoods (2018).

O projeto também conta com o apoio da Txai Consultoria e Educação, Casa 1 e da Casa Poema, que promoveu uma oficina de poesia com a poeta, atriz e jornalista Elisa Lucinda e a atriz e diretora Geovana Pires, para desenvolver a comunicação interpessoal e a autoconfiança das alunas antes do início do curso, segundo ONU (2018).

O projeto conta com a parceria de empresas privadas como a Sodexo, Avon, Arturito, La Guapa, Fitó e Mangiare, que já contrataram alunos após a finalização do curso. (MPT,2018).

O curso foi iniciado em São Paulo, com duração média de dois meses, conteúdo ministrado em nove aulas contendo as aptidões básicas do trabalho em uma cozinha profissional de restaurante sendo que, ao término do curso, são fornecidos certificados aos participantes.

Segundo MPT (2018): “na primeira edição do projeto, realizado no segundo semestre de 2017, receberam o certificado 23 pessoas transexuais e travestis” e após a realização da primeira edição do curso no final do ano de 2017, cerca de 70% dos alunos foram encaminhados para o mercado de trabalho, em média 16 pessoas obtiveram resultados positivos. Em dois anos o programa beneficiou mais de 314 pessoas em seis estados brasileiros, conforme a OIT (2020).

Segundo Assis (2018) “A ideia desse curso é de formação e encaminhamento, para que essas pessoas sejam efetivamente contratadas, já que constituem um segmento com dificuldade de entrar no mercado formal de trabalho”.

No dia 15 de maio de 2018 ocorreu a cerimônia de formatura da segunda edição do curso de capacitação de assistente de cozinha para travestis, mulheres e homens transexuais em situação de vulnerabilidade. O evento aconteceu às 10h no Auditório do Tribunal Regional do Trabalho da 2ª Região, em São Paulo, ONU (2018).

O projeto foi expandido para outros seis estados. A primeira edição em Goiás foi encerrada em 22 de novembro de 2018. A cerimônia de formatura realizada na sede do Ministério Público do Trabalho em Goiás (MPT-GO). (MPT, 2018): “O total de 33 homens e mulheres travestis e transexuais participaram do curso de assistente de cozinha, que ocorreu na Faculdade Cambury nas duas primeiras semanas de novembro.”

Um desafio para a continuidade do programa foi com a chegada da pandemia do coronavírus decorrente da Covid-19 em 2020. Segundo a OIT (2020) foi adotado “um plano

de contingência para assegurar a profissionalização das(os) alunas(os), com um método inédito de aulas online ministradas por meio de ferramenta de videoconferência, conversas virtuais e outras alternativas de conexão.”

Assim como muitas pessoas, os(as) transgêneros perderam emprego durante a pandemia, sendo assim como alternativa para a permanência dos estudantes foi a concessão de bolsa de estudo, “cada participante recebe uma bolsa de R\$ 500,00 (quinhentos reais) mensais, durante o período do curso, com a contrapartida de participar dos cursos e permanecer em isolamento.” (ONU, 2020).

Segundo a OIT (2020) “Nas primeiras semanas do curso iniciado em abril, 50 alunos e alunas de Rondônia, São Paulo, Rio de Janeiro e Goiás, com idades entre 22 e 67 anos, participaram de aulas online de música, dança, orientações profissionais e poesia.”

As palestras ministradas incluíram temas sobre a Covid-19, saúde, mercado de trabalho e como denunciar situações de discriminação da população trans no local de trabalho, também contaram com a participação de gerentes de renomados restaurantes, como La Guapa, Mangiare e Arturito, William Luciano. (OIT, 2020).

Três turmas, 170 alunos e alunas seis estados e do Distrito Federal, 643 horas/aula de música, poesia, dança e gastronomia, 108 horas de orientação profissional e 335 horas de palestras com analistas do Sebrae e especialistas, entre eles, mais de 10 representantes do Ministério Público do Trabalho (MPT). Os números têm importância, mas contam apenas parte do êxito do projeto Cozinha&Voz em seguir promovendo capacitação contínua de grupos populacionais vulneráveis, apesar das restrições de mobilidade e do isolamento social adotados por causa da pandemia de COVID-19. (ONU, 2020).

Sobretudo, o ambiente virtual proporcionou novos projetos, como por exemplo o curso “Troca de Saberes”, que incentiva o compartilhamento de conhecimentos e experiências profissionais entre os próprios alunos(as).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto os(as) transgêneros, pertencentes à população LGBTQIA+, são alvos de violência e preconceito, atingindo diretamente seus estudos e suas carreiras profissionais, resultando na exclusão do mercado de trabalho.

Esse artigo apresentou o programa social de iniciativa do Ministério Público do Trabalho em conjunto com a Organização Internacional do Trabalho que ofertou cursos de assistente de cozinha com qualificação profissional em parceria com chefs renomados na área da Gastronomia e atrizes para cursos de poesia iniciado em São Paulo e expandido em outros estados, denominado “Empregabilidade Trans – Cozinha & Voz”.

Mesmo diante do distanciamento social o programa teve continuidade e qualificou novos profissionais para o mercado, dando oportunidade de permanência com a concessão da bolsa, promovendo acolhimento social e inclusão dos(as) transgêneros no mercado de

trabalho até mesmo de pessoas de outros estados, devido ao acesso digital das aulas.

A educação é uma ferramenta fundamental para a inserção social na sociedade contemporânea, seja no mercado de trabalho, seja para realização pessoal dos indivíduos.

Cabem pesquisas que acompanhem a iniciativa, analisando suas ações e verificando se terá efetivamente capacidade de fortalecer a agenda de políticas públicas educacionais para essa população.

REFERÊNCIAS

ANTRA. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. **Relatórios**. Disponível em < <https://antrabrasil.org/relatorios/> > Acesso em: 17 de jun. 2021.

ASSIS, Valdirene. **Culinária de acolhimento para pessoas trans**. Revista híbrida. Disponível em < <https://revistahibrida.com.br/revista/edicao-2/culinaria-acolhimento-pessoas-trans/> > Acesso em: 28 jun. 2021.

BENEVIDES, Bruna. NOGUEIRA, Sayonara. **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2018**. São Paulo: ANTRA, 2019. Disponível em: < <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2019/01/dossie-dos-assassinatos-e-violencia-contra-pessoas-trans-em-2018.pdf> > Acesso em: 30 jul 2019.

BERNARDO, Márcia Hespanhol. **Discurso flexível, trabalho duro**: o contraste entre a vivência de trabalhadores e o discurso de gestão empresarial. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

BERNARDO, M H. SOUZA, H A. **Transexualidade: as consequências do preconceito escolar para a vida profissional**. v. 8 n. 11 (2014): Revista Bagoas - Estudos gays: gênero e sexualidade. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/6548>> Acesso em: 12 abr.2019.

BORBA, R. OSTERMANN, A. C. (2008). **Gênero ilimitado**: a construção discursiva da identidade travesti através da manipulação do sistema de gênero gramatical. Estudos Feministas, (16) 2, 409-432, maio-ago.

BORTOLONI, Larissa. **Expectativa de vida de transexuais é de 35 anos, metade da média nacional**. Senado. Especial Cidadania. Disponível em < <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/expectativa-de-vida-de-transexuais-e-de-35-anos-metade-da-media-nacional> > Acesso em: 30 jun.2021.

BRASIL. **Constituição Federal**. Disponível em < <http://www.brasil.gov.br/governo/2010/01/constituicao> > Acesso em: 1 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711/2012**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm > Acesso em 30 jun.2021

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. **Formulação**: o processo de definição de alternativas. In: CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. **Formulação de Políticas Públicas**. Brasília: ENAP, 2018. p. 71-108.

COSTA, Bernardo. **Curso qualifica travestis e transexuais para o mercado de trabalho**. Disponível em: < <https://odia.ig.com.br/economia/empregos-e-negocios/2018/05/5541029-curso-qualifica-travestis-e-transexuais-para-o-mercado-de-trabalho.html#foto=1> > Acesso em: 30 jun.2021.

DIAS, Reinaldo. **Política Social**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2015.

FARAH, M.F.S. **Abordagens teóricas no campo de política pública no Brasil e no exterior: do fato à complexidade**. Rev. Serv. Público Brasília, edição especial Repensando o Estado Brasileiro 53-84 dez 2018.

FERRAREZI, Elisabete. SARAVIA, Enrique. **Políticas públicas: coletânea**. Brasília: ENAP, 2006.

FREITAS, H. TEIXEIRA, L. **Preconceito e falta de políticas públicas dificultam acesso de transexuais ao ensino superior**. Disponível em < <https://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,preconceito-e-falta-de-politicas-publicas-dificultam-acesso-de-transexuais-ao-ensino-superior,10000082189>> Acesso em: 12 abr.2021.

INFOOD. **Benny Goldenberg: Esteja preparado para trabalhar, restaurante é barriga no balcão**. Disponível em: < <http://infood.com.br/benny-goldenberg-esteja-preparado-para-trabalhar-restaurante-e-barriga-no-balcao/>> Acesso em: 22 jun.2021.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. 2.ed. Brasília: Escritório de Direitos Autorais da Fundação Biblioteca Nacional – EDA/FBN, 2012.

JORGE, Marco Antonio Coutinho. TRAVASSOS, Natália Pereira. **Transexualidade: O corpo entre o sujeito e a ciência**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2018.

JUBILUT, Liliana Lyra. *et al.* (coord). **Direito à Diferença: aspectos teóricos e conceituais da proteção às minorias e aos grupos vulneráveis**. v. 1. São Paulo: Saraiva, 2013.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO. **Procuradora ministra aula para transexuais e travestis**. Disponível em < http://portal.mpt.mp.br/wps/portal/portal_mpt/mpt/sala-imprensa/mpt+noticias/9152c03e-c91d-41c6-a978-7abe8fef3180 > Acesso em: 22 jun.2021.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO. **Empregabilidade trans: primeira turma do Projeto Cozinha & Voz em Goiás se forma**. Disponível em < http://portal.mpt.mp.br/wps/portal/portal_mpt/mpt/sala-imprensa/mpt+noticias/11fb0d58-ab6e-43bf-8926-80ea95b2cbaf > Acesso em: 12 abr.2021.

ONU. **OIT e MPT promovem inclusão de pessoas trans no mercado de trabalho**. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/oit-e-mpt-promovem-inclusao-de-pessoas-trans-no-mercado-de-trabalho/> > Acesso em: 22 jun.2021.

ONU. **Cozinha&Voz forma 170 pessoas como assistente de cozinha em 2020**. Disponível em < <https://brasil.un.org/pt-br/108213-cozinhavoz-forma-170-pessoas-como-assistente-de-cozinha-em-2020> > Acesso em: 28 jun.2021

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Quebrando paradigmas, derrubando preconceitos: a inclusão de pessoas transexuais no mercado de trabalho**. Disponível em: < http://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_630827/lang-pt/index.htm > Acesso em: 22 jun.2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Cozinha&Voz: arte, conhecimento e capacitação online para promover a empregabilidade de pessoas em situação de vulnerabilidade**. Disponível em < https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_743495/lang-pt/index.htm > Acesso em: 28 jun.2021

SECCHI, Leonardo. **Análise de Políticas Públicas**: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SECCHI, Leonardo. **Ciclo de políticas públicas**. In: SECCHI, Leonardo. Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análises, casos práticos. 2ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

SILVA, Renan Antônio da. **Não é possível estudar sendo humilhado**. O Globo. Entrevistado por Gabriel Martins. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/sociedade/conte-algo-que-nao-sei/renan-antonio-da-silva-nao-possivel-estudar-sendo-humilhado-21218768> > Acesso em: 29 ago. 2019.

TMM. TRANSGENDER EUROPE. **Trans Day of Remembrance (TDoR) 2018**: 369 relataram assassinatos de pessoas trans e de gênero diverso no último ano. Disponível em: <https://transrespect.org/en/tmm-update-trans-day-of-remembrance-2018/> > Acesso em: 14 jun. 2019.

TORRES, Marco Antonio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

UNIVERSA UOL. **Brasil lidera ranking de mortes de travestis e trans**; um é morto a cada 48h. Disponível em: < <https://universa.uol.com.br/noticias/redacao/2018/01/09/brasil-lidera-ranking-de-mortes-de-travestis-e-trans-um-e-morto-a-cada-48h.htm> > Acesso em: 25 fev. 2019.

CAPÍTULO 11

OS CONTRIBUTOS DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Data de aceite: 01/03/2022

Ronaldo Garcia Almeida

Mestre em Mídia e Tecnologia, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, Etec Dr. Luiz César Couto Quatá/SP
<http://lattes.cnpq.br/0423147618626684>

Célia Maria Retz Godoy dos Santos

Doutora em Sociologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Arquitetura, Arte, Comunicação e Design Bauru/SP
<http://lattes.cnpq.br/3759662136447410>

Juliana de Araujo Cubas da Silva

Mestra em Mídia e Tecnologia, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, Etec Jacinto Ferreira de Sá Ourinhos/SP
<http://lattes.cnpq.br/7291455400014383>

Valéria Aparecida Tomazinho Marques

Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, Etec Dr. Luiz César Couto Quatá/SP
<http://lattes.cnpq.br/2107051921033451>

RESUMO: O artigo traz uma observação empírica realizada na Etec Dr. Luiz César Couto sobre os contributos do contexto familiar no processo de elaboração e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do ensino técnico, no sentido de demonstrar a importância para o desenvolvimento e ajustamento do indivíduo

ao ambiente profissional e de vida. A discussão aponta algumas características do ambiente familiar que podem ser facilitadoras ou entraves dos processos adaptativos dos indivíduos que finalizam o curso técnico, a partir de seus TCCs, discorrendo sobre a atuação da apresentação pública com a participação de familiares como complemento profissional, excedendo aos aspectos pedagógicos da formação escolar. Para a efetivação desta preleção optou-se por uma abordagem qualitativa, caracterizando-se, quanto aos procedimentos como bibliográfica e investigativa referente às atribuições do TCC em relação ao ambiente formal e informal do ensino profissionalizante, em articulação com as características pessoais e familiares do estudante, acrescido do seu envolvimento em atividades acadêmicas e sociais, que contribuem para seu ajustamento profissional. Relata-se algumas perspectivas que apontam um conjunto de fatores que promovem o ajustamento e o desenvolvimento do jovem adulto quando na elaboração e apresentação de TCC interligando os ambientes, institucional da academia com o familiar e o futuro profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Contexto familiar; educação familiar e escolar; trabalho de conclusão de curso.

THE CONTRIBUTIONS OF THE FAMILY IN THE PROCESS OF PREPARATION AND PRESENTATION OF THE COMPLETION OF THE COURSE

ABSTRACT: The article presents an empirical observation carried out at Etec Dr. Luiz César

Couto on the contributions of the family context in the process of elaboration and presentation of the Undergraduate Thesis (henceforth referred to as TCC) technical education, to demonstrate its importance for the development of the individual in the professional and life environment. We chose a qualitative and investigative approach. We report some perspectives that point out to a set of factors that promote adjustment and development of the youngster during the elaboration and presentation of the TCC, linking the institutional environment with the family.

KEYWORDS: Family context; family and school education; course completion work.

1 | INTRODUÇÃO

O termo Educação, conforme as legislações, Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação entre outras, está amplamente relacionado às instituições família, Estado e sociedade. Entretanto, hoje, várias famílias têm transferido para a escola a responsabilidade da educação familiar de seus filhos, que se refere ao ambiente inicial e contínuo de socialização, transmissão de valores, significados, crenças, ideias e da história social e pessoal, na qual cada ser humano adquire e estabelece sua identidade individual e social. É na família que se dá a formação e construção de cidadãos éticos e autônomos, já que essa é responsável por “uma realidade complexa a nível psicológico, sociológico, cultural, econômico, religioso e político, na sua mutabilidade e continuidade” (SILVA e FERREIRA, 2009).

Atualmente, os pais gastam mais tempo se preocupando com as necessidades materiais dos filhos do que com a transmissão dos valores, princípios e padrões de comportamento, perdendo inclusive o controle sobre eles e, em muitos casos, transferindo totalmente a tarefa da educação familiar para a instituição escolar. Este círculo vicioso, no qual a família cobra da escola este tipo de educação e vice-versa, está ocasionando sérios problemas de aprendizagem e de relacionamento social e profissional, já que em nenhuma das instâncias – família ou instituição de ensino - se consegue formar um adulto com autonomia comportamental e independência financeira, logo ao completar a sua graduação.

A escola, por sua vez, declara que o êxito do processo educacional depende, e muito, da atuação e participação da família, que deve estar atenta a todos os aspectos do desenvolvimento integral do educando. Reclama da responsabilidade pela formação ampla dos alunos que os pais transferiram a ela, e alega que isto a desviou da função precípua de ensinar sobre conteúdos curriculares formais, sobretudo de natureza cognitiva. Com isso, ao invés de ter as famílias como aliadas ao processo educacional escolar, acaba afastando-as ainda mais do ambiente formal da escola: inclusive, um dos mitos que se apregoa é a ausência quase que total dos pais no ambiente escolar.

De tal modo, hoje, com as diferentes estruturas familiares e as duras jornadas de trabalho dos pais (tanto dos homens como das mulheres), a educação familiar tem deixado

a desejar no seu mais expressivo ensinamento, que é a convivência social harmônica com base na ética, regida pelo equilíbrio entre o poder e o dever.

Por outro lado, no curso superior de graduação é cobrado menor participação dos pais, que nos ciclos básicos ou fundamentais de ensino formal, deixando o estudante mais autônomo e independente da família. Espera-se que nesta fase de vida do educando as transformações e vínculos afetivos da humanização do indivíduo já estejam em fase adiantada de constituição. No entanto, algumas características institucionais do ensino superior associadas a predicados pessoais e familiares do estudante parecem afetar a qualidade do seu desenvolvimento. E, também, alguns estudos defendem que o ambiente tem um papel determinante no ajustamento, desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos, advogando que estímulos acadêmicos, como é o caso dos Trabalhos de Conclusão de Curso (doravante, denominado TCC) podem proporcionar experiências nos diversos contextos de vida, incluindo na família que age como agente socializador.

Estes novos contextos de vida – que aqui incluem o TCC - podem ser percebidos pelo estudante de modo positivo, significativo, estimulante e desafiador ou, pelo contrário, de modo negativo e vai depender da conjugação dinâmica dos planos pessoal, familiar e social. De tal modo, pretende-se demonstrar que o processo de elaboração e apresentação do TCC pode produzir um crescimento positivo se os desafios e os apoios familiares (relacionais e institucionais) forem adequados ao estudante.

Assim, neste estudo, espera-se demonstrar que a participação da família no TCC é de suma importância para a valorização do discente e seu crescimento profissional. Visto que, essa disciplina não deve ser encarada apenas como mais uma na grade curricular. Mas sim, como forma de um encerramento de um ciclo especificado em uma conclusão de trabalho interdisciplinar, no qual os alunos utilizaram todo aprendizado adquirido durante o curso. Dessa forma, é neste momento que ele tem a oportunidade de demonstrar a família e a comunidade local e/ou regional o trabalho desenvolvido, com o intuito também de se mostrar apto para sua inserção no mercado de trabalho. O objetivo, portanto, neste artigo foi explorar, através de literatura pertinente, os contributos do contexto familiar na elaboração e apresentação do TCC de graduação para o desenvolvimento do indivíduo e seu ajustamento ao ambiente profissional e de vida.

2 | BREVE DISCUSSÃO: FAMÍLIA E TCC UMA RELAÇÃO INDISPENSÁVEL

A instituição escolar é um espaço democrático, no qual os cidadãos se desenvolvem, aprendem a viver em sociedade reconhecem que há direitos e deveres a serem cumpridos. Ela tem um papel dinamizador das práticas vivenciadas no dia-a-dia, trabalhando pelo bem comum, buscando em suas ações pensar na coletividade no bem de todos. Entra aqui a constatação do reconhecimento sobre o papel da família neste processo, seja como suporte financeiro ou psicossocial ou mesmo nas questões de vinculação e individualização

do indivíduo.

No processo de ensino aprendizagem são muitos os sujeitos envolvidos, cada um com seu papel e importância. Sua gestão não pode ser pensada em outra forma que não seja a de uma perspectiva democrática na qual deve haver participação da família e de toda comunidade acadêmica, ouvindo e compartilhando a partir dos interesses coletivos. Luck (2010, p. 17) afirma que:

Ao se referir às escolas e sistemas de ensino, o conceito de gestão participativa envolve além dos professores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico.

No início da vida acadêmica, ao adentrar no ensino superior, o estudante sofre uma transição em sua vida. Surgem outras e novas aptidões cognitivas e interpessoais e a abertura para valores e crenças pessoais, devido às oportunidades de exploração e de investimento que as atividades e disciplinas acadêmicas possibilitam. Nesta fase, é impossível esquecer os contributos desempenhados por um conjunto de variáveis pessoais e contextuais que este indivíduo trouxe em sua bagagem intelectual e psicossocial. A família é uma das variáveis contextual que desempenha um papel crucial na maneira em que o estudante percebe e vivência o contexto universitário.

Lopez, Campbell e Watkins (1988, p. 402), dizem que é dada pouco ou nenhuma atenção às relações entre as dinâmicas do funcionamento familiar, o desenvolvimento do estudante e o seu ajustamento ao ensino superior. Segundo os autores a família constitui-se o primeiro contexto de desenvolvimento e de socialização do indivíduo e representa um ambiente susceptível de influência psicológica, social e emocional. Já a mais de três décadas Gonçalves (1997) relata que nas concepções sistêmicas, a família é percebida como um sistema vivo que procura manter o equilíbrio perante as pressões internas e externas de qualquer mudança e que a transição do estudante para o ensino superior é vista como uma atividade de desenvolvimento familiar, com requisições de novas tarefas, as quais todos os membros da família terão que enfrentar, para a promoção do bem-estar e do funcionamento e sistêmico e pessoal dos membros desta. Por exemplo, quando um estudante sai de casa para frequentar uma instituição de ensino superior, toda a família e seus membros têm que se reorganizar.

O que aparece, no entanto como mais expressivo é a ampliação das relações interpessoais extrafamiliares do estudante e seu crescimento para uma maior autonomia, logicamente, com os devidos ajustamentos de seus familiares que apoiam estas iniciativas de desenvolvimento. Se por acaso há uma intolerância a mudança, caracterizado pela existência de regras rígidas e controle excessivo, podem surgir comportamentos de inadaptação, não só a nível intrafamiliar como ao nível do seu relacionamento com outros sistemas. (SILVA e FERREIRA, 2009).

[] a família é um ecossistema que procura estabelecer um equilíbrio dinâmico entre os seus recursos internos e as mudanças no seu exterior, apontando, teoricamente, a existência, ao nível do mesossistema, de inter-relações e influências mútuas entre família e o ensino superior. Por conseguinte, afetam-se e modificam-se segundo uma relação de interdependência. (BRONFENBRENNER, 1993, apud SILVA e FERREIRA, 2009).

Assim como os autores se referem, o período que o estudante passa cursando o ensino superior é uma oportunidade de desenvolvimento psicossocial, no qual ele pode desenvolver a competência acadêmica e social, aprendendo a lidar e expressar as emoções. Os resultados e ganhos surgem na medida em que o controle dos pais nas atitudes e comportamentos dos estudantes (jovens adultos) diminui, sem que haja uma ruptura dos laços afetivos.

Esta ideia deu origem a uma série de estudos que pretenderam compreender o funcionamento do processo de vinculação e o seu papel no processo de individuação e no ajustamento acadêmico, social e emocional do jovem adulto em contexto de ensino superior (Ferreira, 2003; Lapsley, Rice e Shadid, 1989; Holmbeck e Wandrei, 1993; Kenny, 1987; Kenny e Donaldson, 1991; Lopez, Campbell e Watkins, 1988; Schultheiss e Blustein, 1994; Rice, Cole e Lapsley, 1990; Soucy e Larose, 2000). O ponto comum a todas estas investigações reside no reconhecimento de que tanto a vinculação como a individuação são cruciais para o funcionamento dos comportamentos adaptativos. (SILVA e FERREIRA, 2009, p.113).

A proposta de integração entre família e escola não se resume à participação efetiva e colaborativa dos pais na instituição de ensino. A vinculação desempenha um papel de suma importância, que é o de regulador emocional. A segurança da relação do jovem adulto com os progenitores propicia o desenvolvimento da sua autonomia no sentido da construção da identidade pessoal. Esse sentimento de segurança e de confiança em saber que a família permanece, motiva o adulto jovem a ousar, explorar, afastar-se, sentir-se livre para estabelecer outras relações, ou seja, “abrir asas e voar”.

A individuação é a necessidade do ser humano criar a sua própria identidade, sua individualidade e a sensação de estar seguro, com base nesta ligação, favorece o desenvolvimento saudável e equilíbrio psicológico.

Visto que, na elaboração e apresentação do TCC o processo de vinculação e individuação caminham juntos, isto nos leva a olhar o desenvolvimento como uma dinâmica contínua entre estas duas dimensões.

De acordo com Silva e Ferreira (2009) os aspectos positivos do envolvimento e a participação da família no ambiente escolar é considerado ferramenta importante para o sucesso escolar, profissional e pessoal do discente. A educação possui caráter formal e socializador e tanto a família como a escola são essenciais na vida dos alunos.

Vale aqui um aparte para conceituar o núcleo familiar que segundo o Estatuto da Família define entidade familiar como “o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade

formada por qualquer dos pais e seus descendentes.” No entanto, na modernidade, outras configurações têm surgido pois existem hoje casais sem filhos, mães solteiras, pais solteiros, avós criando netos, órfãos, famílias “mosaico” (cujos cônjuges têm filhos fora e dentro da união) e as relações homoafetivas. O Judiciário, por exemplo, tem aceitado os novos arranjos familiares mesmo sem o respaldo da legislação.

Observa-se que as relações sociais se modificam para atender a uma tendência natural encaminhada ao longo da evolução social que vai além da concepção de diferença entre laços de sangue, englobando os laços afetivos, o que, aparentemente, podemos denominar de núcleo familiar, ou seja, de acordo com o estatuto da família, é a instituição social que tem a capacidade de cuidar do outro, tendo ou não laços consanguíneos. Dessa forma, a família pode promover interação, troca de experiências, bem como atualização e discussões sobre a importância e aproveitamento do curso pelo aluno.

Segundo o levantamento realizado pelas autoras Bardagi, Fiorini e More (2017) até a metade do século XX, as pesquisas sobre carreira profissional eram entendidas numa dimensão à parte do desenvolvimento global do sujeito, considerando o processo de escolha profissional uma tarefa típica e exclusiva da adolescência. A partir da década de 1980, Super (1990) trouxe contribuições importantes no domínio da orientação profissional. Para ele, após a segunda metade do século XX, os estudos passaram a adotar pressupostos das teorias desenvolvimentistas (SUPER, 1980 e 1990). “O desenvolvimento de carreira passou, então, a ser gradativamente concebido como um processo dinâmico, que não se reduz ao período da adolescência, mas ocorre ao longo de toda a vida (BARDAGI et al., 2012, p.44).

Entra aqui então a influência da família com ênfase no autoconceito (definido como a percepção a respeito de si) no processo de formação do indivíduo e na implementação de escolhas profissionais e cursos a se desenvolver.

A partir da elaboração da “teoria ao longo da vida e dos espaços de vida” (*life-span, life-space theory*), o desenvolvimento de carreira passou a ser concebido por Super (1990) como um processo sucessivo de estágios de crescimento e aprendizagem, que se convertem no aprimoramento progressivo do repertório de comportamentos profissionais. Segundo o autor, a adultez jovem corresponde ao estágio de exploração, descrito como um momento de autoanálise, experimentação e desempenho de diferentes papéis pessoais e profissionais, que fundamentam o autoconceito do jovem adulto. (BARDAGI et al., 2012, p.44).

Assim também, as questões familiares e relacionais, passaram a adquirir maior importância durante a vigência do curso superior escolhido, pois a família é considerada um dos fatores de maior influência no desenvolvimento profissional dos indivíduos, seja associada ao apoio parental em relação aos estudos, ao fornecimento de informações a respeito das profissões e do mundo do trabalho e ao incentivo referente à aquisição de autonomia dos filhos.

Deste modo, ao se abordar a relação entre a família e instituição de ensino superior a melhoria das relações entre as partes constitui-se em um espaço de construção da identidade dos indivíduos que pode promover o desenvolvimento integral do aluno e por meio desta participação influenciar a formação da consciência social, crítica e profissional destes.

3 | A OBSERVAÇÃO EMPÍRICA E ALGUNS RESULTADOS

O estudo foi orientado pela seguinte pergunta: quais são os contributos do contexto familiar no processo de elaboração e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do ensino técnico?

A ideia de pesquisar sobre esta temática nasceu da convivência direta dos pesquisadores com estudantes do ensino técnico ao final do curso. No 1º e 2º semestre de 2017, nas disciplinas de Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão do Curso Técnico em Informática, para os alunos do 2º e 3º módulo da Escola Técnica Estadual Dr. Luiz Cesar Couto (Unidade do Centro Paula Souza), no município de Quatá – SP., após uma aula inaugural foi apresentada uma proposta aos alunos com a finalidade de explicitar esse momento tão importante e esperado na vida deles, a elaboração e apresentação do TCC. Como critérios para a execução desta pesquisa empírica, realizada no mês de novembro de 2017, foi observado os TCCs do Curso Técnico em Informática deste ano - 6 (seis) TCCs com a participação de 04 (quatro) alunos em cada um deles - verificando-se que todos eles (100%) houve a citação dos membros da família em suas dedicatórias ou agradecimentos, sendo que em 60% (sessenta por cento) deles a dedicatória foi para a familiares e amigos e em 80% (oitenta por cento), além da família os docentes. Estes dados demonstram uma efetiva ligação dos estudantes com o contexto da família durante o processo de redação e confecção dos TCCs.

Como dito, outros aspectos já foram citados nesta relação de apoio e proximidade dos familiares na vida do estudante, podendo ser notadamente explicitados os contributos, quando na apresentação do mesmo. Como exemplo pode-se observar expressões e relatos de pais destacando a perseverança, empenho e dedicação de seus filhos ao empreender o TCC e o orgulho destes para com o trabalho realizado por eles.

Esse um ano e meio foi muito difícil, pois tinha que conciliar os estudos no Ensino Médio e Técnico, mas percebemos que esse desafio contribuiu muito na formação pessoal e profissional de nossa filha/ Ele tinha muita dificuldade em interagir com outras pessoas, assistindo a sua apresentação hoje é nítida a contribuição desse curso para o seu aprendizado e crescimento pessoal, isso demonstra que tem segurança e não terá dificuldades para ser inserido no mercado de trabalho/ Não poderia deixar de ressaltar a importância desse projeto proposto nessa disciplina, ou seja, uma parceria entre escola e família e hoje tenho a certeza que o meu filho está preparado e em breve conquistará um emprego, valeu o esforço de muitas vezes ausentar-se de reuniões

familiares, lazer nos finais de semana e algumas noites em claro. (Relatos informais de pais, 2017).

Portanto, a partir desta observação empírica nos relatórios impressos ou online e nas apresentações, nas quais os pais foram convidados a assisti-las foi possível detectar uma relação dialógica entre as atividades dos TCCs e a família, as quais certamente contribuem para a segurança e autonomia do futuro profissional no mercado de trabalho.

Vale esclarecer que nestes dois anos em que se observou as apresentações dos TCCs no quesito de relação com os familiares houve uma ação por parte do docente orientador para incentivá-los a convidar as famílias, amigos, autoridades municipais e organizações, tendo como justificativa a oportunidade de expor suas ideias e projetos de forma a contribuir com a sociedade. Assim, essa apresentação seria mais que um mérito na vida deles, pois teria a participação da família, elemento primordial para o sucesso acadêmico e profissional do aluno, finalizando mais um ciclo na vida deles. A contribuição seria em termos de mais responsabilidade frente à sociedade e ampliação da autonomia e segurança, agora neste novo ciclo de vida: o profissional.

4 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Logicamente, o TCC exige que o aluno tenha adquirido durante o seu curso, saberes pedagógicos e epistemológicos que são decisivos para a sua realização, que inclusive devem seguir um procedimento técnico-científico e metodológico. Para isso, é imprescindível não só o amadurecimento intelectual - tanto para a escolha do tema de pesquisa, como para atender sua área de formação ou ainda para que tenha certa relevância acadêmica – trazendo benefícios para ele e para a sociedade. Além disso, o estudante precisa estar seduzido pelo tema e confiante de ter feito a melhor escolha. Todos estes fatores são elementos nos quais a família certamente influencia, pois ao longo de nossas observações sobre o TCC na Etec verificou-se que as concepções e valores desenvolvidos no contexto familiar interferem de modo crucial no desempenho de alunos em conclusão de curso.

Importante também destacar, que conforme pesquisa efetuada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no ano de 2017, a escolaridade dos pais implica na dos filhos. Segundo este levantamento, dentre os pais que concluíram o ensino superior 69% de seus filhos também alcançaram este nível de estudo, enquanto que somente 4,6% dos filhos, cujos pais nunca forma à escola obtiveram a conclusão no ensino superior.

Na ótica dos dados apresentados em 2017 pelo IBGE, verifica-se que um aluno convivendo com pais que possuem nível de escolaridade formal superior são expostos a maiores estímulos em seus lares, ou seja, possuem uma atenção mais direcionada para o futuro profissional. Também podemos inferir sobre a disciplina do TCC na formação técnica, visto que o número de estudantes que preferem fazer cursos técnicos antes da universidade vem crescendo nos últimos anos, devido ao tempo menor de formação e a facilidade para a

inserção no mercado de trabalho.

Observou-se, mediante entrevistas e contato direto com os estudantes que, aqueles que já têm definido o que querem para a sua formação, que têm consciência de suas escolhas e dos seus papéis sociais, normalmente tiveram apoio, direcionamento e informações oriundas de suas famílias, além de experiências de vida condicentes com suas escolhas, que os ajudaram a definir concretamente sua profissão. Por isso, compreendem a educação técnica ou superior como uma forma de realização pessoal e profissional.

Por outro lado, os que pensam na educação simplesmente como uma forma de obter um título para fazer frente às exigências do mercado de trabalho, não valorizando a produção do conhecimento, tem maior dificuldade na sua introdução no mercado, na escolha de seu tema e na confecção do TCC.

Vale aqui ressaltar a teoria da aprendizagem disposicional, que pode ser definida como o potencial de desempenho do aluno inserido na realidade objetiva e própria de “saber como” (prático), formando os alicerces do conhecimento. Como explica Mota (2018, s/p), sobre a analítica da aprendizagem disposicional esta aprendizagem “combina os dados gerais de aprendizagem com elementos disposicionais [dos] próprios educandos, [que incluem] seus comportamentos, suas atitudes e seus valores”. Valores estes, que na maioria das vezes advêm das famílias.

Nota-se então que a influência da família no contexto educacional, especialmente no que se refere aos conceitos éticos, sociais e educacionais do educando, essenciais na promoção, integração, participação e a efetivação de uma proposta de trabalho como o TCC. Esta parceria da família com a educação acadêmica é fundamental para o sucesso da educação do indivíduo, proporcionando uma aprendizagem colaborativa no processo de aprendizagem.

Por isso, pode-se dizer que a família tem papel decisivo no sucesso ou fracasso durante o processo de elaboração e apresentação do TCC, sem desconsiderar a relação afetiva professor-aluno que pode fazer a diferença nessa formação. Certos de que esta discussão não se finaliza aqui, mas sim, propõe uma reflexão inicial diante dos elementos apresentados, pode-se enumerar que: a participação dos pais ou responsáveis neste processo interfere na qualidade dos trabalhos; e que nas apresentações do TCC a presença dos familiares traz maior confiança aos alunos, especialmente expressa pelos pais ouvintes, no orgulho do trabalho realizado pelos filhos.

Durante a observação realizada junto às apresentações dos TCCs da Etec, que aconteceram no mês de novembro de 2017, em um dos intervalos, um pai de uma aluna que estava apresentado seu TCC abordou um dos docentes questionando: “como se sentem os professores nesse momento, assistindo os seus alunos nessa apresentação? Ele expressou que como pai “a alegria é imensa”, declarando “o quão é belo o trabalho de todos envolvidos”. Neste exemplo, é possível verificar também a importância do TCC para as famílias, que apesar das adversidades que ocorrem durante o processo de ensino-

aprendizagem de todo o curso, compreendem a transformação que a academia trouxe para vida de seus filhos.

Assim, o estudo permitiu ratificar a influência da família no TCC. Daí a necessidade de as instituições de ensino estabelecerem uma relação de cumplicidade que transpasse as barreiras pedagógicas. É preciso se envolver com as famílias dos alunos para que, por meio de medidas educacionais pautadas no desenvolvimento cognitivo e também na relação afetiva com eles, se consiga assentar uma relação de confiança com o intuito de oferecer um ensino que possibilite a sua efetivação profissional junto a sociedade, considerando ainda, seu contexto social, sua realidade, seus costumes e seus saberes.

Observou-se ainda, que além das possibilidades teóricas e práticas, a participação dos pais na vida acadêmica dos seus filhos, permitem concepções transformadoras que os habilitam a intervirem na sociedade de forma crítica e criativa. Pode-se apontar como concepções transformadoras a ótica apurada em visualizar deficiências existentes na sociedade em que estão inseridos, as quais a comunidade nem sempre consegue observar, como por exemplo, uma organização efetiva dos moradores de seu bairro para buscarem melhorias junto ao poder público para a vizinhança. Quem sabe ainda, esses discentes possam realizar campanhas de arrecadação ainda antes não efetuadas, como por exemplo, angariar armações de óculos usadas para pessoas carentes que estão próximas as suas casas ou até mesmo de suas escolas.

Esse olhar crítico através das concepções transformadoras que trazem de suas famílias, pode ser um ponto de partida para o desenvolvimento de um TCC. Esse sair do papel para a prática pode incluir no estudante a participação voluntaria na comunidade como forma de se habilitar profissionalmente. Pode-se ainda, se sentir útil, fazendo parte da sociedade, contribuir com uma causa que se identifique desenvolver suas habilidades, aprender a trabalhar em grupo, enfim fazer a diferença na vida de outras pessoas.

REFERÊNCIAS

BARDAGI, Marucia Patta. FIORINI, Milena Carolina; MORE, Carmen Leontina Ojeda Ocampo. Família e desenvolvimento de carreira de jovens adultos no contexto brasileiro: revisão integrativa. Rev. bras. orientação profissional, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 43-55, jun. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902017000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02. jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p43>.

BEZERRA, Mirthyani; MARTINS, Leonardo. Escolarização dos pais é decisiva no nível educacional dos filhos, diz IBGE. São Paulo. 15/12/2017. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/12/15/so-46-dos-filhos-de-pais-sem-ensino-fundamental-tem-diploma-no-brasil.htm>. Acesso em: 28 jan. 2019.

GONÇALVES, C. A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.1997.

HENGEMÜHLE, A. Gestão de Ensino e Práticas Pedagógicas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 245.

HENGEMÜHLE, A. Gestão de Ensino e Práticas Pedagógicas. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 12-13.

LOPEZ, F.; CAMPBELL, V.; e WATKINS, C. (1988). Family structure, psychological separation, and college adjustment: a canonical analysis and cross-validation. *Journal of Counseling Psychology*, 35 (4), 402-409

LÜCK, Heloísa. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 8 ed. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MOTA, Ronaldo. Analítica da aprendizagem disposicional: melhor agora do que depois. Disponível em: https://www.elsevier.com.br/elsevier-mais-professor/blog/analitica-da-aprendizagem-disposicional/?utm_campaign=CLB-parceria-marco-2018&utm_content=post-blog-professor-analitica-da-aprendizagem-disposicional&utm_medium=email&utm_source=email-parceria-ronaldo-mota-estacio-de-sa&utm_term=14/3/2018. Acesso em: 10 out 2018

PARO V. H. Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000. p. 48

RYLE, Gilbert. The concept of Mind. Mitchan: Pequin Books, 1949.

SILVA, Sofia de Lurdes Rosas da e FERREIRA, Joaquim Armando Gomes. Família e Ensino superior: que relação entre dois contextos de desenvolvimento? *Exedra*, julho 2009. p. 101-126. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/docs/01/101-126.pdf>. Acesso em 9 dez.2018.

SUPER, D. E. A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.). *Career choice and development. Applying contemporary theories to practice*. San Francisco: Jossey Bass, 2nd ed., 1990, p.197-261. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902017000100005. Acesso em: 2/01/2019.

EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A MODALIDADE EJA, EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 01/03/2022

Maria Verônica Rodrigues da Fonseca

Doutora em Educação, Docente e Membro do NDE do Curso de Pedagogia na FTESM

Bárbara de Britto Terra Nova Gonçalves

Mestra em Educação, Coordenadora, Membro do NDE e Docente do Curso de Pedagogia na FTESM

Viviane da Costa Bastos

Mestra em Educação, Docente e Membro do NDE do Curso de Pedagogia na FTESM

Partes do presente texto foram apresentadas como Comunicação de Pesquisa no XV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE (2021) realizado na modalidade online pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no período de 27 a 30 de setembro de 2021.

RESUMO: O presente texto tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre processos de formação de professores para a modalidade EJA, desencadeados no período de pandemia, em um projeto de extensão no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, sob a coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, localizada na cidade do Rio de Janeiro. O trabalho tem caráter qualitativo e traz como embasamento teórico autores como Paulo Freire, Moacir Gadotti e Miguel Arroyo, articulados a reflexões sobre desafios à formação de professores para essa modalidade. A Educação de Jovens e Adultos é

uma modalidade de ensino, que busca garantir o direito constitucional à Educação, aos sujeitos que interromperam seus estudos, de retomarem o processo de escolarização, tendo em vista suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, possibilitando aos seus discentes possibilidades de melhores oportunidades para exercer a plena cidadania em nossa sociedade, tão desigual. Formar professores para atender esse público é uma necessidade e tornou-se ainda mais urgente, no atual contexto de pandemia, causada pela COVID-19, que atingiu fortemente todo o mundo e tem trazido grandes desafios à educação brasileira, que precisou rever sua forma de atuação frente à nova realidade imposta, desde o ano de 2020. O texto aborda, ainda, a necessidade da promoção de mudanças e propostas de formação docente que contribuam para o atendimento à EJA, considerando as diferentes realidades dos discentes e as especificidades que envolvem essa modalidade de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Educação de Jovens e Adultos. Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT: This text aims to present some reflections on teacher training processes for the EJA modality, triggered during the pandemic period, in an extension project within the scope of Youth and Adult Education, under the coordination of the Licenciature Course in Pedagogy in a private Higher Education Institution (HEI), located in the city of Rio de Janeiro. The work has a qualitative character and brings as theoretical foundation authors such as Paulo Freire, Moacir Gadotti

and Miguel Arroyo, articulated with reflections on challenges to the training of teachers for this modality. Youth and Adult Education is a teaching modality that seeks to guarantee the constitutional right to Education, for subjects who have interrupted their studies, to resume the schooling process, in view of its repairing, equalizing and qualifying functions, enabling its students possibilities for better opportunities to exercise full citizenship in our society, which is so unequal. Training teachers to serve this public is a necessity and has become even more urgent in the current context of the pandemic caused by COVID-19, which has hit the entire world and has brought great challenges to Brazilian education, which needed to review its form of acting in the face of the new imposed reality, since 2020. The text also addresses the need to promote changes and proposals for teacher training that contribute to the service to EJA, considering the different realities of students and the specificities that involve this teaching modality.

KEYWORDS: Teacher training. Youth and Adult Education. Educational Public Policies.

1 | INTRODUÇÃO

Apesar do avanço identificado no Brasil, ao longo dos últimos 30 anos na direção da universalização do acesso à educação básica na idade certa, ainda assim, é grande o número de brasileiros que não concluem o seu processo de escolarização obrigatória, sendo excluídos dos ensinos fundamental e médio. As desigualdades sociais ainda fazem parte da realidade brasileira, onde se observa uma grande parte da população mais pobre com pouca renda e uma parcela da elite com muitas riquezas. Este fato coloca a massa da população em desvantagem em diversas áreas, e com relação à educação, não é diferente. O indivíduo que faz parte da elite econômica e cultural consegue iniciar os estudos e alcançar a sua conclusão. Já o indivíduo mais pobre acaba tendo que abandonar os estudos para buscar um emprego e ajudar na sobrevivência da família. É considerando essa realidade brasileira que a Constituição Federal de 1988 estabelece como princípio a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Definindo também como dever do Estado garantir o acesso gratuito à Educação Básica a todos, mesmo aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Sendo esse direito à educação legislado no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) como uma Modalidade de Ensino denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O Parecer CEB Nº11/2000 do Conselho Nacional de Educação que deliberou sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos ressalta que “[...] a EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, [...] usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente[...]”. O referido Parecer, ao tratar da formação de professores para essa modalidade, destaca que:

pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente

com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000).

Nesse contexto, a questão da formação de professores para a educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se configurado, ainda, como mais um grande desafio para a educação no Brasil. Conforme já salientado por Arroyo (2006, p.16) “a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA [...]”.

Considerando que a EJA é uma modalidade de ensino que tem como público alvo os jovens, os adultos e os idosos também, pessoas que já passaram por diferentes espaços de escolarização regular e que, muitas vezes, possuem experiências que lhe causaram marcas negativas, o espaço destinado à EJA precisa ser diferenciado, acolhedor e deve promover o desenvolvimento do sujeito para a cidadania, possibilitando a vivência de uma nova experiência de escolarização e de vida com autonomia e independência no seu dia a dia.

Assim, torna-se um fator preponderante para o sucesso das atividades na Educação de Jovens e Adultos, que as especificidades dessa modalidade sejam muito bem conhecidas pelos docentes que nela atuam. Afinal, não basta ser tecnicamente competente, para ser professor na EJA é importante compreender que “a realidade do adulto é diferente da realidade da criança” (GADOTTI; ROMÃO, 2006, p.39).

É, portanto, nessa perspectiva, que nos últimos cinco anos, o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Fundação Técnico Educacional Souza Marques (FTESM) organizou um Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), de caráter extensionista, desenvolvido em parceria com o Colégio da Fundação, com o objetivo de possibilitar aos licenciandos de Pedagogia um ambiente institucional com organização adequada, no qual se busca a superação dos tradicionais modelos de estágios obrigatórios que se fundamentam apenas na observação do professor em serviço (FONSECA; BASTOS; TERRA NOVA, 2018, p.10). Investindo em um projeto de caráter inovador, que articula teoria-prática, em uma perspectiva interdisciplinar, voltado, especificamente para proporcionar aos professores em sua formação inicial, a experiência da prática de ensino na Educação de Jovens e Adultos, em uma perspectiva de formação reflexiva (SCHÖN, 2000; 1992).

2 | SIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO EDUCAÇÃO POPULAR

A educação pode ser entendida como um processo universal, isto é, comum a todos os sujeitos que vivem em sociedade. Entretanto, ela não se desenvolve de uma única forma, ela é praticada de diferentes maneiras, podendo até ser de forma antagônica. O que

difere cada uma delas é a forma como será oportunizada pelos seus responsáveis. Afinal,

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e- ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. [...] A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. (BRANDÃO, 1981, p.3-5).

Segundo Gadotti (2008, p.31), “Paulo Freire fala de uma educação do colonizador e uma educação do colonizado, uma educação do oprimido e uma educação do opressor”. Ou seja, se um professor busca ensinar de forma autoritária e descontextualizada, o aluno acaba se tornando refém da mesma educação e esta não contribui para com a formação de um sujeito crítico, participativo, libertário, consciente em uma busca sedenta pelo conhecimento prático e teórico.

Gadotti (2008, p.19) ressalta também que os termos “educação de adultos”, “educação popular”, “educação não-formal” e “educação comunitária” são usados, muitas vezes, como sinônimos, mas não o são. Os termos acabaram recebendo influências internacionais e uma organização que contribui para isso é a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), onde a educação de adultos é vista como uma área específica da educação. Enquanto os Estados Unidos (EUA) se referem aos países de terceiro mundo, que trabalham com a educação de adultos, como educação não-formal (GADOTTI, 2008, p.31-32).

No Brasil, a educação de jovens e adultos é responsabilidade do Estado, porém o ensino não-formal é caracterizado por ações sociais, de regiões locais, que através de iniciativas comunitárias organizam grupos para alfabetizar os mais pobres e oportunizar acompanhamento psicológico com foco nas seguintes áreas: autoestima e motivação. Esse trabalho é bastante gratificante e respeitoso para quem o realiza, no entanto, a população realiza um trabalho que é competência do Estado, a omissão do setor reflete no sofrimento da população (GADOTTI, 2008, p.32). Moacir Gadotti destaca ainda que a Educação Popular trouxe um viés diferenciado e contrário à educação de adultos que é oferecida pelo Estado.

Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia, baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a também, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário. (GADOTTI, 2008, p.32).

A educação popular assume um local privilegiado no sentido de valorizar o saber cultural, as vivências cotidianas e potencializar aquilo que é construído no coletivo,

cooperando com a democratização da escola formal regular. A educação popular visa uma prática educativa política, onde o educando tem voz ativa e constrói sua aprendizagem junto com o professor sem ignorar sua realidade. O que o aluno vive fora da escola precisa fazer parte das discussões escolares, pois conscientizar é refletir sobre o que está acontecendo, buscar soluções e cobrar os responsáveis oficiais (GADOTTI, 2008, p.33-39).

Já para Arroyo (2006), a educação de adultos precisa se distanciar do “olhar negativo” que foi atribuída a ela em decorrência de uma historicidade de abandono e descaso pelo Estado. Afinal, “o direito popular ao conhecimento sempre teve na EJA um sentido político: contribuir nos ideais de emancipação e libertação, dar aos setores populares horizontes de humanização, dá-lhes o direito de escolher, de planejar seu destino” (ARROYO, 2006, p.41).

É fundamentado nestas perspectivas teóricas que o Projeto de Educação de Jovens e Adultos da FTESM tem desenvolvido suas ações, enquanto um projeto extensionista, voltado para a educação popular, e que tem a formação de um professor que seja agente de uma prática voltada para uma formação cidadã, conforme apresentado a seguir.

3 | EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A MODALIDADE EJA, NO CONTEXTO DA PANDEMIA: O PROEJA/FTESM

O Projeto de EJA (PROEJA) da FTESM possibilita que os licenciandos do Curso de Pedagogia da instituição desenvolvam propostas pedagógicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Suas atividades têm oportunizado pesquisas atinentes à EJA e práticas educativas que correlacionam teoria e prática; bem como proporcionam a utilização de métodos e técnicas que contemplam códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

Nas aulas práticas presenciais, que ocorriam duas vezes na semana, os licenciandos do Curso de Pedagogia vivenciavam todo o processo de condução do trabalho pedagógico, isto é, do planejamento das aulas até o dia em que a aula seria ministrada, praticando docência, sob a supervisão dos Professores Coordenadores do Projeto. Os licenciandos acompanhavam os alunos do projeto e percebiam suas especificidades e dificuldades. Uma prática pedagógica desenvolvida dialeticamente, a partir da interação dos sujeitos no espaço onde acontece o ato educativo. Uma prática construída e reconstruída a cada momento em que o licenciando em formação e o aluno da EJA se relacionam. Fazendo-os perceber que os alunos da EJA possuem uma rica bagagem de vivências construídas em uma situação concreta, capaz de contribuir para o seu processo de aprendizagem.

Entretanto, a partir da suspensão das aulas presenciais em março de 2020, em virtude da pandemia do coronavírus, e com a implementação de ações acadêmicas remotas, tanto junto aos alunos do PROEJA, quanto aos licenciandos que atuam no projeto, novos rumos foram sendo delineados. Partiu-se, inicialmente, do planejamento educacional como

uma ferramenta fundamental para a organização do trabalho e enfrentamento dos desafios e buscando garantir os objetivos estabelecidos para o projeto. Para tanto, foi desenvolvida uma dinâmica pedagógica que buscou possibilitar que o PROEJA, mesmo no período de isolamento social motivado pelas determinações sanitárias, continuasse funcionando como um espaço de construção de saberes pedagógicos e desenvolvimento de uma prática de ensino para os alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Assim, considerando o perfil do Corpo Discente do PROEJA, formado por alunos maiores de 60 anos, sem acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em suas casas, e pelo fato de não terem acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da instituição, foi estabelecida uma ação de acolhimento dos alunos pelos licenciandos, utilizando como estratégia a realização de ligações telefônicas, de forma a manter o contato com os discentes e estabelecer um momento de incentivo e solidariedade aos alunos do PROEJA. Essa estratégia foi adotada com o objetivo de manter vivo o desejo de escolarização desses educandos, respeitando a diversidade de cada aluno e dificuldades deles de acesso às TDICs.

Além disso, os licenciandos passaram participar de encontros de formação realizados semanalmente, por meio do aplicativo *Google Meet* fornecido pela instituição formadora, com vistas a que eles apresentassem os materiais didáticos elaborados, em especial vídeo aulas produzidas, para serem disponibilizadas aos alunos do PROEJA e, também, pudessem estudar e discutir temas diretamente ligados à Educação de Jovens e Adultos. Afinal, o diálogo, na teoria do conhecimento freireano, mais do que se constituir como pedra angular da relação pedagógica na atividade docente com adultos e jovens, é também fator preponderante na prática de um professor reflexivo, que reflete sobre e na ação (SCHÖN, 1992; 2000).

Valendo-se das TDICs disponíveis, as reuniões de formação passaram a ser objeto de estudo, momento de discussão e orientação, constituindo-se, ainda, como fontes de conhecimento que fornecem dados a serem objetos de admiração e de interpretação crítica, conferindo uma conotação epistemológica ao diálogo. Todo o trabalho desenvolvido em 2020 foi registrado em um portfólio virtual elaborado coletivamente entre professores coordenadores e licenciandos.

De acordo com Oliveira (1999), a organização do trabalho pedagógico, tais como o currículo, os métodos e os programas são elementos necessários na formação docente, pois o licenciando não só se depara com a prática, o que vai realizar, mas também a teoria que a orienta. Assim, é importante perceber que:

Currículos, programas, métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular. Assim, a organização da escola como instituição supõe que o desconhecimento de determinados conteúdos esteja atrelado a uma determinada etapa de desenvolvimento (OLIVEIRA, 1999, p. 61).

Nesse sentido, o professor da EJA em sua formação precisa de uma compreensão clara sobre as situações de aprendizagens desenvolvidas na vida adulta, como se apropriar e selecionar tais aprendizagens, mediante suas condições reais e possibilidades, de forma a evitar a infantilização da prática pedagógica com esse público alvo.

Com a manutenção das atividades remotas no ano de 2021, e considerando as celebrações alusivas ao centenário de nascimento de Paulo Freire, o eixo “O legado de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos” norteou o Projeto EJA, no primeiro semestre letivo. Os tempos pandêmicos nos exigem ainda maior conhecimento da obra Freiriana. Afinal,

Ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 1996, p.26).

Paulo Freire lutou, através de seus livros, por uma educação política, consciente, livre de opressão e que construa novas possibilidades. Essa educação não pode ser utópica, tendo em vista que para alcançá-la é preciso criticidade, reflexão, ações práticas, afetividade, dialética e intencionalidade, pois o trabalho pedagógico precisa ser planejado e com objetivos a alcançar visando um melhor projeto de vida para alunos e professores. Assim, o trabalho pedagógico não deve focar nas dificuldades, que seriam as situações-limites, que a realidade apresenta e sim nas possibilidades, que seriam as atitudes-limites, em busca de um “inédito viável”, que seria uma nova realidade com sujeitos livres, pensando criticamente, longe da opressão e em um processo de constante apreensão e consolidação do conhecimento.

É nesta perspectiva que foram realizadas no PROEJA/FTESM duas Rodas de Conversa virtuais, nas quais os licenciandos e os professores coordenadores do Projeto trouxeram suas contribuições a respeito da temática e convidaram toda a comunidade para dialogar sobre Freire e a Educação de Jovens e Adultos. Essas atividades foram desenvolvidas atreladas ao comprometimento com propostas de participação, colaboração e articulação entre os saberes docentes e têm sido desencadeadas em uma perspectiva que busca possibilitar aos licenciandos em formação inicial participação e protagonismo. Como diz Tardif (2005, p.221), “transformar os alunos em atores, isto é, em parceiros da interação pedagógica, parece-nos ser a tarefa em torno da qual se articulam e ganham sentido todos os saberes do professor.”

4 | METODOLOGIA DE PESQUISA ADOTADA

Este trabalho trata-se de uma análise qualitativa, de caráter documental e que teve por objetivo geral apresentar alguns resultados das experiências que têm sido desenvolvidas, voltadas para a Formação de Professores para a modalidade EJA; tendo

por objetivo específico apresentar os principais desafios enfrentados na formação de professores no PROEJA da FTESM durante o período de pandemia. Na perspectiva deste trabalho, a pesquisa-ação é a metodologia utilizada, por constituir-se uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão e colaboração dos participantes em projetos de pesquisa educacional. Os licenciandos e os professores coordenadores que participam do PROEJA são os sujeitos participantes que fazem parte da tessitura da metodologia de investigação. De acordo com Thiolent (2005, p.16):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O campo de pesquisa foi constituído pelas atividades do Projeto EJA, ministradas de forma remota, ao longo do ano de 2020 e no primeiro semestre de 2021, com o intuito de formar docentes para a modalidade EJA. Os encontros síncronos contribuíram para a realização de registros e coleta de dados, com vistas ao fortalecimento de uma prática de pesquisa-ação que subsidiasse o aperfeiçoamento do curso ministrado.

5 | DESAFIOS ENFRENTADOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Com destaque aos principais desafios enfrentados na formação de professores para a modalidade EJA para lidar com a nova realidade, percebemos que com a instalação da pandemia pela COVID-19, causada pelo novo coronavírus, a Educação de Jovens e Adultos tomou novos rumos, como o distanciamento físico e a passagem as atividades de ensino remotas, para isso, as ferramentas digitais *whatsapp* e *google meet* foram os recursos utilizados para estabelecer o contato com os discentes do Projeto, que muitas vezes não tinham o acesso à Internet.

Diante desse desafio inicial, foi necessário discutir com os licenciandos sobre a realização de diferentes propostas de trabalho, como gravação e envio das aulas aos alunos da EJA, pelas ferramentas digitais disponíveis, para dar continuidade à prática educativa. Assim, para oportunizar e respeitar os tempos e espaços dos sujeitos que frequentam a EJA, é fundamental formar docentes que assumam uma postura dialética de pensar/fazer coletivo, levando em conta os saberes e possibilidades que os alunos trazem, para poder articulá-los com o saber científico.

O Conselho Nacional de Educação confirmou a adoção de atividades a distância nessa situação emergencial na qual o mundo se encontra (BRASIL, 2020). Para a Educação de Jovens e Adultos, cujo público muitas vezes não dispõe de condições financeiras favoráveis ao estudo, as atividades à distância sem o contato presencial com os professores podem representar um impasse e, até mesmo, um fator determinante para

a evasão escolar.

No próprio parecer CNE N.º 05/2020, ao contrário do que ocorreu para outras modalidades, não foram elaboradas orientações metodológicas nem sugestões para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na EJA durante o período na pandemia, assim como também não é mencionado explicitamente o ensino remoto como alternativa ao ensino presencial. O documento reforça apenas a necessidade de se observar a legislação da área [...]. Essa ausência de orientação metodológica reafirma a vulnerabilidade deste campo da educação: de um lado sujeitos que não possuem habilidades, por exemplo, com tecnologias e/ou nem mesmo possuem meios para acessá-las, de outro, jovens e adultos desempregados ou que sofreram diretamente os impactos sociais do desemprego provocado pela retração econômica (BRASIL, 2020 *apud* JÚNIOR *et al.* 2020, p.36).

Em um levantamento de dados realizados por Sanceverino *et al.* (2020), que buscou avaliar a EJA no ensino a distância em diferentes municípios de Santa Catarina, no contexto da pandemia de COVID-19, foi observado que cerca de 36% dos estudantes não conseguiam acompanhar as atividades, levando o estudo à conclusão de que “o fato de manterem contato e enviarem atividades não significa que a atividade pedagógica foi realizada com êxito.” (SANCEVERINO *et al.*, 2020, p.7).

As práticas pedagógicas podem tornar-se limitadas quando não dispõe de um espaço adequado para sua execução. No entanto, mesmo considerando que a sala de aula física se constitui um importante lugar de acolhimento ao público da EJA, dentro da qual os alunos são capazes de interagir uns com os outros e aprimorar a sua socialização, formar professores que entendam que o diálogo deve estar sempre presente e manter o contato com os alunos é uma forma de manter-se presente, contribuindo com as demandas do cotidiano e da prática social.

Ao longo desse período pandêmico o trabalho desenvolvido no âmbito do PROEJA/FTESM foi desencadeado de forma a conscientizar os licenciandos em formação de que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p.59). Mesmo considerando que a sala de aula se constitui um importante lugar de acolhimento ao público da EJA, dentro da qual os alunos são capazes de interagir uns com os outros e aprimorar a sua socialização, formar professores que entendam que o diálogo deve estar sempre presente e manter o contato com os alunos, seja de forma presencial ou à distância, é uma forma de efetivar o trabalho, contribuindo com as demandas do cotidiano e da prática social e garantindo o direito à educação dos jovens e adultos brasileiros que não tiveram acesso na idade própria.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o atual contexto, torna-se ainda mais necessário dialogar sobre os

desafios da formação docente para a modalidade EJA, oportunizando um olhar mais atento às especificidades e práticas que tenham concretude relacionando ensino, pesquisa e extensão. Diante das situações apresentadas neste trabalho, é relevante refletir sobre a formação de professores pautada em práticas pedagógicas que considerem a dimensão dialógica para a construção das aprendizagens, pois, para a EJA, não basta transmitir um conteúdo ou desenvolver uma aprendizagem, é importante manter vínculos, trabalhar a autoestima, e formar um cidadão consciente, crítico-reflexivo, capaz de lidar com as situações reais. Rever propostas de formação docente que contribuam para o atendimento à EJA, considerando as diferentes realidades dos discentes e as especificidades que envolvem essa modalidade de ensino, assim como privilegiar momentos e espaços específicos para uma formação contínua e sistemática, são discussões que não devem se cessar, até porque, como nos diz Tardif (2000, p.12), os conhecimentos abordados nas universidades “estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho”.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 11/2000, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Conselho nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf Acesso em: 2 jun.2021.

BRASIL. **Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 jun. 2021.

FONSECA, Maria Verônica R; BASTOS, Viviane; TERRA NOVA, Bárbara. Percepções dos licenciandos de pedagogia sobre o Projeto de Educação de Jovens e Adultos da Fundação Técnico Educacional Souza Marques (FTESM). In **Revista EJA em debate** - ano 7, n.12, 2018. p.1-20. Disponível em <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2495>. Acesso em: 02 de janeiro de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos: Teoria Prática e Proposta**. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, M. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3084/1/FPF_PTPF_12_081.pdf . Acesso em: 03 de julho de 2021

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, nº. 12, Rio de Janeiro, Set/Out/Nov/Dez, 1999

SANCEVERINO, A. et. al. A EJA em Santa Catarina no contexto da Pandemia da COVID - 19. **Fórum de educação de jovens e adultos de Santa Catarina**, 2020, p. 1-19. Disponível em: www.uffs.edu.br. Acesso em: 03 de Janeiro de 2022.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

OS DESAFIOS EDUCACIONAIS, FAMILIARES E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID - 19

Data de aceite: 01/03/2022

Elenice da Silva Moraes

Especialista em Ed. Especial, Prefeitura Mun.
de Dois Vizinhos/PR

Rosangela Maria Boeno

Doutora em Educação, Universidade
Tecnológica Federal do Paraná

Maria Rosangela Portella de Castro

Especialista em Ed. Especial, Prefeitura Mun.
de Dois Vizinhos/PR

RESUMO: Este trabalho apresenta uma discussão teórica sobre a nova configuração do ensino no período da Pandemia da COVID-19, do ensino remoto ao ensino híbrido. Inicialmente traz uma breve contextualização sobre como foi se estruturando o processo de ensino e aprendizagem no sistema estadual de ensino do estado do Paraná, em decorrência do isolamento social ocasionado pela referida pandemia, destacando algumas legislações, tais como decretos e resoluções do governo do estado do Paraná e deliberações do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR) importantes nesse contexto. Ressalta-se algumas conquistas no sentido de inovação da prática pedagógica e os desafios enfrentados por docentes e discentes, no período de ensino remoto. Uma das dificuldades se voltam às mudanças metodológicas dos docentes, considerando que ao longo dos tempos se configurou uma prática bastante tradicional nas escolas, outra dificuldade diz respeito ao

excesso de trabalho para os docentes, bem como os limites impostos na conciliação entre trabalho e família, considerando o home office. Um outro agravante refere-se à diversidade de condições socioeconômicas dos alunos da escola pública, o que inviabilizou as condições de acesso e o aprendizado dos alunos com menores condições econômicas. Este artigo traz ainda uma reflexão sobre a precarização do trabalho docente e os interesses mercadológicos, empresariais que estão por trás dessas propostas de ensino remoto e híbrido.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Remoto. Ensino Híbrido. Desigualdade. Precarização. Trabalho Docente.

ABSTRACT: This work presents a theoretical discussion about the new configuration of teaching in the period of the COVID-19 Pandemic, from remote teaching to hybrid teaching. Initially, it provides a brief background on how the teaching and learning process was structured in the state education system in the state of Paraná, as a result of the social isolation caused by the aforementioned pandemic, highlighting some legislation, such as decrees and resolutions from the state government of Paraná. Paraná and deliberations of the State Council of Education of Paraná (CEE-PR) are important in this context. It highlights some achievements in terms of innovation in pedagogical practice and the challenges faced by teachers and students in the period of remote education. One of the difficulties is related to the methodological changes of teachers, considering that over time a very traditional practice has been

configured in schools, another difficulty concerns the excess of work for teachers, as well as the limits imposed on the reconciliation of work and family, considering the home office. Another aggravating factor refers to the diversity of socioeconomic conditions of public school students, which made the access and learning conditions of students with lower economic conditions unfeasible. This article also brings a reflection on the precariousness of teaching work and the market and business interests that are behind these proposals for remote and hybrid teaching.

KEYWORDS: Remote Teaching. Hybrid Teaching. Inequality. Precariousness. Teaching work.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino híbrido, experiência que está sendo vivenciada pela Rede Estadual de Ensino do Paraná não é algo novo em nível mundial, embora essa proposta tenha ganhado força neste período de pandemia.

Esta forma de organização híbrida, assim como a maneira remota vivenciada até então vêm ao encontro de uma necessidade social momentânea, uma vez que devido às restrições e recomendações de distanciamento social impostas pela Pandemia da COVID-19, fez-se necessária uma mudança emergencial na configuração do ensino em âmbito internacional, nacional e estadual.

O ensino remoto e híbrido representam alternativas de continuidade do ensino, uma vez que há insegurança quanto ao retorno das aulas no regime totalmente presencial, assim sendo essas propostas emergem como principais alternativas no campo educacional, em virtude das incertezas impostas pela pandemia da Covid-19.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivos apresentar uma discussão teórica de como foi se organizando o ensino em âmbito estadual no Paraná, evoluindo do ensino remoto ao híbrido, apresentar algumas conquistas no sentido da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), bem como as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos, seus familiares e professores, a fim de garantir a continuidade dos estudos nesse período atípico.

É preciso considerar as consequências negativas que esses modelos de ensino vêm ocasionando no campo da educação, os quais vêm incidindo diretamente no trabalho docente e na formação discente e, como há interesses mercadológicos por trás dessas propostas, uma das funções da educação é analisar criticamente esses modelos de ensino.

2 | A NOVA CONFIGURAÇÃO DO ENSINO NO PARANÁ NO PERÍODO DE PANDEMIA: DO ENSINO REMOTO AO ENSINO HÍBRIDO

Devido à Pandemia houve a necessidade de suspender as aulas presenciais nas instituições de ensino, públicas e privadas em todo o Brasil e é neste contexto que aos poucos vão se configurando as propostas de ensino remoto e híbrido.

No estado do Paraná foram se consolidando diversas maneiras de preservar a

saúde de alunos e profissionais da educação ao longo da pandemia, culminando com a implantação das aulas remotas e com o retorno dos alunos às escolas de maneira híbrida. Nesse contexto destacam-se algumas legislações estaduais: Decreto Estadual nº 4.230 de 16 de Março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19; a Deliberação nº. 01/2020- CEE/PR de 31/03/2020 que institui regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo Novo Coronavírus – COVID – 19; a Deliberação nº. 05/2020- CEE/PR de 04/09/2020, que estabeleceu normas para retorno as aulas presenciais; a Resolução n.º 3.047/2021 GS/SEED que estabelece o retorno dos servidores em exercício na sede da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, nos Núcleos Regionais de Educação e nas instituições de ensino da Rede Estadual.

Num primeiro momento, no Paraná optou-se pelo adiantamento do recesso de julho. No entanto, como a pandemia se prorrogou fez-se necessário outras medidas para dar continuidade às aulas, sem risco de contaminação para os alunos e profissionais da educação. Foi nesse contexto que se consolidou as determinações do regime especial para o desenvolvimento das aulas no sistema estadual de ensino do estado, autorizando a oferta de atividades não presenciais, o que está assegurada pela Deliberação nº. 01/2020-CEE/PR (SOUZA et al., 2020).

No que se refere ao desenvolvimento das aulas, o governo determinou a utilização dos recursos tecnológicos como o Aplicativo Aula Paraná, “o qual disponibiliza os conteúdos curriculares e podem ser assistidos via YouTube e em canais de televisão vinculadas à RIC, afiliada da Rede Record no Paraná, tendo como objetivo a continuidade ao processo de ensino-aprendizagem”. Quanto ao contato entre professor, aluno e equipe diretiva, optou-se pela utilização do Google Classroom (SOUZA, et al., 2020, p. 2-3).

Após aproximadamente um ano de isolamento social e com as aulas remotas, o Conselho Estadual de Educação e o governo do estado do Paraná retomam as discussões e elaboram normativas, indicando o ensino híbrido em caráter excepcional no ano letivo de 2021 no sistema de ensino do estado do Paraná.

A proposta de ensino híbrido, deriva do termo *blended learning* surgiu por volta do ano 2000, em cursos educacionais voltados às empresas (GODINHO; GARCIA, 2016), diferentemente do que muitos consideram como algo recente devido à Pandemia da COVID-19.

O ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) (BACICH; NETO, 2015).

Vale ressaltar que o ensino híbrido representa uma alternativa para que os alunos recebam algum tipo de formação, no entanto, assim como o ensino remoto, apresenta

fragilidades, evidenciando cada vez mais a diferença entre as classes sociais entre os alunos, bem como a precarização do trabalho docente e a venda de produtos pelas empresas privadas.

2.1 Os efeitos da pandemia na formação dos alunos e a precarização do trabalho docente

É importante considerar que nem todos os alunos e famílias que dependem do ensino público têm condições de acessar e acompanhar o ensino online. De acordo com pesquisas de Gomes et al. (2020 p. 20) realizadas a partir de consulta às Aulas Paraná (2020) e Relatório de pesquisa EDUCARTGEO (2020), uma das alternativas utilizadas para o desenvolvimento das aulas, foi a entrega na escola de material impresso com conteúdo e atividades para serem realizadas pelos alunos. Isso demonstra a dificuldade que algumas famílias possuem em relação às tecnologias. Além disso, não são todas que têm conhecimento e tempo disponível para fazer o acompanhamento necessário e auxiliar os filhos no processo de ensino e aprendizagem.

Souza et al. (2020) ao pesquisar sobre o ensino remoto no estado do Paraná apontam que os docentes e discentes encontraram dificuldades nesse modelo de aulas e que isso decorre de diversos motivos, os quais envolvem “o despreparo para lidar com os recursos tecnológicos exigidos e a alta demanda de trabalho que essa mudança trouxe, bem como as dificuldades de muitos alunos aos recursos tecnológicos demandados neste cenário”.

No que se refere especificamente aos discentes e suas famílias, Miranda et al. (2020, p. 10) ao pesquisarem sobre o ensino remoto, asseguram que:

[...] as principais dificuldades são a ausência de internet, aparelhos tecnológicos como Notebook, Computador, etc. No qual, na maioria das vezes, o único recurso tecnológico acessível é o celular. Além de outras adversidades como distração, dificuldade de compreensão e assimilação dos conteúdos e inexistência de um ambiente adequado aos estudos, que por sua vez influencia no rendimento acadêmico do aluno, como também a falta de motivação e acompanhamento da família nesse processo contribuindo para acentuar as dificuldades durante as aulas remotas.

Esse período atípico por um lado trouxe avanços no sentido do aprendizado das novas tecnologias educacionais, novas metodologias, aperfeiçoamento dos profissionais da educação e envolvimento maior de algumas famílias no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, acentuou as diferenças sociais no que se refere à aprendizagem dos alunos, uma vez que as famílias mais carentes ficaram em desvantagem em comparação com as que possuem maiores condições econômicas.

Frigotto em entrevista concedida ao Comitê editorial da revista Germinal, na primeira edição de 2021, ao falar sobre o ensino remoto e híbrido traz dados sobre o alto número de pessoas que ainda não tem acesso às tecnologias, bem como, os artifícios utilizados em

defesa desses modelos de ensino.

Em relação ao acesso o que existe é mais exclusão que inclusão. Dados do Comitê Gestor da Internet do Brasil (Cetic) indicam que 70 milhões de pessoas no Brasil têm acesso precário da internet; 56% acessam por celular sendo que destes, 51% tem celular pré-pago. A fetichização se expressa por um conjunto de palavras de ordem para justificar o ensino remoto ou híbrido: protagonismo juvenil, autonomia para a escolha e, a mais apelativa, o do jovem ou aluno digital (FRIGOTTO, 2021, p. 643).

Frigotto (2021) enfatiza ainda a lógica de mercado, empresarial que tem por trás dessas propostas de ensino, por meio da venda de tecnologias e pacotes de ensino das empresas privadas para o setor público.

No campo da educação a pandemia da Covid-19 explicitou de forma clara a fetichização da tecnologia. Primeiro, passando a ideia de que a tecnologia estaria ao alcance de todos e, segundo que mediante o trabalho remoto ou híbrido resolveríamos o déficit educacional e teríamos uma educação melhor (FRIGOTTO, 2021, p. 643).

Nesse sentido, é preciso um olhar atento, pois a imagem que se passa é de que os problemas educacionais serão resolvidos por meio da tecnologia e do ensino remoto e híbrido, o que não expressa a realidade. Isso acentua ainda mais as diferenças sociais e os problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, são fundamentais as contribuições de Isfran et al. (2020, p. 181), os quais destacam que em meio as incertezas dessa pandemia estão as incoerências de uma política educacional, cujo interesse se volta à promoção “de uma estrutura meritocrática, competitiva e de capital humano descartável”.

[...] está se instalando o papel da gerência científica fabril na escola mediante: a separação entre quem organiza planeja e prescreve o conteúdo e o método de ensinar, cabendo aos professores executar; controle dos tempos e hiatos no processo educativo visando a intensificação e a produtividade do trabalho; controle mediante processos de avaliação standardizados da “qualidade” de ensino que serve ao mercado e não à sociedade; aumento crescente de capital morto (tecnologias) no processo de ensino e diminuição de trabalho vivo (as Emendas Constitucionais 95/2016 e 109/2021 sancionam esta lógica); e ataca frontalmente a luta histórica dos trabalhadores pela diminuição da jornada de trabalho, superexplorando a poucos e desempregando em massa (FRIGOTTO, 2021, p. 644).

Quanto aos docentes, estes passaram por inúmeras dificuldades, iniciando pelo aprendizado de maneira repentina de uma nova metodologia de trabalho, críticas intensas da sociedade em relação ao fechamento das escolas, divisão do seu tempo entre a família e o trabalho que no período remoto passou a acontecer dentro das suas casas, bem como a sobrecarga de atividades em virtude dos diversos formatos que se configuraram para ensinar: aulas remotas, provas, trabalhos, atividades impressas, ensino híbrido, dentre outros.

Faz-se necessário esclarecer que o professor em trabalho remoto “está em plena

atividade no exercício de sua profissão, e isso requer uma nova postura de reconhecimento e valorização em relação à sociedade que busca constantemente desqualificar o seu trabalho [...]” (MARQUES, 2021, p. 12).

É preciso considerar também que nesse contexto, a própria vida privada do docente está sendo invadida, conforme descreve Frigotto (2021, p. 644).

[...] é a mistura entre vida privada da família e o trabalho profissional. Um processo, portanto, que rouba a privacidade do convívio familiar ou do espaço privado da casa e faz da sala de estar ou dos quartos espaço invadido pelo Estado ou pelo patrão. Isto sem levar em conta o aumento de gastos de luz, internet, computador, ou seja, de toda a infraestrutura do trabalho que são obrigações do Estado ou do patrão.

Vio et al. (92021, p.78726) complementam, afirmando que,

Conflitos e sobrecarga de trabalho invadiram os espaços físicos e subjetivos do lar. A autonomia impactada pela mercantilização da Educação continuou prejudicada e o controle aumentou mediante impossibilidade em controlar o conteúdo digital. A necessidade de desempenhar várias funções para criar e editar os materiais do ensino remoto provavelmente afetaram a identidade de docentes, já impactada negativamente pela desvalorização e desprofissionalização.

Assim se evidencia que embora a pandemia tenha trazido algumas conquistas no campo educacional no que se refere especificamente ao aprendizado e utilização das tecnologias, ela agravou a diferença entre ricos e pobres, acentuando as desigualdades sociais e acarretando uma sobrecarga de trabalhos tanto para os docentes, quanto para os discentes e seus familiares.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio aos desafios impostos pela pandemia da Covid-19 está a Educação, um dos principais setores que encontram dificuldades para o desenvolvimento das suas atividades. Isso se deve não apenas pelas restrições sanitárias, envolvendo o isolamento social, mas também pelas mudanças abruptas envolvendo as escolas, as famílias e os alunos.

No que se refere à escola, esta precisou rever toda sua concepção de ensino, precisou se reinventar no que diz respeito às metodologias de trabalho, incorporação das novas tecnologias, dentre outros. A casa dos docentes virou ambiente de trabalho, sendo que muitos destes também são pais e precisaram dividir o tempo entre o trabalho e a família, acarretando uma sobrecarga de trabalho e um desgaste emocional.

Quanto aos discentes e suas famílias, percebe-se que os alunos da escola pública apresentam uma diversidade muito grande de condições econômicas e sociais e dinâmicas familiares distintas. Diante disso, principalmente os alunos cujas famílias apresentam menores condições econômicas foram os mais prejudicados durante o ensino remoto, uma vez que nem todos tinham acesso ao ensino online, mesmo os que possuíam acesso,

precisavam muitas vezes dividir os recursos tecnológicos com irmãos ou mesmo com os pais. Além disso, o acompanhamento familiar tão necessário nesse contexto também fica comprometido, uma vez que muitas famílias das camadas populares não são alfabetizadas ou têm apenas uma formação básica, não conseguindo auxiliar os filhos nas atividades escolares.

O ensino híbrido representa uma alternativa momentânea neste contexto pandêmico. O atendimento presencial escalonado com um número mais reduzido de alunos, possibilita uma interação maior entre professor e alunos, sendo de grande valia principalmente para os alunos pertencentes às minorias, cuja aprendizagem depende exclusivamente da escola.

O ensino híbrido, além do presencial envolve o trabalho online. Neste sentido, o grande desafio da escola será se aproximar mais das famílias, encontrando alternativas que minimizem essa disparidade que se agravou nesse período de pandemia entre os alunos que possuem maior ou menor condições econômicas.

A escola precisará diversificar as suas atividades, principalmente para os alunos mais carentes, ela terá que investir nas atividades impressas, no uso do whatsapp que é mais popular, enfim encontrar alternativas viáveis e diversificadas. É preciso trabalhar no resgate dos conteúdos. o Estado precisará investir na formação dos docentes, em professores auxiliares, professores para salas de apoio, dentre outros para que aos poucos possa se garantir o aprendizado dos alunos e minimizar as defasagens impostas pela pandemia.

No entanto, é preciso um olhar crítico sobre essas novas formas de organização do ensino que se configuraram nesse período pandêmico, compreendendo os interesses que as sustentam e continuar lutando pelo retorno seguro ao presencial, só assim conseguiremos minimizar os efeitos da pandemia no setor educacional.

REFERÊNCIAS

BACICH L., NETO, T. A., TREVISANI, F. Mello. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre, Penso, 2015.

FRIGOTTO, G. **Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v.13, n.1, p.636-652, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44442>. Acesso em 20 jul. 2021.

GODINHO, V.T; GARCIA, C.A.A. **Caminhos híbridos da educação – delimitando possibilidades**. Simpósio Internacional de Educação à Distância. Encontro de Pesquisadores de Educação à Distância, 08 a 27 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1109/909>. Acesso em 23 jun. 2021.

GOMES, M. F. VB.; HAURESKO, C. ; STEFENON, D. L.; SILVA, C. L.; NOBUKINI, P. **Ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da covid - 19: trabalho e formação do professor de geografia no Paraná**. Revista Pegada – vol. 21, n.3. Setembro-Dezembro/2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/7817/pdf>. Acesso em: 20 jul.2021.

INSFRAN, F. F. N.; PRADO, P. A.; FARIA, S. E. F.; LADEIRA, T. A.; SENTINELLI, T. A.; BARCELLOS JUNIOR, W. **A pandemia da covid-19 como vitrine da precarização do trabalho docente e da educação: desafios para o ensino em uma democracia fragilizada.** Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 6 - N. Especial II – p. 166-187 (jun - out 2020): "Educação e Democracia em Tempos de Pandemia". Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52309>. Acesso em: 19 jul. 2021.

MARQUES, R. **O Professor em trabalho remoto no contexto da pandemia da covid-19.** BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA). Ano III, Volume 6, Nº 16, Boa Vista, 2021. Disponível em: <http://www.ioles.com.br/boca>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MIRANDA, K. K. C. O. ; LIMA, A. S.; OLIVEIRA, V. C. M. ; TELLES, C. B. S. **Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos.** VII Congresso Nacional de Educação, Maceió-AL, 15,16 e 17 de novembro de 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5382_03092020142029.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

PARANÁ. **Decreto Estadual nº 4.230 de 16 de Março de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390948>. Acesso em: 15 jul. 2021.

PARANÁ. **Deliberação CEE/CP N° 01/20, de 31 de março de 2020.** Institui o regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo Novo Coronavírus – COVID - 19 e outras providências. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao_01_20_alt_02_e_03-20_0.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

PARANÁ. **Deliberação CEE/CP N° 05/20, aprovada em 04/09/20.** Normas para o retorno das aulas presenciais no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, no ano letivo de 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-pr-del-05-20_5f7caa583c745.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

PARANÁ. **Resolução nº 3.047/2021 GS/SEED.** Estabelece o retorno dos servidores em exercício na sede da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, nos Núcleos Regionais de Educação e nas instituições de ensino da rede estadual. Disponível em: https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2021/07/RES-3047_2021_GS_SEED_retorno-presencial_DIOE-10977_15072021.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

SOUZA, C. A. N.; SPADACINI, J. A. V.; FIGUEIRA, L. F.; SANTANA, N. S. **Análise da implementação do ensino remoto emergencial no estado do Paraná.** XIV Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online, 04 a 06 de novembro de 2020. Disponível em: Acesso em: 19 jul. 2021.

VIO, N. L.; PASCOAL, I. O; CAMARGO, M. L.; FEIJÓ, M. R. **COVID-19 e o trabalho de docente: a potencialização de aspectos precários.** Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n. 10, p. 78717-78728, oct. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/download/18345/14807>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CAPÍTULO 14

ANIMAÇÃO JAPONESA DR. STONE & MAPAS CONCEITUAIS: ALTERNATIVAS PARA ENSINAR O CONTEÚDO DE SEPARAÇÃO DE MISTURAS NA MODALIDADE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Data de aceite: 01/03/2022

Data de submissão: 03/01/2022

Mateus de Jesus Silva Matos

Universidade do Estado do Amapá
Macapá – AP
<http://lattes.cnpq.br/5603144449198853>

Kalebe Pinheiro Ramos

Universidade do Estado do Amapá
Macapá – AP
<http://lattes.cnpq.br/2610436372756651>

Alice Pantoja Trindade

Universidade do Estado do Amapá
Macapá – AP
<http://lattes.cnpq.br/7829585293947820>

Brennda Monteiro Gama

Universidade do Estado do Amapá
Macapá – AP
<http://lattes.cnpq.br/0814104342040115>

Fabricia Oliveira da Silva

Universidade do Estado do Amapá
Macapá – AP
<http://lattes.cnpq.br/6461211985388062>

Laura Cristina Ponte Moraes

Universidade do Estado do Amapá
Macapá – AP
<http://lattes.cnpq.br/3731395740595256>

Ruan Brandão Quintela

Universidade do Estado do Amapá
Macapá – AP
<http://lattes.cnpq.br/9512631311733450>

Yasmim Cristini Ribeiro dos Santos

Universidade do Estado do Amapá
Macapá – AP
<http://lattes.cnpq.br/2365914824078283>

Filipe dos Anjos Queiroz

Universidade do Estado do Amapá
Macapá – AP
<http://lattes.cnpq.br/8057189662871112>

Francisco Diniz da Silva

Universidade do Estado do Amapá
Macapá – AP
<http://lattes.cnpq.br/8562429127078586>

RESUMO: O ensino não somente ciência, mas também de química encontra diversas problemáticas atualmente no Brasil e em escolas públicas esses empecilhos foram mais acentuados devido essa crise sanitária. Diante disso o ensino remoto emergencial veio à tona, entretanto, devido à desigualdade social que se acentuou devido à pandemia recursos inovadores didáticos são necessários para oferecer uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, os animes apresentam um potencial pedagógico para promover uma melhor aprendizagem além de ser uma ferramenta que fortalece a realidade do discente com o assunto a ser explorado. Desse modo, o anime empregado nesse trabalho foi o Dr. Stone. Outra ferramenta que proporciona não somente uma aprendizagem significativa, mas também uma maneira de organizar o conhecimento é os mapas conceituais que tem como alicerce a teoria da aprendizagem significativa. O presente

trabalho foi realizado em uma escola pública localizada em Macapá-AP. Os desempenhos dos mapeamentos elaborados pelos alunos foram organizados em um gráfico e verificou-se resultados evidentes e satisfatórios no que tange a aprendizagem significativa. Além disso, a animação japonesa se mostrou efetiva para atrair a atenção dos discentes juntamente o interesse.

PALAVRAS-CHAVE: Animações Japonesas, Aprendizagem; Dr. Stone; Ensino de Química; Mapas conceituais.

JAPANESE ANIMATION DR. STONE & CONCEPT MAPS: ALTERNATIVES TO TEACH THE CONTENTS OF SEPARATION OF MIXTURES IN EMERGENCY REMOTE TEACHING MODALITY

ABSTRACT: Teaching not only science, but also chemistry is currently facing several problems in Brazil and in public schools these obstacles were more accentuated due to this health crisis. Therefore, emergency remote teaching came to the fore, however, due to social inequality that was accentuated by the pandemic, innovative didactic resources are needed to provide quality education for all. In this sense, anime has a pedagogical potential to promote better learning in addition to being a tool that strengthens the student's reality with the subject to be explored. Therefore, the anime used in this work was Dr. Stone. Another tool that provides not only meaningful learning, but also a way to organize knowledge is conceptual maps that are based on the theory of meaningful learning. The present work we are carried out in a public school located in Macapá-AP. The performances of the mappings prepared by the students we are organized in a graph and evident and satisfactory results we are found regarding meaningful learning. In addition, Japanese animation proved to be effective in attracting students' attention along with interest.

KEYWORDS: Conceptual maps; Chemistry Teaching; Dr. Stone; Japanese Animation; Learning.

INTRODUÇÃO

Um dos objetivos do ensino de química é expor aspectos científicos e tecnológicos para o educando, ressaltando o seu dever na sociedade moderna. Entretanto, atualmente, o método para se repassar esse conhecimento químico científico nas escolas públicas se distancia da realidade, como corolário, causando um não entendimento, desinteresse pelo assunto, por parte dos alunos (YAMAGUCHI & NUNES, 2019). Esse fato faz com que a interpretação de processos e fenômenos químicos presentes no cotidiano fique prejudicada, impossibilitando os educandos de analisar dados e tomar uma conclusão (MAIA & JUSTI, 2008).

Outra problemática, atualmente, que assola a aprendizagem de química é o ensino remoto emergencial medida que teve início no ano de 2020 devido ao avanço desenfreado da infecção respiratória causada pelo vírus Sar-Cov-2 que intitulada de pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) (SINGHAL et al., 2020). Segundo Schuchmann et al., (2020) uma medida para diminuir o número de casos foi o isolamento social, que

consiste em restringir e evitar eventos com abundância de participantes visando diminuir o fluxo de pessoas nesses locais, além disso, shoppings e cinemas foram fechados e as atividades nas instituições de ensino foram paralisadas (WERNECK & CARVALHO, 2020). E no mês março de 2020 o Brasil adotou alternativa, com isso, o ensino praticamente foi obrigado a ser realizado por meios digitais (EaD) (SILVEIRA et al., 2020).

Em função disso, se faz necessário a aplicação de novas ferramentas para sanar esses empecilhos relacionados a quebra do ensino tradicional e a adaptação ao ensino remoto. Dentre as inúmeras ferramentas disponíveis há a necessidade de escolher a alternativa mais viável para se aplicar no ensino de química. Uma das possibilidades seria utilizar as mídias digitais pelo fato de oferecer uma aprendizagem mais dinâmica, além disso, proporciona debates, fazendo com que o ensino remoto tenda a ficar menos monótono e com isso a dinâmica oferecida em sala de aula fortaleça a construção do aprendizado (LOPES; OLIVEIRA, 2019).

Animê ou Anime é uma definição para qualquer desenho animado criado no Japão e é uma das mídias digitais mais presente no cotidiano dos jovens da geração Z (SILVA, 2011). Nesse sentido, uma estratégia interessante é utilizar esse conteúdo como motivador para o ensino e aprendizagem de química, tendo em vista que algumas animações abordam os conceitos referente à ciência para repassar ao público telespectador (MESQUITA; SOARES, 2008).

Em função disso, o Anime selecionado para exercer essa função de ferramenta educacional foi o Dr. Stone que no seu enredo se faz o uso de bastante conhecimento não somente químico, mas também científico tecnológico para resolver problemas do protagonista (PARK, 2020).

Ademais, outra ferramenta que se pode utilizar visando a aprendizagem significativa do educando é o Mapa Conceitual que consiste em uma espécie de diagramas estruturais que esquematizam uma sequência de conceitos de maneira hierárquico interligados por preposições (TAVARES, 2007).

Vale destacar, que o mapeamento conceitual pode ser visualizado como uma maneira de representar o entendimento acerca de determinado assunto, tendo em vista que expõe como o autor entende o conhecimento, esquema que fortalece a teoria da aprendizagem significativa proposta por David Ausubel (MOREIRA, 2006).

Nesse sentido, devido à flexibilidade do mapeamento ele pode ser utilizado não somente para avaliar o grau de conhecimento a respeito de um determinado assunto, mas também pode ser usado como ferramenta para construir o conhecimento visando a aprendizagem significativa (MOREIRA; BUCHWEITZ, 1993). Além desta alternativa, há também os animes que podem ser utilizados como material lúdico facilitando a aprendizagem e vinculando o assunto estudado com o cotidiano do aluno (SECCO; TEIXEIRA, 2008).

Portanto, esse trabalho tem por objetivo utilizar não somente o mapeamento conceitual, mas também o animê Dr. Stone, como simplificador e motivador do ensino de

química na modalidade remota emergencial, especificamente, do assunto de Separação de Misturas. Visando dinamizar o ensino remoto por meio da plataforma de videoconferência Google Meet para ministrar as aulas. Além disso, para promover uma melhor absorção do conteúdo e avaliar o grau de retenção será utilizado o mapeamento conceitual. Por fim, visando a vinculação do dia a dia do discente com o tema da aula será apresentado um trecho do anime Dr. Stone visando a contextualização.

REFERENCIAL TEÓRICO

Diante do avanço tecnológico, várias ferramentas foram desenvolvidas visando facilitar o bem-estar da sociedade moderna, uma dessas ferramentas e elaboradas que visam a transmissão de informações são as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) e uma das vertentes das TIC's são as mídias digitais que praticamente consistem em um agrupamento de meio de comunicação (SOUZA & GIGLIO, 2015).

Outrora essa designação está atrelada às mídias de comunicação tradicional como: revistas, jornais, TV, etc.. Entretanto, a evolução das mídias seguiu concomitantemente a evolução tecnológica e essa definição foi sendo refinada para se adequar na era da informação. (MASCENA & HIPÓLITO, 2020).

Dentre dessas mídias conteúdos audiovisuais são os mais consumidos pelos digitais os jovens da geração por meio da evolução da internet e esse público pode ter acesso aos mais variados conteúdos e dentre esses conteúdos há os animes, designação dada aos desenhos oriundos do Japão.

Entretanto, até o ano 1950 as animações elaboradas no Japão eram denominadas “dōga” que na tradução significa imagem que se move, após esse marco devido à grande influência norte-americana uma nova denominação passou a ser utilizadas para esses desenhos passaram a ser denominados animês, atualmente, no Brasil esses conteúdos atraem bastante o interesse desses jovens (SILVA, 2012).

E a educação atrelada com os animes pode ser favorecida em relação à construção de um alicerce, visando a livre oportunidade de aprendizagem, porém devem estar associados ao dia a dia dos discentes, valorizando não somente a cultura, mas também todo o significado social que o anime exerce sobre o telespectador (SANTOS; LIMA; HENRIQUE, 2019).

Para Rodrigues e Rocha (2018) os animes podem ser utilizados como ferramenta não apenas lúdica, mas também didática que pode proporcionar uma maior facilidade na assimilação e retenção do conteúdo apresentado e instigam os aprendizes devido ser um público que consomem consideravelmente essa categoria de conteúdo.

Outra alternativa que visa uma melhor compreensão dos conteúdos são os mapas conceituais denominados também de mapas de conceitos que consistem em diagramas estruturais que visam a organização e relação de conceitos de uma maneira lógica que

auxilia na aprendizagem com significado sólido em detrimento da aprendizagem mecânica.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado na Escola estadual Nanci Nina Costa localizada em Macapá-AP, abrangendo um quantitativo de 229 alunos divididos em turmas da educação de jovens e adultos (3 turmas da (2º) etapa) e ensino médio regular (3 classes da (3º) série). O trabalho foi dividido em 3 intervenções, o primeiro encontro se deu por meio da plataforma de videoconferência Google Meet, foi realizado uma aula de revisão de temáticas e conceitos fundamentais e pertinentes acerca o conteúdo de separações de misturas.

Na segunda intervenção a definição de mapas conceituais foi abordada, foi apresentado modelos de mapas e dicas de como confeccionar um foi sugerida para os discentes. Em seguida se fez o uso do site Animes Online para apresentar um fragmento do anime Dr. Stone que no enredo empregava a utilização de separações de misturas em determinadas situações. Foi apresentado para os educandos, na terceira intervenção, um mapa modelo, o conteúdo apresentado nesse mapa utilizavam uma cena do anime destacando os aspectos relacionados com a temática abordada.

Foi necessário analisar tecnicamente o enredo do anime para se extrair os fragmentos adequados a temática. Se fez o uso de um trecho do anime com o intuito do educando elaborasse um mapa conceitual vinculando a cena com separação de misturas em cima do recorte do vídeo escolhido. Para a aquisição de dados relacionados a metodologia foi utilizado um questionário e para a avaliação acerca os conteúdos elementares do assunto, se recorreu ao mapeamento conceitual. Que segundo Costa (2019) os mapas conceituais podem ser utilizados de diversas formas, dependendo da criatividade, umas dessas maneiras é avaliar a compreensão acerca de certos assuntos.

Os mapas elaborados pelos alunos foram analisados mediante a algumas categorias propostas no estudo de Trindade (2011). Como, conceitos novos, relações entre conceitos, palavras de ligação, exemplificação, nitidez, proposições, hierarquização, diferenciação progressiva e reconciliação progressiva. Cada critério, se obedecido, lograva a pontuação máxima de 1 ponto. Caso a categoria ausente no mapa recebia a pontuação de 0 pontos (TRINDADE, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi analisado o potencial da animação japonesa visando extrair o melhor trecho a ser utilizado durante a execução do presente trabalho. Vale ressaltar que não existem diretrizes absolutas para a elaboração do mapeamento conceitual, entretanto, há apontamentos que norteiam na hora de confeccionar um mapa de conceitos.

Além disso, foi selecionado um clipe com potencial exploratório. Cena do personagem utilizando o processo de separação homogênea de destilação. Além disso, cerca de 74% dos alunos (170) concluíram a atividade, mesmo tendo uma versão impressa na escola. Um dos reflexos que a pandemia vem causando no ambiente educacional onde mudanças organizacionais bruscamente causam desconforto e requerem adaptação inovadora. (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020). Observou-se que os alunos utilizam uma linguagem não técnica para descrever alguns processos de separação de misturas, contudo apresentando uma lógica semântica nos mapas elaborados. Em geral, se percebe que a maioria das categorias foi respondida satisfatoriamente.

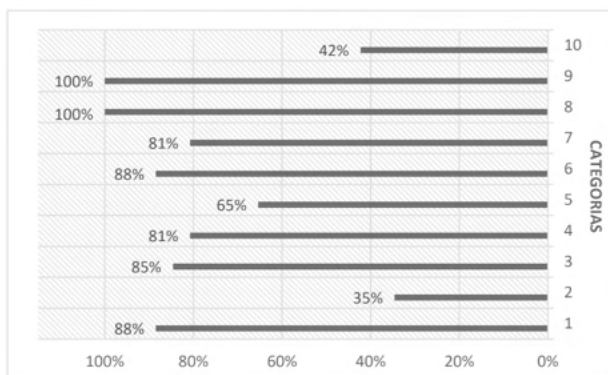


Gráfico 1: Porcentagem de desempenho dos itens analisados.

Fonte: Autor (2021).

A primeira categoria a se analisar constatou um rendimento de 88%, se percebe que grande maioria dos participantes conseguiram demonstrar em seus mapas conceitos chaves de fundamental importância para o entendimento com significância do assunto. Ao se analisar a segunda categoria se verificou que cerca de 35% dos aprendizes não expuseram em seu mapeamento de conceitos as definições fundamentais não vistos em aula, ou seja, se limitaram a apenas o conteúdo que foi repassado durante as intervenções reflexo da limitação dos educandos perante ao acesso à rede de dados moveis para pesquisar sugestões pertinentes referentes ao conteúdo.

Verificou-se que a respeito do tópico 3 (Vínculos entre conceitos) a maioria, 85% dos participantes, expuseram de forma assertiva. O que indica que 17% dos participantes não conseguiriam visualizar onde estava a relação de um conceito com outro. No que se refere a quarta categoria (palavras de ligação) a maioria dos alunos conseguiu apresentar de modo favorável em seus mapeamentos, categoria que diz respeito aos verbos e palavras de enlace que visam destacar com maior clareza a relação entre os conceitos (MOREIRA, 2006).

Se nota que no quinto tópico há uma porcentagem de desempenho de 65%, um pouco a mais da metade, esse tópico diz respeito a exemplificação do conteúdo, geralmente se o discente exemplifica alguma situação relacionada a um determinado assunto é porque o mesmo possui uma segurança de estar expondo aquele contexto, logo, para ele aquele sistema em questão está fortemente sustentado pela teoria por detrás. Em contrapartida, quando o discente não consegue exemplificar aplicações de determinado assunto pode se induzir que o conceito do não está totalmente definido em sua cognição.

No que tange o sexto item tem por fundamental objetivo a organização do mapa, que influencia não somente na leitura, mas também da interpretação do mesmo. A estética agradável do esquema conceitual apresentado, implicitamente, mostra que o discente se predispõe a realizar a atividade o melhor possível e não de qualquer jeito, posteriormente, também, como corolário se nota que o estudante está disposto a aprender o conteúdo. No que se refere o sétimo item 81% dos participantes conseguiram relacionar dois ou mais conceitos através de uma seta e conectores. A preposição é o significado dos conceitos interligados por meio de palavras e verbos.

Conforme o gráfico a categoria que diz respeito a hierarquização, categoria 8, que consiste na abrangência dos conceitos citados durante a confecção do mapeamento, a ordenação hierárquica de conceitos. E se notou que todos (100%) os mapas possuíam um grau de hierarquização, isso destaca que todos os alunos conseguiram apresentar e compreender os níveis de ordenação, entretanto diferente da hierarquização praticada em empresas e centros constitucionais que os níveis mais baixos na hierarquia são menos relevantes e importantes, entretanto, quando se refere de hierarquização em mapas conceituais os conceitos nos níveis mais baixos são de extrema importância para o entendimento do todo.

Constatou-se que na categoria nove, que se trata da diferenciação progressiva, aspecto definido como a maneira que o autor do mapa expõe os conceitos, como a hierarquização está estruturada e se obedece à organização hierárquica quando conceitos mais abrangentes são dispostos no topo do mapa (MAXIMO-PEREIRA; SOUZA; LOURENÇO, 2021).

Todos os participantes conseguiram obter êxito nessa categoria por se tratar de um tópico de fácil aquisição. No décimo tópico, reconciliação integrativa, que diz respeito a recombinação de conceitos, ou seja, a reorganização de subsunções para gerar uma nova informação cognitiva se caracteriza como ligação cruzadas entre os conceitos em um mapeamento e apenas 42% obtiveram pontuação. Para a verificação o grau de aceitação da metodologia executada se fez o uso de quatro questionamentos.

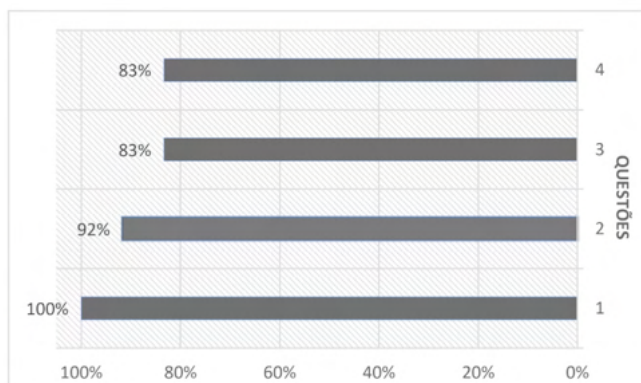


Gráfico: Questionário acerca da metodologia.

Fonte: Autor (2021).

A partir do questionamento 1, se verificou que todos os educandos participantes (100%) das atividades apresentaram um grau de satisfação em relação à metodologia utilizada. Esse resultado satisfatório se mostra como consequência de planejamentos e dedicação, sendo intrinsecamente qualidades que motivam o professor da educação básica perante os inúmeros empecilhos que o rodeiam. Vale destacar, que ao quebrar com a dinâmica da aula tradicional realizada virtualmente sem nenhuma vertente lúdica didática se pode atrair a atenção para a aula e o interesse pelo conteúdo, ou até mesmo pela disciplina.

Segundo a indagação 2 que se referia a estratégia abordada na execução do presente trabalho 92% dos participantes alegaram que a metodologia auxiliou na compreensão do conteúdo. Esse fato corrobora a ideia de que ao se utilizar a realidade do educando em consonância com a abordagem em sala simplifica a aprendizagem. E ao utilizar o fragmento do desenho japonês se proporcionou essa interligação da vivência do educando e o conteúdo, promovendo uma dinâmica mais favorável para a aprendizagem do assunto em questão.

Arelado a esse fato constou-se que 83% dos participantes afirmaram que o anime contribuiu para uma contextualização mais fácil em relação ao assunto. Que segue o raciocínio de Secco e Teixeira (2008) afirmando que a utilização dos desenhos animados japoneses promove uma maior interatividade discente professor foi confirmado durante a execução da primeira intervenção onde se observou a euforia de alguns estudantes ao saberem que em algumas aulas iriam se trabalhar com animes esse fato proporcionou um debate acerca de quais animações japonesas os estudantes mais gostavam.

Conforme o resultado obtido acerca o questionamento 4 onde 83% dos educandos alegaram que a ferramenta de mapas conceituais possibilita uma melhor organização esquemática das ideias e informações. Resultado que valida a sua utilização referente

a disposição do conhecimento. No que se refere a 17% dos participantes com opinião contrária pode-se justificar devido ao fato dessa parcela está exposta a metodologias tradicionais por um período prolongado e quando são aplicadas metodologias que visam a aprendizagem significativa o discente se opõe apresentando uma certa dificuldade em relação aos recursos utilizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou oferecer uma aprendizagem significativa do conteúdo de separação de misturas por meio da utilização de recursos didáticos inovadores, na modalidade ensino remoto emergencial, pois a desigualdade na educação se faz presente atualmente e devido o cenário de pandemia do Novo Corona vírus (Covid 19) esse desnivelamento se acentuou.

E para estar amenizando isso se propôs utilizar uma animação japonesa Dr. Stone para servir de ferramenta didática, lúdica e facilitadora do ensino e aprendizagem de química. Esse objetivo foi atendido, pois, o trabalho conseguiu mostra que ao utilizar essa alternativa que atualmente está disponível facilmente em inúmeros site e plataformas se pode atrair não apenas o interesse do discente, mas também pode proporcionar experiências educacionais benéficas mesmo nesse cenário comprometido, e também instigou os discentes a enxergarem os desenhos e animes de uma maneira mais técnica e científica.

E ao se empregar nessa pesquisa o mapeamento conceitual para avaliação automaticamente induziu os alunos a aprenderem a essência dessa ferramenta e como corolário conseguiram colocar os saberes recém-aprendidos organizados em uma ordem lógica e pode ser empregada em outras disciplinas e também para estudo. Entretanto, sabe-se que nem todos os educandos têm a possibilidade de adquirir um aparelho eletrônico para acompanhar as aulas remotas ou uma conexão de dados estável. Sugere-se para trabalhos futuros uma adaptação da metodologia que abranja esse público excluído momentaneamente e também aplicar em outras áreas do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Os autores do presente trabalho agradecem a não somente a Universidade do Estado do Amapá (UEAP), em específico ao Programa de Apoio a Publicações Acadêmicas Nacionais e Internacionais, mas também a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

REFERÊNCIAS

COSTA, L. F. S. P. **Separação de misturas no ensino fundamental: mapas conceituais e resolução de problemas**. Orientador: Romeu Cardozo Rocha Filho. 2019. 131 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Química) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11018>. Acesso em: 11 Set. 2021.

LÓLITO, B. E.; MASCENA, K. M. C. **Mídia Streaming e Pirataria: O comportamento do consumidor de Anime no Brasil**. CBR - Consumer Behavior Review, [s. l.], ano 2020, v. 4, ed. 1, p. 1-15, 9 set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cbr/article/view/243718>. Acesso em: 9 set. 2021.

LOPES, A. J. S.; OLIVEIRA, C. A. S. **Utilização do anime Pokémon para o ensino aprendizagem de Ciências Naturais**. Congresso nacional de pesquisa e ensino em ciências: CONAPESC, Rio Grande do Norte, Brasil, ed. 4, p. 1-10, 2019.

MAIA, P. F.; JUSTI, R. **Desenvolvimento de habilidades no ensino de ciências e o processo de avaliação: análise da coerência**. Ciência & Educação (Bauru), v. 14, n. 3, p. 431-450, 2008.

MAXIMO-PEREIRA, M.; SOUZA, P. V. S.; LOURENÇO, A. B. **Mapas Conceituais e a Elaboração de Conhecimento Científico na História da Ciência: algumas aproximações teóricas**. Ciência & Educação (Bauru), v. 27, 2021.

MESQUITA, N. A. DA S.; SOARES, M. H. F. B. **Visões de ciência em desenhos animados: uma alternativa para o debate sobre a construção do conhecimento científico em sala de aula**. Ciência & Educação (Bauru), v. 14, n. 3, p. 417-429, 2008.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia**. Dialogia, n. 34, p. 351-364, 3 jun. 2020.

MOREIRA, M. A. BUCHWEITZ, B. **Novas estratégias de ensino e aprendizagem: os mapas conceituais e o Vê epistemológico**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.1993.

MOREIRA, M. A. **Mapas Conceituais e Diagramas V**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

PARK, M. Animê “Dr. Stone”: História. In: **História Animê “Dr. Stone” Hp Original**. Japão: Muijka Parck, 2020. Disponível em: <https://dr-stone.jp/story/>. Acesso em: 30 nov. 2020.

RODRIGUES, J. L. M., ROCHA, C. B. R. **Mangá e animê: um recurso para aprendizagem do ensino de ciências**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, ed. 08, vol. 14, pp. 65-85, agosto de 2018.

SANTOS, A. J. S.; LIMA, E. O.; HENRIQUE, V. H. O. **ANIME COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE BIOLOGIA: UMA ANÁLISE DO ANIME HATARAKU SAIBOU**. In: PORTELA, K. C. A.; SCHUMACHER, A. J. Produção científica e experiências exitosas na educação brasileira. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. v. 1, cap. 10, p. 90-97. ISBN 978-85-7247-551-8. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/arquivos/ebooks/producao-cientifica-e-experiencias-exitosas-na-educacao-brasileira-2>. Acesso em: 9 set. 2021.

SCHUNCHMANN, A. Z. *et al.* **Isolamento social vertical X Isolamento social horizontal: os dilemas sanitários e sociais no enfrentamento da pandemia de COVID-19.** Brazilian Journal of health Review, Curitiba, ano 2020, v. 3, ed. 2, p. 2-21, 2020. DOI <https://doi.org/10.34119/bjhrv3n2-185>. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/9128>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SECCO, M., TEIXEIRA, R. R. P. **As leis da física e os desenhos animados na educação científica.** Sinergia — Revista do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo, v. 9 n. 2. São Paulo, julho/dezembro 2008.

SILVA, P. K. **Educação, cultura escolar e mediação: em estudo o animê Naruto.** Orientador: Profa. Dra. Fátima Maria Neves. 2010. 104 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade estadual de Maringá centro de ciências humanas, letras e artes programa de pós-graduação em educação, Maringá, 2012.

SILVA, S. A. **Os Animês e o Ensino de Ciências. Dissertação de mestrado.** Brasília – DF; Ensino de Ciências, UNB, 2011.

SILVEIRA, A. P.; RECCO, PICCIRILLI, G. M.; OLIVEIRA, M. E. **Os desafios da Educação à Distância e o Ensino Remoto Emergencial em Meio a Pandemia da COVID-19.** Revista Eletrônica da Educação, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 114-127, dec. 2020. ISSN 2595-0401. Disponível em: <http://revista.fundacaojou.edu.br:8078/journal/index.php/revista_educacao/article/view/224>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SINGHAL, T. A. **Review of Coronavirus Disease-2019 (COVID-19).** The Indian Journal of Pediatrics, [s. l.], v. 87, p. 1-6, 2020. DOI 10.1007/s12098-020-032636.

SOUZA, M. V.; GIGLIO, K. **Mídias digitais, redes sociais e educação em rede: experiências na pesquisa e extensão universitária.** 1. ed. [S. l.]: Editora Edgard Blücher Ltda, 2015. 171 p. v. 1. ISBN 978-85-8039-128-2.

TAVARES, R. **Construindo mapas conceituais.** Ciências & Cognição, v. 12, 2007.

TRINDADE, J. D. **Ensino e aprendizagem significativa do conceito de ligação química por meio de mapas conceituais.** 2011. 230 F. Dissertação (Mestrado Profissional em Química), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2011

WERNECK, G. L.; CARVALHO, M. S. **A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada.** Cadernos de Saúde Pública, v. 36, n. 5, 2020.

YAMAGUCHI, K. K. L., NUNES, A. E. C. **Dificuldade em química e uso de atividades experimentais sob a perspectiva de docentes e alunos do ensino médio no interior do Amazonas (Coari).** Scientia Naturalis, v. 1, n. 2, 2019.

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA PROMOVER ESTÍMULOS EDUCATIVOS

Data de aceite: 01/03/2022

Patricia Portela Coêlho

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/4182656692835966>

Desireé Gonçalves Raggi

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/5840351062122519>

RESUMO: Este estudo tem como objetivo investigar as estratégias que estão sendo utilizadas em uma escola de Educação Infantil do município de Presidente Kennedy, no sul do Espírito Santo, para orientar os familiares nas atividades pedagógicas do Maternal II, durante a pandemia da Covid-19. Para responder ao objetivo geral, os objetivos específicos são verificar como o planejamento está sendo elaborado durante a pandemia; discutir as estratégias e instrumentos utilizados pela escola para orientar as famílias no período da pandemia; verificar as dificuldades enfrentadas pela escola e pelas famílias para realizar as propostas de ensino, no período de pandemia; propor um Guia de Orientações que auxiliem a escola e as famílias nas realizações das atividades pedagógicas durante o período de pandemia, como produto educacional. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, exploratório e descritivo. Os sujeitos da pesquisa foram professores, gestores e pais/responsáveis. O instrumento para a coleta de dados foi a entrevista aberta. A entrevista com os gestores

e professores consistiu de 13 perguntas abertas, onde se buscou, primeiramente, traçar o perfil da amostra e posteriormente investigou quais as estratégias e instrumentos estão sendo utilizadas pela escola para orientar as famílias na realização das atividades propostas. A entrevista com os pais/responsáveis foi composta por 17 perguntas abertas, onde se buscou verificar como tem sido as orientações para as famílias durante o período de ensino remoto, bem como as dificuldades encontradas pelas crianças e responsáveis. Os resultados obtidos revelaram que, na concepção dos pais, um grande desafio tem sido a dificuldade de manter uma rotina de estudos e a falta de motivação dos filhos para realizar as atividades solicitadas. Para os professores, uma melhoria da educação remota torna-se necessária, com maior comprometimento da família, bem como acesso destas às tecnologias e à internet. Na visão da gestora escolar, a educação remota tem sido exitosa, tendo sido corrigidas algumas situações, como a entrega de materiais, a fim de melhor atender aos alunos e suas famílias neste período excepcional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Ensino remoto. Estratégias de aprendizagem. Covid-19.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN TIMES OF PANDEMIC: CHALLENGES AND POSSIBILITIES TO PROMOTE EDUCATIONAL STIMULUS

ABSTRACT: This study aims to investigate the strategies being used in a kindergarten school in the city of Presidente Kennedy, in the south of Espírito Santo, to guide family members in the pedagogical activities of Maternal II, during

the Covid-19 pandemic. To respond to the general objective, the specific objectives are to verify how the planning is being developed during the pandemic; discuss the strategies and instruments used by the school to guide families during the pandemic period; verify the difficulties faced by the school and by the families to carry out the teaching proposals during the pandemic period; propose an Orientation Guide to help the school and families in carrying out pedagogical activities during the pandemic period, as an educational product. This is a study with a qualitative, exploratory and descriptive approach. The research subjects were teachers, managers and parents/guardians. The instrument for data collection was the open interview. The interview with managers and teachers consisted of 13 open questions, which sought, first, to draw the profile of the sample and later investigated which strategies and instruments are being used by the school to guide families in carrying out the proposed activities. The interview with parents/guardians consisted of 17 open questions, which sought to verify how the guidelines have been provided to families during the period of remote education, as well as the difficulties encountered by children and guardians. The results obtained revealed that, in the parents' view, a great challenge has been the difficulty in maintaining a study routine and the lack of motivation of their children to perform the requested activities. For teachers, an improvement in remote education becomes necessary, with greater commitment from the family, as well as their access to technologies and the internet. In the view of the school manager, remote education has been successful, with some situations having been corrected, such as the delivery of materials, in order to better serve students and their families in this exceptional period.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Remote teaching. Learning strategies. Covid-19.

1 | INTRODUÇÃO

Em março de 2020, enquanto o novo coronavírus se transformava em uma pandemia global, as escolas de praticamente todo o mundo tomaram a difícil decisão de fechar suas portas, para manter o isolamento social, fato que impulsionou mudanças abruptas e quase universais, para um modelo de ensino remoto. Tal situação se mostrou perturbadora para professores, alunos e famílias.

Mais de 1,2 bilhões de estudantes em todo o mundo tiveram sua educação interrompida pela disseminação do Coronavírus. Escolas e universidades não enfrentam esse nível de interrupção há gerações, mas, ao contrário de qualquer outro momento no passado, atualmente tem-se a capacidade de continuar os estudos, mesmo quando essas instituições estão fechadas, através do ensino remoto (SANTOS, 2020).

O que, a princípio, parecia uma precaução temporária de emergência, rapidamente deu lugar a um novo normal, diante do aumento persistente de casos, levando à manutenção do ensino remoto ao longo de todo o ano, não havendo, ainda, uma definição nem mesmo do ano letivo de 2021, apesar de alguns municípios do Brasil já terem decidido que o retorno presencial só ocorrerá quando houver uma vacina.

Nesse ambiente incerto, é importante que o aprendizado continue, mesmo que não possa acontecer pessoalmente, levando os educadores a adaptarem currículos

e ambientes de sala de aula às necessidades de diferentes grupos de idade, alunos e sistemas escolares. Da mesma forma, não existe uma estratégia única para todos, para determinar o modelo ideal de aprendizagem neste momento de crise. O que se sabe até o momento é que certos grupos de alunos sofreram contratempos maiores e continuarão a enfrentar mais obstáculos em ambientes de aprendizagem remota.

Atualmente, existem diversos questionamentos, ainda sem respostas, sobre o futuro da educação após a pandemia da Covid-19. O que teremos aprendido com a pandemia quando tudo estiver dito e feito? A escola será a mesma novamente, agora que este período prolongado de fechamento forçou empurrou educadores em todo o mundo para um uso mais amplo da tecnologia, a fim de garantir a continuidade da aprendizagem, em face de circunstâncias adversas? De acordo com Santos (2020, p. 29), “a pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum”.

Embora os alunos em todas as séries tenham experimentado esses impactos, as crianças da Educação Infantil enfrentam um risco particular, pois esta fase é considerada um momento crítico, já que estabelece as bases para a carreira acadêmica das crianças. A perda de aprendizagem é provavelmente maior devido ao menor número de serviços, mas também porque quanto mais nova a criança, mais difícil é o ensino remoto (ORTEGA; ROCHA, 2020).

De acordo com Wandscheer (2020), as crianças que vivem em áreas rurais têm ainda menos probabilidade de ter recursos para se adaptar e implementar as medidas necessárias para continuar a educação durante o fechamento das escolas, incluindo acesso à internet.

Entretanto, embora muitos municípios e professores tenham buscado oferecer o ensino remoto, o atendimento aos alunos da Educação Infantil talvez apresente ainda mais desafios. Apesar do desenvolvimento de orientações e recursos para apoiar alunos e famílias desde o início da pandemia, geralmente há uma carência de um modelo de aprendizagem remota eficaz para esses alunos que esteja enraizada em teorias e práticas do desenvolvimento infantil.

É notório que a pandemia causou grandes prejuízos no aprendizado de crianças de todas as idades, tanto no aspecto da apropriação de saberes científicos, como no campo socioemocional. Considerando as faixas etárias, é possível que os alunos mais jovens estejam sofrendo mais com os desafios do ensino remoto, porque aprendem melhor com a interação humana eficaz, exploração prática e todos os tipos de atividades sensoriais e físicas, levando em conta os estudos de Vygotsky (2007, p. 33), quando afirma que “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa”.

Pautado nessas reflexões, este artigo buscou responder à seguinte questão-problema: Como uma escola de Educação Infantil de um município do sul do Espírito Santo está orientando os familiares nas atividades pedagógicas durante a pandemia da Covid-19?

Como objetivo, este estudo busca investigar as estratégias que estão sendo utilizadas por uma escola de Educação Infantil do município de Presidente Kennedy, localizado no sul do Espírito Santo, para orientar os familiares nas atividades pedagógicas durante a pandemia da Covid-19.

2 | OS CAMINHOS DA PESQUISA

Este artigo é parte da dissertação de mestrado que teve um caráter exploratório e descritivo e foi desenvolvido pelo método qualitativo. Os estudos exploratórios, segundo Knetchel (2014), ajudam o pesquisador a se familiarizar com fenômenos desconhecidos, obter informações para realizar uma investigação mais completa de um determinado contexto, investigar novos problemas e identificar conceitos ou variáveis promissoras.

Os sujeitos da pesquisa foram compostos por 4 (quatro) professores e 19 (dezenove) pais/responsáveis das turmas do Colégio Municipal de Educação Infantil Santa Lucia, em Presidente Kennedy-ES. O referido colégio possui seis turmas de creche, atendendo 75 (setenta e cinco) crianças de zero a três alunos, distribuídas em turmas de Berçário I e II e Maternal I e II, totalizando 22 (vinte e dois) sujeitos.

O instrumento para a coleta de dados foi a entrevista aberta, por ser o método mais adequado para a obtenção de informações aprofundadas sobre atitudes e opiniões em relação ao problema de pesquisa.

A entrevista com os gestores e professores consistiu de 13 perguntas abertas, onde se buscou, primeiramente, traçar o perfil da amostra e posteriormente investigou quais as estratégias e instrumentos estão sendo utilizadas pela escola para orientar as famílias na realização das atividades propostas.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Desafios e possibilidades na visão dos pais de alunos

Os pais entrevistados foram solicitados a fornecer respostas sobre idade, profissão, situação de tempo fora de casa, número de filhos, acompanhamento das atividades escolares, estímulos oferecidos às crianças e outros questionamentos relacionados à entrega e devolutiva das atividades, grau de dificuldade, percepção sobre a aprendizagem e sugestões de melhoria. A fim de manter o sigilo dos respondentes, estes serão nominados como E1, E2 e assim por diante. A fim de garantir uma leitura proveitosa e não cansativa, foram selecionados 6 respondentes para exposição dos resultados nessa sessão.

E1 fica o dia todo fora trabalhando, sendo mãe de três alunos com idades de 3, 5 e 13 anos. A mãe relata que seus filhos participam ativamente das atividades por meio do aplicativo Whatsapp e que ela própria auxilia os filhos pelo menos de duas a três vezes por semana.

Afirma que a filha mais nova “gosta das atividades, mas que o filho do meio (5

anos) tem mais dificuldade”. Relata que as crianças “sentem muita falta da escola”. Sua maior dificuldade reside na “falta de vontade de criança participar e não querer fazer” as atividades de casa e que elas “sentem muita saudade da escola”.

Considera que a escola tem sido parceira nesse momento, que “as professoras se preocupam em saber como estão as crianças” e sugere que os professores gravem vídeos dando uma atenção individualizada aos alunos, onde seriam citados os nomes das crianças, com o objetivo de incentivá-las e demonstrar que são lembrados.

E2, do lar, mãe de dois filhos de 2 e 9 anos, relata que sua filha “realiza as atividades das apostilas entregues” e que ela mesma é responsável por estimular na realização dos exercícios pedagógicos. Afirmar que as atividades “condizem com o que a filha consegue fazer” e informa que sua maior dificuldade “é fazer todos os dias, optando por realizar somente algumas vezes na semana, quando sua filha está disposta”.

A rotina escolar “faz muita falta para o desenvolvimento da criança”. Mencionou que a menina, muitas vezes, “chega a pedir para ir à escola”. Tem satisfação ao falar da escola, afirmando que “consegue realizar contato quando precisa”; que a escola informa com clareza e que as atividades são de fácil entendimento.

E3, do lar, dois filhos de 2 e 9 anos, diz ser a responsável por auxiliar o filho na realização das atividades e que, para cumprir com as atividades, faz com ele pelo menos de 2 a 3 vezes na semana, de acordo com a vontade dele, sendo essa sua maior dificuldade em cumprir com as atividades.

Afirmar que a rotina escolar presencial poderia ter contribuído muito para o desenvolvimento do filho, “impulsionando sua aprendizagem”, e sente que ele “poderia estar muito mais à frente no seu desenvolvimento”.

Para ela, a escola é “parceira e está sempre à disposição para qualquer dúvida”. Sugere atividades “mais simples, com mais práticas lúdicas, devido à rotina do lar”, mas “sente dificuldades quando é necessário confeccionar algo”.

E4, do lar, tem duas alunas de 1 e 2 anos, é a responsável em ajudar nas atividades enviadas pela escola. Segundo ela, as orientações que recebe referente as atividades, “são claras e satisfatórias”, que busca responder as apostilas pelo menos umas 3 vezes na semana. Mas que, mesmo assim, ainda existe uma dificuldade em realizar as atividades, devido à “falta de vontade das crianças”.

Ressalta que a filha mais velha tem um interesse maior, mas a menor já não tem a mesma vontade em realizar as tarefas. Descreve que a sua filha maior, poderia estar mais desenvolvida, por exemplo, no “desenvolvimento da coordenação motora, se ela estivesse em sala de aula, assim como a menor”, afirmando que a rotina escolar faz muita falta. Quando há necessidade e precisa entrar em contato com a escola, sempre tem um rápido retorno. Sobre as atividades, afirmou que elas são de claras e de fácil entendimento.

E5, é avô e responsável pelo neto e, devido a pandemia, se encontra desempregada. Os estímulos pedagógicos são de sua responsabilidade e busca fazer todas as atividades

das apostilas, e no dia a dia busca acompanhar o grupo de WhatsApp, mostrando vídeos que são postados, ou lembrando algumas atividades que já fizeram.

Relata que “ele gosta de fazer as atividades” e às vezes encontra certa dificuldade, devido a “não querer ficar parado para realizar a atividade”. Considera a rotina escolar importante e que sem ela sabe que isso acaba prejudicando o desenvolvimento dele. Diz que a escola é parceira e que quando precisa obtém respostas rápidas. As atividades, segundo ela, “são o suficiente para esse período em que estamos vivendo e para a idade do neto”.

E6, auxiliar de serviços gerais, tem três filhos de 8, 3 e 2 meses e ela é a responsável por promover a realização das atividades remotas deles. Devido a rotina de casa, por ainda estar em licença maternidade, realiza as atividades quando pode, não tendo uma rotina específica.

Afirmou que a rotina escolar tem um “aprendizado mais significativo”, que “em casa é apenas o que a família consegue fazer”, mesmo eles gostando de fazer. Uma dificuldade que ela encontra, é quando o filho de 3 anos não quer fazer as atividades e “prefere brincar”. Enfatiza que “a escola possui profissionais capacitados para promover os estímulos educativos necessários e em casa somente o que eles podem ensinar”. Traz a escola como parceira e acessível para contatar. Afirmou ainda que, “devido à pandemia e ao momento em que estamos vivendo acredito que as atividades estão sendo satisfatórias”.

Os resultados acima mostram que todos os responsáveis auxiliam os filhos nas atividades encaminhadas pela escola, buscando estabelecer dias da semana para o estudo, mas se deparam com a falta de motivação dos alunos para a realização dessas tarefas, o que acaba lhes causando dificuldades.

Todos os respondentes consideram que há uma boa parceria com a escola e com os professores, mas acreditam que a aprendizagem em casa é menor, pois a rotina escolar e o auxílio direto dos docentes são importantes. Em relação às atividades, enquanto alguns responsáveis consideraram que são de fácil entendimento e condizentes com o nível de desenvolvimento dos alunos, outros consideram que estas são difíceis para a idade e repetitivas, sugerindo que poderiam ser mais lúdicas, para que as crianças se sintam mais motivadas a realizá-las.

Uma mãe relatou que o filho está em processo de diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA) e que acredita que, com a confirmação, a escola passará a enviar atividades diferenciadas para que a criança possa acompanhar. Entretanto, outra responsável, cujo filho já possui diagnóstico de TEA, afirmou que as atividades não são individualizadas e, portanto, não favorecem o desenvolvimento da criança.

Como sugestões, os responsáveis solicitaram que os professores incentivem os alunos, fazendo vídeos onde citem os nomes das crianças, motivando-os a realizarem as atividades, que organizem atividades lúdicas e que a escola tenha a presença de um psicopedagogo para auxiliar os professores a realizarem atividades para os alunos com

necessidades educacionais especiais.

Como apontado por Medeiros et al. (2020), os pais estão preocupados com o impacto da pandemia da Covid-19 na educação de seus filhos em relação à realização acadêmica, aquisição de conhecimento e várias habilidades e competências que são significativamente difíceis de alcançar longe do convívio escolar.

É provável que essa crise tenha efeitos significativos de longo prazo na educação, incluindo currículo e aprendizagem, portanto, a situação atual deve ser uma oportunidade para repensar o currículo, o ensino e avaliação do processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências dos alunos para fortalecer suas habilidades de aprendizagem e manter sua motivação (UNESCO, 2020).

Discutindo os desafios enfrentados pelos pais em termos de aprendizagem, a interrupção do sistema de educação tradicional tem prejudicado alunos, especialmente aqueles que vêm de famílias de baixa renda e que estão na zona rural. Até em condições normais, esses alunos enfrentam barreiras de acesso à educação e agora existem desafios adicionais que surgem devido à desigualdade no acesso à tecnologia e à infraestrutura.

Os pais têm dificuldade em equilibrar o tempo entre o trabalho diário e a aprendizagem das crianças, como mentores das atividades em casa e relataram a complexidade de desempenhar o papel de professor. Alguns pais afirmaram que os filhos são mais disciplinados com os professores na escola do que em casa, devido à rotina e à capacidade do docente.

Segundo Medeiros et al. (2020), os problemas relacionados são causados pela dificuldade de gerenciar e dividir seu tempo entre fazer as tarefas diárias e acompanhar as crianças, que estão desmotivadas. Devido ao grande número de tarefas que devem ser feitas em um curto espaço de tempo, métodos de aprendizagem menos agradáveis e interação limitada com amigos, além da incapacidade de aprender com eficácia em um formato remoto, por vezes, em ambientes inadequados, tem sido um problema recorrente para muitos alunos.

No que se refere à educação especial, os educadores precisam ser criativos para alcançar todos os seus alunos, levando a novas formas de colaboração com os pais e abordagens de ensino que podem ser integradas ao funcionamento do ensino remoto.

Em uma sala de aula, a falta de rotinas e os procedimentos são frequentemente aparentes. No contexto do ensino remoto, a necessidade de rotinas e procedimentos é igualmente importante, mas pode ser menos óbvio. Rotinas e procedimentos continuam a ser essenciais e devem levar em consideração o contexto em que os alunos estão e no apoio que recebem em casa. Especialmente para aqueles mais jovens, é ainda mais importante que os pais e outros cuidadores compreendam e sejam capazes de apoiar aspectos essenciais de um ambiente de aprendizagem bem gerido. A ausência de rotinas para apoiar a aprendizagem remota pode levar à perda de instrução, mas também pode deixar alguns alunos completamente desconectados e desligados (BARROS; VIEIRA,

2021).

Segundo Oliveira (2020), a coexistência com a Covid-19 é a realidade atual. Não se pode prever quando essa crise será superada e as aulas presenciais retornarão dentro dos padrões de segurança, com protocolos de saúde e algumas restrições. No entanto, a integração da tecnologia no processo de aprendizagem é inevitável. As aulas não podem mais ser limitadas às paredes onde a aprendizagem ocorre convencionalmente.

O custo crescente que os pais têm de arcar para apoiar a sustentabilidade da educação infantil deve ser respondido pelo governo, por meio do fornecimento de pacotes de internet, mas a médio e longo prazo a disponibilidade de infraestrutura de tecnologia alcançada por todos os componentes da sociedade é um trabalho urgente a ser feito (OLIVEIRA et al., 2020).

Considerando que as questões de educação estão relacionadas ao envolvimento dos responsáveis na educação dos filhos, é preciso desenvolver ações para auxiliar os pais para melhorar o processo de educação, para que consigam gerenciar o tempo de aprendizagem das crianças.

3.2 Desafios e possibilidades na percepção dos professores

Foram entrevistadas quatro professoras, do sexo feminino, sendo duas em contrato temporário e duas efetivas, concursadas na rede municipal de educação do município, com idades que variam de 33 a 47 anos. A fim de preservar o anonimato das entrevistadas, estas serão denominadas P1 e P2. Para Garantir uma leitura mais proveitosa, foram selecionados dois, dos quatro professores entrevistados, para terem seus dados expostos.

De acordo com P1, o planejamento realizado nesse período de pandemia é “proposto pela Secretaria de Educação”, cabendo aos professores elaborarem de uma forma que o “responsável possa compreender e ajudar as crianças nas atividades” para um bom desenvolvimento e eficácia nas atividades. O planejamento é realizado junto com a pedagoga e se reúnem para elaborar e planejar as atividades e conteúdos a serem desenvolvidos.

Com a orientação recebida pela secretaria de educação e pela pedagoga, afirma que não possui “dificuldade em planejar em casa”. As propostas da secretaria, segundo P1, “são temas importantes para o desenvolvimento das crianças, que envolvem o cotidiano de cada um”.

A professora utiliza, em média, duas horas diárias para conseguir realizar os planejamentos e, como possui carga horária de 40 horas, dispõe de oito horas diárias para as atividades de orientação e “para sanar as dúvidas dos responsáveis”, e que estende o horário para “aqueles que não têm tempo durante o dia”. Afirma que “deixo bem claro para os pais que podem me chamar a qualquer momento” e que também fica “à disposição em dias de sábado, domingo e feriado”, pois é necessário um esforço do professor em apoiar as famílias neste momento.

O contato com a família é realizado por meio de ligações ou mensagens nos grupos de WhatsApp ou no privado. As atividades são devolvidas e “alguns responsáveis mandam fotos no privado” (referindo-se ao WhatsApp). As famílias poderiam “ser mais comprometidas para que o processo de ensino-aprendizagem se concretizasse” para que a criança pudesse ter um bom desenvolvimento. A grande dificuldade sentida pela professora é “a falta de interação que faz toda a diferença quando se quer desenvolver um processo de ensino-aprendizagem”. Segundo ela, o que a escola pode fazer para auxiliar as famílias, ela faz, o que falta é o “comprometimento dos responsáveis”.

De acordo com P2, os planejamentos são recebidos pela Secretaria de educação, ressaltando que “as atividades que planejei são de fácil execução, compreensão e lúdicas, para que a família pudesse realizar com facilidade em casa”, sendo todas elas realizadas com “muita pesquisa e dedicação”. A orientação é que o planejamento respeite a faixa etária da turma.

Em média, a professora gasta em torno de dois a três dias para montar as atividades das apostilas, que são enviadas mensalmente às famílias, entretanto, afirma que “não encontrei dificuldades em realizar meu plano de aula em casa”.

Segundo ela, “a devolutiva não tem sido muito constante durante esse período de aulas remotas”. Ela dispõe do seu tempo de atendimento de 7 às 16 horas, de segunda a sexta-feira, “perpassando este horário para as famílias que só dispõem de tempo a noite ou aos finais de semana”.

Ela afirma ter sentido muita dificuldade em não poder ter contato com as crianças, pois esta distância “não me permitiu criar um vínculo de afeto entre professora/aluno”, prejudicando acompanhar o seu “desenvolvimento físico, mental e emocional”. Continua ressaltando que “o professor não é ninguém sem seus alunos”.

Segundo P2, A parceria entre família e escola “é capaz de proporcionar uma educação de qualidade às crianças e o sucesso no desenvolvimento das atividades”. Para isso, busca sempre estar em contato com os responsáveis, através do grupo de WhatsApp, colocando-se “à disposição para atendê-los no privado também”.

Em sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar as atividades nesse período seria o acesso “fácil das famílias às tecnologias (celular, tablet ou notebook) e uma internet de qualidade, o que sabemos é que nem todos tem esse acesso”.

Em relação ao que poderia ser feito para melhorar o ensino remoto, um professor não respondeu, outro afirmou que não mudaria nada, um entende que é necessário um maior comprometimento da família e outro entende ser importante que sejam oferecidos às famílias acesso às tecnologias e à internet.

Uma das principais responsabilidades dos professores é um planejamento coerente. Embora não possam fazer o trabalho de aprendizagem para os alunos, podem organizar o aprendizado de maneira cuidadosa, a fim de facilitar a aprendizagem e, para fazer isso com sucesso no contexto do ensino remoto, não devem ter apenas uma compreensão profunda

de sua área de conteúdo, os padrões e currículo, mas devem usar seu conhecimento dos alunos.

Para Valente et al. (2020), conhecer e valorizar os alunos é o cerne da educação, não importa como ou onde ocorre. Os professores buscam, em situações normais, quem são seus alunos, suas identidades. O conhecimento dos professores sobre os alunos também vai além de compreender sua familiaridade com o conteúdo ou suas habilidades acadêmicas para incluir seus aspectos sociais, emocionais e pontos fortes da personalidade.

A aprendizagem remota deve enfatizar a interação e a aprendizagem autêntica e diferenciada de oportunidades para ajudar os alunos a se manterem conectados aos professores e colegas de classe e facilitar a transição da aprendizagem tradicional para a aprendizagem remota. Assim, é necessário desenvolver consistência para a aprendizagem remota em que os alunos possam confiar é fundamental, pois eles e suas famílias têm de se adaptar a mudanças sem precedentes na educação e na sociedade em geral (BORSTEL et al., 2020).

Barros e Vieira afirmam que escolas e professores devem ter uma abordagem clara, consistente, concisa e acessível e um plano de comunicação que priorize a conexão com o aluno e a família. O acesso à informação é fundamental em um contexto de aprendizagem remota e os professores devem revisar suas ações de acordo com as demandas enviadas pelas famílias relativas ao aprendizado dos alunos.

A construção da comunidade e a modelagem de relacionamentos positivos podem ser mais difíceis quando há menos contato presencial. Por esse motivo, os professores devem se concentrar ainda mais em estratégias, aulas e atividades voltadas para a criação de um ambiente positivo e incorporá-los de forma consistente com o passar do tempo.

Ao avaliar a aprendizagem, os docentes devem considerar cuidadosamente as respostas dos alunos e observar seu trabalho continuamente para avaliar como os alunos estão gastando o tempo, se aprenderam o conteúdo e se estão no caminho para cumprir a meta de aprendizagem.

Cabe aos professores fornecer feedback claro, útil e oportuno para os alunos, com comentários que podem se concentrar em abordar lacunas ou mal-entendidos, mas também devem encorajar e identificar pontos fortes que os alunos podem aproveitar neste ou em outros desafios.

Segundo Pretto et al. (2020), a aprendizagem é um processo social e o diálogo apóia a aquisição de novos conhecimentos, habilidades de pensamento crítico e desenvolvimento socioemocional. Ela convida os alunos a formular hipóteses, fazer conexões ou desafiar visualizações anteriormente mantidas. No caso da educação infantil, diferente dos alunos mais velhos, que já possuem mais experiência com a tecnologia, é importante para os professores praticarem e desenvolverem técnicas que apóiam o pensamento do aluno para que a aprendizagem bem-sucedida ocorra para cada um. Portanto, os professores devem fornecer recursos, oportunidades, usar materiais envolventes e que deem aos alunos

tempo para refletir sobre a aprendizagem.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo teve como objetivo investigar as estratégias que estão sendo utilizadas por uma escola de Educação Infantil do município de Presidente Kennedy, localizado no sul do Espírito Santo, para orientar os familiares nas atividades pedagógicas do Maternal II durante a pandemia da Covid-19.

Constatou-se que as atividades são enviadas mensalmente para as famílias, que, após prazo estabelecido pela escola, as devolve para correção dos professores e devolutiva aos responsáveis.

Na concepção dos pais, os grandes desafios enfrentados tem sido a dificuldade de manter uma rotina de estudos e a falta de motivação dos filhos para realizar as atividades solicitadas, sugerindo que os professores deveriam organizar atividades mais lúdicas e motivadoras.

Para os professores, as atividades enviadas são planejadas seguindo orientações da gestão educacional municipal e acompanhadas da pedagoga, como forma de oferecer conteúdos acessíveis aos alunos. A comunicação com os responsáveis ocorre em horários e dias de melhor conveniência para estes, entendendo que muitos pais trabalham e estão sobrecarregados. Entendem que, para uma melhoria da educação remota, torna-se necessário um maior comprometimento da família, bem como acesso destas às tecnologias e à internet.

Na visão da gestora escolar, a educação remota tem sido exitosa, tendo sido corrigidas algumas situações, como a entrega de materiais, a fim de melhor atender aos alunos e suas famílias neste período excepcional. Os planejamentos ocorrem de forma presencial, com orientações da gestão municipal e da pedagoga escolar.

Observou-se que na visão dos responsáveis, professores e gestora existe uma boa parceria família e escola e a comunicação é fluída e constante. Entretanto, a escola não tem atendido de forma diferenciada as crianças com necessidades educacionais especiais, sendo um fator que deve ser observado.

Durante esse período de incerteza, sabe-se que a experiência de aprendizagem remota de cada criança é diferente e que estas diferenças são exacerbadas por questões sociais, acesso à tecnologia, disponibilidade de recursos e a quantidade e qualidade do apoio e contribuição que recebem dos pais, tornando um desafio para os educadores se adaptarem ao ensino remoto para garantir que as crianças não sejam deixadas para trás devido a circunstâncias individuais.

A natureza complexa e sem precedentes da situação atual demanda adaptações. Os estilos de ensino durante este período de aprendizagem remota devem garantir que as crianças, independentemente de sua situação, ainda sejam capazes de aprender e se

envolver com seus professores e colegas. Em um território inexplorado, com pesquisas limitadas sobre os resultados dessa aprendizagem remota, todos estão aprendendo uma pedagogia totalmente nova.

Nessa situação, onde a vida de tantas pessoas está fora da sua rotina de normalidade, o ensino e a aprendizagem devem se tornar interessantes e atrativos. Para isso, deve-se fornecer aos professores e alunos apoio técnico e de aprendizagem adequados, não deixando de lado o apoio institucional, que também é fundamental nessa fase. A competência pedagógica e técnica dos educadores é de extrema importância, sendo essenciais que programas que visem a qualidade e melhoria contínua desse processo para o sucesso da aprendizagem e para preparar as pessoas para futuras situações semelhantes a esta crise.

REFERÊNCIAS

ABREU, B. M. Inclusão e acessibilidade em tempos de pandemia. **Pedagogia em Ação**, v.13, n. 1, p. 1-11, 2020.

BARROS, F. C.; VIEIRA, D. A. P. Os desafios da educação no período de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, v.7, n.1, p.826-849, 2021.

BORSTEL, V. V.; FIORENTIN, M. J.; MAYER, L. Educação em tempos de pandemia: Constatações da coordenadoria Regional de Educação em Itapiranga. In: PALU, J.; MAYER, L.; SCHUTZ, J. A. (Orgs.). **Desafios da Educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

MEDEIROS, A. Y. B. B. V.; PEREIRA, E. R.; SILVA, R. M. C. R. A. Desafios das Famílias na Adaptação da Educação Infantil à Distância Durante a Pandemia de Covid-19: Relato de Experiência. **EaD Em Foco**, v. 10, n. 3, p. 1-13, 2020.

OLIVEIRA, S. S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas**, v.10, n.1, p. 25-40, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - UNESCO. **Disrupção educacional e resposta COVID-19**. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/>. Acesso em: 14 jun. 2021.

ORTEGA, L. M. R.; ROCHA, V. F. O dia depois de amanhã – na realidade e nas mentes – O que esperar da escola pós-pandemia? **Pedagogia em Ação**, v.13, n. 1, p. 302-314, 2020.

PERES, M. R. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. **Revista Administração Educacional**, v.11, n. 1, p. 20-31, 2020.

PRETTO, N. L.; BONILLA, M. H. S.; SENA, I. P. F. S. **Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19**: Salvador: Edição do autor, 2020.

SANTANA, C. Pedagogia do (im)previsível: pandemia, distanciamento e presencialidade na educação. **Debates em Educação**, v. 12, n. 28, p.42-62, 2020.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, v. 15, n. 1, p. 1-24, 2020.

SHIMAZAKI, M. E.; MENEGASSI, J. R.; FELLINI, N. G. D. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, v. 15, n. 1, p. 1-17, 2020.

SILVA, G.; SILVA, A. V.; GOMES, E. P. S. A gestão escolar em tempos de pandemia na capital alagoana. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, n. 1, p. 1-20, 2021.

VALENTE, G. S. C. et al. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. 1-14, 2020.

VYGOSTSKY, L. S. **A Formação social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WANDSCHEER, K. T. Ensino remoto: um caminhar de possibilidades educativas. In: PALU, J.; SCHUTZ, J. A.; MAYER, L. (Orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: NARRATIVAS DE BOLSISTAS DO PROUNI

Data de aceite: 01/03/2022

Data de submissão: 22/12/2021

Adriana Aparecida de Faria Alvarez

Universidade São Francisco (USF)

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em
Educação
Itatiba – SP

<http://lattes.cnpq.br/4234629692564763>

RESUMO: Este trabalho é o recorte de uma pesquisa de mestrado, que tem como foco o Programa Universidade para Todos (PROUNI), implementado em 2005 em nível federal, que oferece bolsas de estudos integrais e parciais para a classe menos favorecida economicamente. O Prouni constitui parte de um dos programas destinados à ampliação de acesso na educação superior. Para produção dos dados, colocamos à escuta de oito estudantes (sete do sexo feminino e um do masculino), bolsistas Prouni de uma Instituição Comunitária de Ensino Superior do interior de São Paulo, pertencentes ao curso de Pedagogia, para conhecer suas trajetórias pessoais e estudantis. A pesquisa é de abordagem qualitativa, baseada na narrativa autobiográfica do estudante bolsista, uma vez que analisa a subjetividade desses estudantes e a relação com o meio social. Para o recorte aqui apresentado, analisaremos excertos das entrevistas narrativas dos oito estudantes, suas trajetórias pessoais e estudantis, visando discutir como as políticas públicas são fundamentais para o acesso ao

ensino superior. As narrativas dos estudantes nos revelam que, sem o Prouni, nenhum deles teria acesso à educação superior; este fato justifica e embasa a manutenção e ampliação deste programa. Todos eles reconhecem a importância do programa, mas avaliam que poderiam existir mais vagas e criticam a ausência de divulgação plena. Reconhecem o Prouni como uma Política Pública Educacional importante ao acesso ao ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Prouni. Entrevista narrativa. Políticas públicas.

PUBLIC EDUCATIONAL POLICY: NARRATIVES OF PROUNI SCHOLARSHIPS

ABSTRACT: This work is part of a master's research, which focuses on the University for All Program (PROUNI), implemented in 2005 at the federal level, which offers full and partial scholarships for the economically disadvantaged class. Prouni is part of one of the programs to support the expansion of access to higher education. To produce the data, we listened to eight students (seven females and one male), Prouni scholarship holders, from a Community Institution of Higher Education in the interior of São Paulo, belonging to the Pedagogy course, to learn about their personal trajectories and students. The research has a qualitative approach, based on the scholarship student's autobiographical narrative, as it analyzes the subjectivity of these students and their relationship with the social environment. For the clipping presented here, we analyze excerpts from the narratives of the eight students, their personal and student trajectories,

and we discuss how public policies are fundamental for access to higher education. The students' narratives reveal that without Prouni none of them have access to higher education; this fact justifies and supports the maintenance and expansion of this program. All of them recognize the importance of the program but assess that there are more vacancies and criticize the lack of full disclosure. They recognize Prouni as an important Educational Public Policy for access to higher education.

KEYWORDS: Prouni. Narrative interview. Public policy.

1 | INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado que tem como foco a trajetória de estudantes do curso de Pedagogia participantes do Programa Universidade para Todos (Prouni), programa esse implementado em 2005, em nível federal. A pesquisa tem como objetivo, reconstruir o processo de escolarização de bolsistas do Prouni para compreender as experiências estudantis que possibilitaram o acesso ao Ensino Superior e como originou o interesse pelo Prouni, pelo curso de Pedagogia e pela profissão docente. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que utilizou a entrevista narrativa como dispositivo de produção de dados. Foram entrevistados oito estudantes (sete do sexo feminino e um do masculino), bolsistas Prouni de uma Instituição Comunitária de Ensino Superior do interior de São Paulo.

Para o recorte aqui apresentado, analisamos excertos das entrevistas narrativas que têm como foco a percepção dos bolsistas sobre as políticas públicas de acesso ao ensino superior.

Na seção relativa aos procedimentos metodológicos da pesquisa, apresentamos as narrativas dos oito estudantes. Meu objetivo no presente texto é o reconhecimento da importância do Prouni como uma política pública de acesso ao ensino superior.

O texto está organizado em três seções. Inicialmente, apresento o Prouni como uma política pública. Na sequência, apresento os participantes da pesquisa e a importância da narrativa como fonte de dados. Encerro com excertos dos estudantes e algumas reflexões finais.

2 | PROUNI EM FOCO

O Programa Universidade para Todos (Prouni) foi criado em 2004, pela Medida Provisória nº 213, e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. É um programa do Ministério da Educação criado pelo Governo Federal, que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais, em instituições particulares de educação superior.

As bolsas integrais são destinadas a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, com renda familiar per capita¹ de até um salário mínimo e meio. As bolsas parciais são destinadas a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, com renda

¹ A renda per capita é obtida mediante a divisão da renda total da família pelo número de moradores na residência.

familiar de até três salários-mínimos, exceto para professores da rede pública de ensino no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública, conforme disposto no art. 3º do Decreto nº 5.493, de 2005.

Além disso, o estudante deve ter cursado todo o ensino médio na rede pública, ou na rede particular na condição de bolsista integral da própria escola, exceto para estudantes deficientes. Importante destacar que a bolsa é concedida para estudantes não portadores de diploma de curso superior, no entanto, para os professores que atuam na rede pública de ensino, não será necessária tal comprovação nem a da conclusão do ensino médio em escola pública ou particular na condição de bolsista; o professor terá apenas que se inscrever para a bolsa em cursos com grau de licenciatura destinados à formação do magistério da educação básica.

Os interessados são selecionados pelas notas obtidas no Enem, configurando mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos. O mínimo para a participação no processo seletivo são 450 pontos de média das notas e não ter zerado na redação. Ao inscrever-se, o estudante escolhe até duas opções de instituições, cursos e turnos, de acordo com sua ordem de preferência e seu perfil socioeconômico.

Os estudantes pré-selecionados devem comparecer às instituições de ensino para comprovarem as informações prestadas na inscrição, podendo haver reprovação caso elas não sejam comprovadas.

São realizadas duas chamadas; caso o estudante não seja classificado, ele poderá manifestar o interesse em participar da lista de espera. Existe ainda uma última opção, que são as vagas remanescentes, vagas para alguns cursos que não foram preenchidas e para as quais o estudante deverá fazer uma nova inscrição. Nessa etapa, é válido o Enem desde a edição de 2010, não sendo necessária a participação na última.

No processo seletivo de 2021 houve mudança nessa etapa. Até o processo seletivo do segundo semestre de 2020, o estudante fazia a inscrição independente da nota, e era exigido o mínimo de 450 pontos, além de não ter zerado na inscrição. Então, o estudante tinha até dois dias úteis para comprovar as informações da ficha na Instituição de Ensino Superior – IES e, caso ele fosse reprovado, essa vaga voltava a ficar disponível e um outro estudante poderia se inscrever. A partir do primeiro semestre de 2021, houve um período fixo de inscrição e os estudantes foram selecionados pelas notas do Enem, configurando novamente o mérito dos estudantes com melhores desempenhos; com essa mudança, muitos estudantes com notas inferiores não foram classificados. Os estudantes com notas melhores, por algum motivo, não finalizaram e muitas bolsas de estudos ficaram sobrando. Antes da mudança, as bolsas remanescentes eram preenchidas por ordem de inscrição dos estudantes, assim, apenas os mais interessados participavam, além disso, ele tinha dois dias úteis para ser aprovado, caso contrário, essa vaga voltava a ficar disponível.

Os dados estatísticos do Portal Brasileiro de Dados Abertos² demonstram que mais de 2,97 milhões de estudantes, dos quais 70,31% com bolsas integrais, foram atendidos pelo programa desde a sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2020, por isso não se pode negar que houve a oportunidade de acesso desses jovens no Ensino Superior, tal como observa Ristoff (2016, p. 21):

Para que se tenha uma ideia do significado deste número, basta lembrar que todas as universidades federais juntas graduam por ano cerca de 100 mil estudantes. Ou seja, o Prouni, durante os seus dez primeiros anos de história, graduou o equivalente a quatro gerações e meia de estudantes formados nas universidades federais.

Em pesquisa recente, Varollo (2021, p. 89) afirma:

A concepção do ensino superior como uma possibilidade de mudança de vida é hegemônica nos trabalhos analisados que os prounistas compreendem que o programa foi fundamental para o ingresso no ensino superior e, no geral, demonstram-se animados com o processo.

Os dados atualizados comprovam a importância do programa.

Ano	Prouni Integral	Prouni 50%	Totais
2005	67.276	28.353	95.629
2006	86.141	22.884	109.025
2007	73.561	32.013	105.574
2008	161.571	79.461	241.032
2009	113.647	47.722	161.369
2010	96.216	56.517	152.733
2011	106.516	64.250	170.766
2012	119.191	57.573	176.764
2013	134.571	42.755	177.326
2014	176.033	47.565	223.598
2015	185.086	67.564	252.650
2016	157.406	81.856	239.262
2017	155.041	81.595	236.636
2018	161.571	79.461	241.032
2019	167.807	57.748	225.555
2020	130.744	36.086	166.830
Totais	2.092.378	883.403	2.975.781

TABELA 1 – Bolsas do Prouni preenchidas por ano e modalidade.

Fonte: Dados coletados em <http://dadosabertos.mec.gov.br/prouni> e organizados pela pesquisadora (2021).

² <http://dadosabertos.mec.gov.br/prouni>.

Outro dado importante coletado no mesmo portal são as bolsas por região, sendo que o Sudeste representa 49% das bolsas integrais e 41% das parciais.

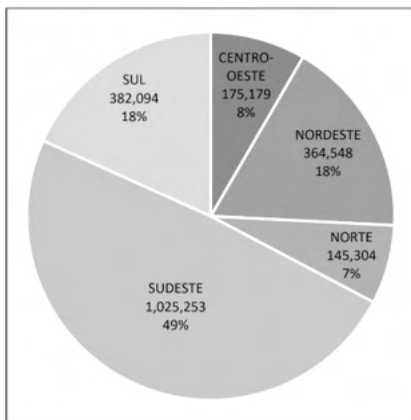


FIGURA 1 – Bolsas Integrais.

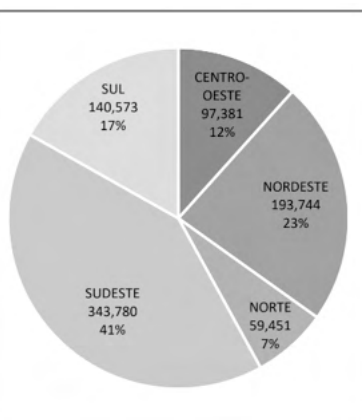


FIGURA 2 – Bolsas Parciais.

Fonte: Dados coletados em <http://dadosabertos.mec.gov.br/prouni> e organizados pela pesquisadora (2021).

Em contrapartida, as instituições privadas recebem isenção dos seguintes tributos: Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins), Contribuição para o PIS/Pasep, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL) e Imposto de Renda da Pessoa Jurídica (IRPJ). São valores que não entram para o governo, deixando algumas áreas, como a Previdência Social, com menos recursos, não sendo repassados à sociedade nas áreas a que se destinam.

Embora existam divergências de opiniões que envolvem o ensino público e o privado, o Prouni se constitui como uma política pública incentivada pelo setor privado, que contribui para o processo de democratização da educação superior. No entanto, é visto como um incentivador no crescimento das IES privadas, que, além de utilizarem-se de renúncia fiscal, também são consolidadas como um crescente mercado de educação superior no Brasil, embora haja uma inserção maior de jovens no Ensino Superior desde a criação do programa em 2004. Almeida (2012, p. 95) também discute esta questão:

A questão-chave sob discussão está na compreensão da renúncia fiscal para as universidades lucrativas. Dizer, como o ministro, de que não se está mexendo nos recursos públicos, é utilizar-se de efeito retórico, pois deixar de obter recursos públicos devidos é tão importante quanto não perder ou mexer nos que são constitucionalmente assegurados.

Sobre a renúncia fiscal, Ristoff (2016, p. 22) pontua:

Uma análise atenta dos dados indica que a renúncia fiscal, se comparada com o número de vagas ofertadas, é, efetivamente, pequena. Se compararmos

estes dados com as bolsas integrais e parciais ativas, o custo fica um pouco mais alto, mas ainda assim em torno de 100 reais/mês por aluno, ou 1.200 reais/ano. A comparação custo/aluno com as universidades federais, em torno de 23 mil reais/ano, é injusta, tendo em vista que estas instituições são de outra natureza, com mestrados e doutorados, com laboratórios para estudos avançados, hospitais, colégios de aplicação, frequentemente com fazendas experimentais, museus, planetários, núcleos de desenvolvimento infantil, núcleos de atividades para a terceira idade, atividades de extensão das mais diversas, com quadro docente altamente titulado e qualificado etc. São instituições, enfim, que têm muitas outras atribuições, além do ensino de graduação.

A questão é: essa renúncia fiscal seria menor caso fossem criadas as mesmas vagas em instituições públicas, no entanto as discussões são em torno da qualidade do ensino que, na maioria das IES privadas, é inferior que na IES pública. Ristoff (2021, s. p.) destaca a questão da qualidade da educação:

Nesse momento de grandes transformações, a nossa atenção deve estar concentrada, em especial, no entendimento do que deve ser a qualidade educacional, ou seja, no conjunto de valores acadêmicos, técnico-científicos, administrativos e atitudinais afirmados pelos processos de avaliação. E isso inclui não só o que foi, mas o que deve ser.

Essa política pública vem produzindo uma nova realidade na educação superior brasileira, todavia ela poderá gerar novos problemas devido à forma de subsídio, uma vez que implica diretamente na arrecadação de recursos do governo, a partir da isenção fiscal em permuta às bolsas de estudos; não obstante, existe uma preocupação quanto à qualidade do ensino, pesquisa e extensão, uma vez que não são todas as IES particulares que se preocupam com esse tripé, muitas delas oferecendo apenas o ensino.

Não basta garantir o acesso, é imprescindível garantir, também, o direito à qualidade do ensino, por meio de uma educação mais humana, com um olhar político e social, para que a inserção de todos na sociedade seja plena.

3 | INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES BOLSISTAS

Para realizar uma pesquisa, há múltiplos caminhos metodológicos a seguir; a compreensão da pesquisa em Educação permeia uma análise epistemológica do fazer educativo, na compreensão da percepção, do objeto e da produção do conhecimento. Nesta pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa, considerando que o processo educacional não é algo linear, mas composto pelas complexas relações interpessoais e experiências individuais que se entrelaçam na ação de ensinar e aprender.

Na pesquisa qualitativa, leva-se em consideração que os pontos de vista dos indivíduos não são iguais, uma vez que não é possível viver a vida do outro. Nesse sentido, somos pessoas diferentes, que vivem de forma diferente e isso faz toda diferença no

resultado da pesquisa.

De acordo com Flick (2009), esse tipo de pesquisa “é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”. Segundo o autor:

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa (...) consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos, fatores estes observados pelo estudo objeto desta análise. (FLICK, 2009, p. 23).

A pesquisa qualitativa busca se aprofundar em um tema para obter informações sobre as ideias e sobre as atitudes das pessoas. Tal abordagem proporciona uma compreensão mais detalhada das questões da pesquisa, no entanto pode gerar uma certa dificuldade no momento da análise dos resultados.

A metodologia escolhida para esta pesquisa foi uma pesquisa empírica de abordagem qualitativa, baseada na narrativa autobiográfica do estudante bolsista, uma vez que analisa a subjetividade desses estudantes e a relação com o meio social. As narrativas podem ser utilizadas como metodologia e fonte de dados na pesquisa em Educação.

Foram muitos os autores que tiveram influência nesta pesquisa, entre eles: Larrosa (2002), que afirma que experiência é aquilo que nos atravessa, nos acontece, nos toca, nos mobiliza, que nos faz cada dia um ser humano diferente a partir da relação com o outro no convívio social; Passeggi (2011, p. 148): “a cada nova versão da história, a experiência é ressignificada, razão estimulante para a pesquisa educacional, pois nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica”; Nacarato (2015, p. 451), ao discutir esse tipo de pesquisa, ressalta: “na minha pesquisa, essas entrevistas foram ricas e longas, permeadas de lembranças boas e marcas de dificuldades”; Bolívar (2002, p. 2): “Para compreender algo humano, pessoal o colectivo, es preciso contar una historia”.

Nas entrevistas narrativas, os estudantes narraram suas trajetórias pessoais e estudantis. O uso da entrevista narrativa em educação é uma metodologia que permite discutir acontecimentos passados a partir da construção da memória. Esse tipo de entrevista instiga a contar fatos importantes de sua vida, suas dificuldades, suas frustrações. Trata-se da ideia de relembrar os acontecimentos a partir do ponto de vista do informante, sem a influência do pesquisador (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015).

As narrativas trazem histórias de alunos trabalhadores, jovens, mas também trazem histórias de adultos, mãe, esposa, filha, são trajetórias de muita luta e respeito. Convido, a conhecê-los!

O primeiro a ser entrevistado foi Pablo³, que tem 24 anos e cuja família é composta por seis pessoas: seus pais, dois irmãos mais velhos e um mais novo. Ele nos contou que

3 Os nomes são pseudônimos, escolhidos por eles mesmos, conforme projeto submetido ao Comitê de Ética e por ele aprovado.

os estudos nunca foram prioridade em sua vida, seu desejo sempre foi trabalhar, em busca de uma vida melhor. Sua entrevista foi densa, com mais de duas horas de duração, quando narrou sua trajetória, rememorou os acontecimentos vividos e os sentidos produzidos para cada um deles; contou-nos sobre sua família e a luta diária pela sobrevivência, colocando o trabalho como primordial. Para a continuidade dos estudos, apoiou-se na opinião dos colegas, num percurso marcado por incertezas.

A segunda entrevistada foi Patrícia, cuja sua entrevista teve quase uma hora e meia de duração. Ela tem 21 anos, é a caçula em uma família de quatro pessoas e as questões escolares sempre foram pautadas em sua vida. Sua família é metade japonesa e metade brasileira; com seu olho puxado, a parte japonesa é marcante para ela. Embora seus pais tenham estudado até o ensino médio, os filhos sempre foram orientados por eles na continuidade aos estudos, que, para eles, eram primordiais. Na escola onde estudou, uma Escola Técnica Estadual (Etec)⁴, também foi muito bem orientada sobre as possibilidades de ingresso no Ensino superior, seja em uma IES pública ou privada. O último ano do ensino médio foi uma pressão muito grande, da escola, da família e dela mesma; ela se cobrava muito! Assim, acabou ficando doente e, embora tivesse sido orientada e se preparado para o ingresso no Ensino Superior, isso aconteceu apenas no semestre seguinte, pois a nota não foi suficiente para ingressar logo em seguida.

A terceira entrevista foi de Gabriela. Ela tem 21 anos, sua família é composta por seis pessoas, seus pais terminaram o ensino médio, mas não tiveram oportunidade na continuidade aos estudos, no entanto, desde pequena eles a incentivaram a estudar e entrar em uma universidade. Gabriela é bem objetiva; sua entrevista teve duração de 30 minutos. Estudou no Instituto Federal (IF)⁵ e foi bem preparada para o Enem, tanto que sua nota era suficiente para ingressar em qualquer curso das engenharias e na maioria dos cursos da saúde, como Odontologia, Enfermagem ou Fisioterapia, mas ela sempre quis ser pedagoga, tanto que quando criança só queria brincar de escolinha. Ela quer ser Professora da Educação Infantil.

Debby é a nossa quarta entrevistada. Ela tem 25 anos e sua entrevista durou quase uma hora. Deu início aos seus estudos em uma escola municipal na cidade onde mora e comentou que o ensino era bom, por ser uma escola da prefeitura. Depois estudou em uma escola estadual e relatou que o ensino não era ruim, no entanto não era bem estruturado e ela sente que ficaram algumas lacunas no aprendizado. No ensino médio ela precisou se virar sozinha para poder entender a matéria e manter as boas notas; ela sempre foi uma boa aluna. Sem querer depender dos pais para ingressar no Ensino Superior, percebeu que sua única oportunidade era o Prouni, que descobriu sozinha pesquisando na internet.

4 Trata-se de uma escola técnica pertencente ao Centro Paula Souza e bastante renomada na cidade, com grande procura pelos estudantes ao término do Ensino Fundamental.

5 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia é uma instituição multicampi, especializada na oferta de educação científica, tecnológica e profissionalizante nas diferentes modalidades de ensino, básico, superior e pós-graduação, com base na conjugação de conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas.

Embora sua mãe sempre falasse para ela fazer Pedagogia, não foi sua primeira opção, mas hoje, encantada com o curso, nos contou que será uma professora que vai tentar de todas as formas fazer o aluno entender, aprender a matéria e ser alguém na vida.

A quinta entrevistada foi Ana, com uma entrevista que passou um pouco de uma hora. Ela é a caçula de nove irmãos, nascida na zona rural, e seus pais praticamente aprenderam a ler e escrever. Em sua narrativa, Ana faz uma reflexão da importância da educação na vida das pessoas, visto que sua história é de luta, interrupção de estudos, retorno aos estudos cursando Educação de Jovens e Adultos, ingresso no curso de Pedagogia e o desejo de não parar mais de estudar, mesmo estando com quase 50 anos. Ana nos contou o que almeja para o futuro: “Ensinar, educar, dando dignidade para essas crianças; quero ser uma pedagoga de sucesso; quero dar aula em universidade; continuar os estudos, quero fazer mestrado e doutorado”. Com todas as dificuldades financeiras, Ana só conseguiu ingressar no curso de Pedagogia por ter bolsa integral Prouni.

Clara, hoje com 22 anos, ao nos conceder a entrevista de 39 minutos, em dezembro de 2020, estava no último semestre do curso de pedagogia e é a única do grupo com pais com ensino superior. Sua mãe é professora e teve a oportunidade de fazer o Ensino Superior pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)⁶. Estudou em escola pública até o quinto ano, depois participou de um concurso de bolsa e conseguiu uma bolsa de estudos para estudar em uma escola particular, onde ficou até o nono ano. No ensino médio ela foi aprovada em uma Etec e ali cursou o ensino médio integrado ao técnico. Nessa escola, a questão do curso superior sempre foi trabalhada com os alunos, que eram bem orientados a não se prenderem apenas às vagas nas Instituições Federais, pois existem outras oportunidades de estudos. Além disso, esses professores, além de informar, faziam a diferença na vida desses alunos, pois alguns eram muito carentes e não tinham condições nem de pagar a inscrição para tentar uma vaga no Ensino Superior; os professores se juntavam e pagavam para eles.

Mariane, nossa penúltima entrevistada, ingressou no Prouni por política de cotas. Casada, sem filhos e com 29 anos, sua entrevista teve duração de 43 minutos. Ela estudou em muitas escolas, todas públicas, pois seus pais se mudaram algumas vezes e isso interferiu em seu aprendizado, tanto que demorou um pouco para aprender a ler. Depois que concluiu o ensino médio, Mariane ficou um bom tempo sem estudar. Em sua família ninguém possui curso superior, seus pais são analfabetos e nunca a incentivaram a continuar estudando. Mariane se casou, e ela e o marido viram uma necessidade de ingressar no Ensino Superior, estar no mercado de trabalho. Apenas com o ensino médio não havia futuro ou perspectivas de empregos almejados por eles, assim, os dois deixaram de lado algumas coisas e se dedicaram à continuidade aos estudos. Ela afirma em sua

⁶ Parfor é um programa para garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício.

narrativa “*se hoje eu quero conquistar alguma coisa, tem que ser através da educação, não existe outro caminho*”.

Por fim, a Ana Julia, cuja entrevista demorou um pouco para acontecer; foi realizada em 01/04/2021 e teve quase uma hora de duração. A demora foi devido à dificuldade com internet, o que aconteceu não apenas com ela, mas com a maioria dos alunos do Prouni. Ana Julia necessitou ir à casa de uma amiga para conseguir falar conosco, e ela não foi a única com dificuldades; dos entrevistados, a maioria não tem internet em sua residência, não tem computador e utiliza apenas o celular. Essa é a dura realidade desses bolsistas. Sua narrativa foi cheia de emoção; relembrar sua trajetória pessoal e estudantil mexeu bastante com ela. Esse momento de narrar é um exercício que nos leva de volta ao passado, acessamos com profundidade a experiência vivida, e Ana Julia se emocionou, pois foram momentos difíceis, momentos de luta, muitos de superação mesmo, uma vez que sua família não queria que ela continuasse com estudos; o importante para eles era conseguir um bom emprego, considerando que o significado de “bom emprego” seria um emprego que proporcionasse estabilidade, ou seja, como diziam as gerações passadas ou mesmo as presentes: “o importante é ter uma carteira assinada”. Ela nos contou “*não é que eles não acreditassem em mim, eles não acreditavam neles mesmos*”. Ana Julia foi estudando em casa e se inscreveu para o Enem. Com a participação no Enem é possível a conclusão do ensino médio, desde que: seja indicado na inscrição do Enem que deseja obter o certificado de conclusão do ensino médio; escolhida na inscrição do Enem uma instituição certificadora; obtidos, no mínimo, 450 pontos em cada uma das quatro provas objetivas do Enem e 500 na redação. E foi assim que ela concluiu o ensino médio. A primeira vez que tentou ela não conseguiu, mas continuou estudando e, na segunda tentativa, ela foi aprovada. Foi com essa mesma nota que ela ingressou na universidade em que estuda atualmente pelo Prouni.

Conhecidas as histórias dos entrevistados, trazemos excertos das entrevistas nas quais os graduandos reconhecem a importância do Prouni como uma política de acesso ao ensino superior.

4 | POLÍTICAS PÚBLICAS: PERCEPÇÕES DE BOLSISTAS DO PROUNI

Os estudos sobre as políticas públicas devem ser relacionadas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), que é a mais importante lei do sistema educacional, pois traz as diretrizes gerais da educação brasileira, seja ela pública ou privada. Ela afirma o direito à educação, garantido pela Constituição, e define as responsabilidades da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Sabemos que a educação é um direito de todos, no entanto, a sociedade brasileira caracteriza-se, historicamente, pela desigualdade e exclusão social. Siquelli (2016, p. 22) afirma que, “historicamente, as políticas sociais surgem no século XIX com o conflito do

capital e do trabalho no desenvolvimento da revolução industrial, que se prosseguia na sua forma mais determinante da época”; nesse sentido os programas governamentais podem ser caminhos possíveis para que mais jovens tenham acesso ao Ensino Superior. As desigualdades educacionais são decorrentes da própria constituição do Ensino Superior no Brasil, assim se fez necessária a implantação de políticas públicas voltadas ao acesso à universidade por estudantes oriundos da escola pública, pois a escolarização tem influência na vida das pessoas, como alerta Dubet (2008, p. 99): “a estrutura do sistema escolar e a das desigualdades que ele engendra tem consequências não negligenciáveis sobre as desigualdades sociais e a mobilidade dos indivíduos no curso de sua vida profissional”.

As políticas públicas implementadas no Ensino Superior para a diminuição das desigualdades, como o Prouni, proporcionam uma alternativa de acesso à educação superior, para atender esses jovens oriundos de escola pública, que não conseguem vaga em uma IES pública; certamente a quantidade de vagas para essas políticas também não é suficiente para atender a todos; elas não são a resolução do problema, no entanto, são mecanismos de ajuste a fim de que mais brasileiros possam cursar e concluir uma graduação.

Voltada para tais questões, meu interesse foi ouvir estudantes bolsistas do Prouni reconstruindo o percurso trilhado por eles ao longo de sua trajetória estudantil, no sentido de compreender como foram as experiências de acesso ao Ensino Superior e suas percepções sobre o programa. Entendemos percepções não como algo ligado a experiências imediatas, mas como um processo reflexivo sobre experiências vividas no passado e no presente, que envolve construção da memória e da consciência, tal como postula Polettini (1996, p. 32): “indicações (introspecções) que os professores [graduandos] têm atualmente via reflexão sobre suas experiências presentes e passadas”.

Os aspectos metodológicos que estabeleceram os caminhos para a produção e a análise dos dados reconhece que somos seres que nos constituímos ao longo da vida com as nossas vivências, na relação e interação com o outro, e que construímos significados à medida que vamos tendo experiências e contatos no seu meio cultural.

Assim, trazemos excertos das entrevistas reconhecendo a importância do Prouni como uma política de acesso ao ensino superior. Todos os estudantes afirmam que são políticas que funcionam, no entanto, reconhecem que deveria ser mais divulgado.

Ana explicita bem tal questão: *“eu acho que funciona, como política pública, mas eu acho que poderia ser mais divulgado! O Prouni! Muita gente não conhece o Prouni. Poderia ser mais divulgado.”*

Para Pablo: *“São políticas que funcionam, existem muitas políticas que não chegam ao conhecimento da população, é isso que eu sinto!”*. Ele ainda destaca: *“eu acho que existem muitas políticas, por trás, que a gente não tem conhecimento”*. Seus questionamentos não param por aí:

Eu acho que ao pensar em políticas públicas no ensino superior, eu vejo que elas são efetivas, mas para poucos, esses poucos que recebem essas informações, porque existem as vagas. (...) eu falo muito para as pessoas da minha turma, gente, é difícil pagar, então usa das políticas, não é querer demais, pois a gente paga tanto imposto e não usufruir deste dinheiro, que a gente nem sabe para onde está indo. (PABLO, EN, 22/10/2020).

Patrícia e Mariane, afirmam que “*são políticas que funcionam*”, enquanto Gabriela relata: “*Eu não teria como pagar agora na pandemia a minha faculdade*”. Debby afirma: “*Vejo que o PROUNI, ele abre portas para muitos*”; para Clara; “*O PROUNI, ele abriu literalmente essa porta para o ensino superior, eu acho o PROUNI um programa excelente! Muito acolhedor!*”; e, para Ana Julia: “*Se não fosse o PROUNI, eu não estudaria. Não teria condições*”.

Pablo, que em sua trajetória teve uma experiência em uma Instituição de Ensino Superior Pública, vê com outros olhos, sem deixar de enfatizar a importância:

Os políticos não querem que a gente estude, (ele sorriu) toda uma ideia de conspiração, aquela sociedade no cabresto, mas acho que, infelizmente, a gente é meio condicionado a isso, e quando a gente tem essas oportunidades, a gente não enxerga isso como oportunidade, a gente vê sempre como mérito; aquele entrou no ensino superior, ninguém enxerga a possibilidade de acesso, mas sim o mérito. (PABLO, EN, 22/10/2020).

Todos eles, já inseridos no Ensino Superior, revelam que, se não fosse o Prouni, não teriam condições financeiras na continuidade aos estudos; reconhecem que a mudança de vida só é possível por meio a educação. Tais questões já se fizeram presentes em outras pesquisas. Almeida (2012, p. 231), por exemplo, destaca:

Apesar de relatos positivos sobre os méritos e limitações do PROUNI, cabe ressaltar que todos, mesmo aqueles que fazem ressalvas, veem-no como o passaporte que lhes garantiu o acesso ao ensino superior. Com efeito, mesmo os mais questionadores das bases dessa política pública, entendem-na como um passo fundamental em termos de possibilitar-lhes cursar uma universidade.

Nessa mesma perspectiva, Pereira (2017, p. 88) ressalta:

Diante desses depoimentos é possível constatar que o Prouni promove o acesso dos menos favorecidos ao ensino superior, que muitas pessoas são favorecidas pelo programa e, pelo fato de utilizarem a bolsa, sentem-se mais estimuladas a estudar. Porém, consideram que o Prouni precisa ser mais divulgado, para que todos saibam de sua existência e possam usufruí-lo.

E conclui:

Considerando os resultados dessa pesquisa, pode-se concluir que o Prouni supera os objetivos de acesso e permanência ao ensino superior. Por meio do ingresso nos níveis mais altos de escolarização, o programa viabiliza às pessoas de baixa renda desfrutarem de melhor qualidade de vida. Possibilita a mobilidade social daqueles cuja renda limita suas escolhas e possibilidades. (PEREIRA, 2017, p. 101).

Varollo (2021, p. 86) enfatiza em sua pesquisa:

De maneira quase unânime, os trabalhos demonstram que os egressos do ProUni têm visões positivas sobre o programa, apesar de identificarem suas fragilidades. Os relatos sugerem que o ensino superior possibilitou uma ampliação na visão de mundo, além de possibilitar uma melhora na qualidade de vida.

Apesar dos resultados positivos em todas as pesquisas sobre o Prouni, é importante destacar que o Ensino Superior não está como obrigação do Estado ou dos Municípios em nossa Constituição Federal ou na LDB, uma vez que não há leis que tornem obrigatório ou mesmo direito do cidadão, não há obrigatoriedade de oferta de vagas, assim, há uma necessidade de resistência, de políticas de inserção no ensino superior.

O Prouni ampliou as possibilidades de estudantes de baixa renda, revelando oportunidades de cursar uma universidade, algo distante na vida de seus pais. São trajetórias de luta, que passaram a alimentar o sonho de conquistar uma vida melhor da que seus pais tiveram. No entanto, isso precisa ser exposto, a importância das políticas públicas, para que novas pessoas possam manter vivo o sonho de ingressar em uma universidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wilson Mesquita. **Ampliação do Acesso ao Ensino Superior Privado Lucrativo**

Brasileiro: Um estudo Sociológico com Bolsistas Prouni na Cidade de São Paulo. 2012. 294p. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BOLÍVAR, Antonio. “?De nobis ipsis silemus?”:Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. V. 4, n. 2, 2002, p. 1-26.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em:<http://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas> >. Acesso em 26/06/2021.

BRASIL. **LDB** : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p.

BRASIL. Ministério da Educação – **PROUNI**. 2019 Disponível em: < <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>. Acesso em 14/06/2019.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?**: a escola das oportunidades. Trad. Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Armed, 2009.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho Guareschi. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002.

NACARATO, Adair Mendes. As narrativas de vida como fonte para a pesquisa autobiográfica em Educação Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, INMA/UFMS, v. 8, número temático, p. 448-467, 2015. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/1440>. Acesso em: 22 jan. 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v.34, n. 2, p. 147-156, maio/ago.2011.

PEREIRA, Sandra Regina Soares. **As Desigualdades Sociais e o Acesso ao Ensino Superior: O Que Pensam os Beneficiários do Prouni**. 2017. 217p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

POLETTINI, Altair F.F. História de vida relacionada ao ensino da matemática no estudo dos processos de mudança e desenvolvimento de professores. **Zetetiké**. Campinas, SP. v.4, n. 5, p.29-48, jan./jun.1996.

RISTOFF, Dilvo Ivo. Democratização do campus: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. **Cadernos do GEA**, v. 9, p. 5-62, 2016.

_____. **Avanços na inclusão**. Blog Educa 2022. Disponível em: <https://www.educa2022.com/post/avan%C3%A7os-na-inclus%C3%A3o>. maio 2021. Acesso em: 15/11/2021.

SIQUELLI, Sonia Aparecida.; CÁRIA, Neide Pena. O Reconhecimento do Valor Social do PROUNI na Visão dos Bolsistas Egressantes. **Revista de Ciências Humanas - Educação** | FW | v. 17 | n. 28 | p. 19-38 | jul. 2016. Disponível em: < <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/2150/2058> > Acesso em: 13/12/2021.

VAROLLO, Victor Marques. **Desafios e Oportunidades no Programa Universidade Para Todos**. 2021. 107p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

GOOGLE SALA DE AULA E O ENSINO JURÍDICO: UMA ABORDAGEM COLABORATIVA E CONSTRUCIONISTA

Data de aceite: 01/03/2022

José Eduardo Lima Lourencini

Centro Universitário de Adamantina, Curso de
Direito
Adamantina, SP

Monica Fürkötter

Universidade do Oeste Paulista, Programa de
Pós-Graduação em Educação
Presidente Prudente, SP

RESUMO: As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são uma realidade no dia-a-dia. Isso nos motivou a estruturar um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) empregando o *Google Sala de Aula*, na perspectiva da aprendizagem colaborativa e construcionista. Este texto apresenta um relato da experiência de uso desse AVA na disciplina Direito Civil – Obrigações II de um Curso de Direito. O AVA foi estruturado visando uma aprendizagem ativa dos alunos, contrapondo-se a usual transmissão de conteúdos. Os resultados indicam que o aplicativo auxiliou no processo de ensino e aprendizagem, apesar de problemas enfrentados com conectividade, na utilização dos smartphones e mesmo na utilização da tecnologia pelos alunos em situações diferentes daquelas em que eles usualmente a utilizam, bem como no planejamento das atividades e na interação entre alunos. Concluímos que há ganhos no processo de ensino e aprendizagem caso sejam propostas atividades em que os alunos vivenciem a espiral da aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, Direito, Ambiente Virtual de Aprendizagem, *Google Sala de Aula*, Construcionismo.

GOOGLE CLASSROOM AND LEGAL EDUCATION: A COLLABORATIVE AND CONSTRUCTIONAL APPROACH

ABSTRACT: Digital Information and Communication Technologies (DICT) are a reality in everyday life. This motivated us to structure a Virtual Learning Environment (VLE) employing Google Classroom from the perspective of collaborative and constructionist learning. This text presents an account of the experience of using this VLE in the discipline Civil Law - Obligations II of a Law Course. The VLE was structured aiming at an active learning of the students, in contrast to the usual content transmission. The results indicate that the application helped in the teaching and learning process, despite problems faced with connectivity, the use of smartphones and even the use of technology by students in situations different from those in which they usually use it, as well as the planning of activities. and in the interaction between students. We conclude that there are gains in the teaching and learning process if activities are proposed in which students experience the learning spiral.

KEYWORDS: Digital Information and Communication Technologies, Law, Virtual Learning Environment, Google Classroom, Constructionism.

INTRODUÇÃO

A interação com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) é uma realidade cada vez mais presente em nosso dia-a-dia, principalmente a telefonia móvel, configurando-se, verdadeiramente, como um fato irreversível. Entre os mais jovens, contudo, este fenômeno é ainda mais intenso. Segundo a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no quarto trimestre do ano de 2016,

Da população de 10 anos ou mais, 77,1% tinham celular para uso pessoal. O indicador variou de 65,1% (Norte) a 84,6% (Centro-Oeste). A proporção de homens que tinham celular para uso pessoal (75,9%) foi menor que a das mulheres (78,2%). Essa diferença foi notada nas Regiões Norte (62,3% contra 67,8%), Nordeste (65,5% contra 71,6%) e Centro-Oeste (83,6% contra 85,6%), mas quase imperceptível nas demais. Entre os usuários de celular, 78,9% acessavam a Internet por meio do aparelho. (BRASIL, 2016).

Evidentemente que este cenário acaba por trazer mudanças importantes em todos os setores da sociedade levando a “novas maneiras de trabalhar, de comunicar-se, de relacionar-se, de aprender, de apensar e, em suma, de viver” (COLL; MONEREO, 2010, p. 15).

Por sua vez, recebemos hoje nos bancos escolares indivíduos que são nativos digitais (PALFREY; GSSER, 2011), ou seja, indivíduos nascidos após os anos 1980, extremamente habituados e habilitados com o uso das TDIC, que transitam entre a navegação na internet, o uso de redes sociais, aplicativos e jogos com extrema facilidade. Tais alunos representam a grande maioria, inclusive, dos matriculados no Ensino Superior no Brasil, conforme Sinopse Estatística do Ensino Superior, produzida no ano de 2016 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Naquele ano, encontravam-se matriculados em cursos superiores, no Brasil, 8.048.701 alunos, dos quais 6.696.210 tinham entre 17 e 34 anos, ou seja, 83,2% do total de alunos matriculados eram nativos digitais.

As profundas transformações em nossos alunos e na forma com que verdadeiramente interagem com seus pares e com o mundo demandam repensar o processo de ensino e aprendizagem e os papéis desempenhados por professores e alunos. Não se pode conceber tal processo nos moldes da pedagogia tradicional, na qual o ato de ensinar é entendido tão somente como “o repasse das ideias do professor para a cabeça do aluno; os alunos devem compreender o que o professor transmite, mas apenas com a finalidade de reproduzir a matéria transmitida”. (LIBÂNEO, 1994 p. 61).

Entretanto, a usual e consagrada (porém tão pouco eficaz) transmissão de conteúdos é extremamente natural no ensino superior jurídico (MELLO, 2007). Tal panorama é reforçado pois, de acordo com Ribeiro Júnior (2001), o corpo docente dos cursos de Direito é formado por profissionais que, em sua esmagadora maioria, não tem qualquer tipo de

formação pedagógica, 90% de juristas e tão somente 10% possuem a referida formação. Segundo o autor, para estes profissionais, somente conhecer o conteúdo que lecionam em sala de aula é o suficiente para ser um bom professor, sendo a formação docente deste profissional algo relegado a um segundo plano.

Asseveram Coll e Monereo (2010) que são necessárias mudanças irreversíveis no papel que os alunos e os professores adotam em face da intermediação exercida pelas TDIC. O professor como um verdadeiro guardião do conhecimento e protagonista central do processo de ensino e aprendizagem entra em crise em um mundo verdadeiramente conectado, se tornando, ao longo dos anos, um gerenciador de informações, um orientador, bem como mediador de debates e discussões. Isso eleva o aluno a protagonista central, demandando uma postura ativa em relação ao processo e não simplesmente de reprodutor do conhecimento.

Para tanto, é fundamental o uso que se faz das TDIC. De acordo com Gomes (2002), a simples utilização de TDIC pelo professor não garante mudanças no processo de ensinar e aprender, é necessário repensar os paradigmas educacionais, garantindo aos alunos a possibilidade de exercerem papéis efetivamente críticos, criativos e construtores do seu aprendizado.

Nesse sentido, a utilização do aplicativo *Google Sala de Aula* pode contribuir com este processo, visto se tratar de um aplicativo de acesso livre, bastando apenas que professor e alunos tenham uma conta válida na plataforma *Google*, como, por exemplo, um gmail, podendo ser acessado de um desktop ou mesmo de dispositivos móveis, como smartphones ou tablets, apresentando funcionalidades similares para usuários dos sistemas *Android* ou *iOS*.

Além da facilidade no acesso ao meio tecnológico, ele disponibiliza ao professor diversas funcionalidades, tais como o envio de vídeos, imagens, questões dissertativas e objetivas - que podem ser resolvidas durante as aulas ou não, possibilitando a socialização das respostas entre os alunos - ou mesmo a construção de textos colaborativos. Também é um espaço onde se pode fomentar debates sobre os mais diversos temas relacionados ao conteúdo programático, através de murais, sempre mediados pelo professor. Poderá, ainda, utilizar o referido AVA como um repositório de conteúdos abordados em aula. Em razão de tais características, de acordo com Onrubia, Colomina e Engel (2010), trata-se de um AVA que possibilita uma comunicação síncrona e assíncrona entre seus participantes.

Isso posto, este relato de experiência tem por objetivo descrever e analisar a utilização do referido AVA em uma turma do segundo ano do curso de Direito de um Centro Universitário de uma cidade de pequeno porte do interior do estado de São Paulo, na disciplina de Direito Civil – Obrigações – II, a partir do segundo semestre do ano de 2019. A referida turma conta atualmente com 43 alunos matriculados, dos quais 24 são mulheres e 19 homens e 62,79% dos alunos possuem entre 18 e 20 anos (nascidos nos anos 1999 e 2000).

Cabe ressaltar que, muito embora a atividade não tenha sido submetida a um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), teve total aprovação da Coordenação do Curso de Direito do referido Centro Universitário e concordância livre e esclarecida dos alunos matriculados na disciplina.

METODOLOGIA

Após a realização de curso de capacitação em ferramentas do *Google*, ofertado pela Instituição de Ensino Superior ao final do primeiro semestre do corrente ano, em que tivemos contato com a ferramenta *Google Sala de Aula*, traçamos um planejamento pedagógico durante o recesso de aulas ocorrido entre parte dos meses de junho e julho para criar o AVA, implementá-lo e comunicar os alunos.

O ambiente foi organizado em tópicos, divididos da seguinte forma: a) Materiais de apoio (slides, artigos científicos, material de apoio elaborado pelo professor); b) Questões dos últimos Exames da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); c) Jurisprudência, ou seja, decisões judiciais proferidas pelos mais variados tribunais superiores sobre casos tratados em sala de aula e atuais; d) Divisão do conteúdo programático em vários tópicos, cada um sendo abordado por um tipo de atividade (questões objetivas, questões dissertativas simples, com respostas particulares, questões dissertativas com respostas públicas e respostas construídas de maneira colaborativa, bem como a construção de textos de forma colaborativa). Tais atividades tinham como objetivo fundamental introduzir o aluno na análise dos temas propostos, através de perguntas-conceito ou mesmo situações-problema, ressaltando aspectos importantes para o seu desenvolvimento acadêmico e sua futura prática profissional. Desta maneira, o *Google Sala de Aula* não se configurou tão somente como um mero repositório de conteúdos, mas, também, como um meio que permitiu a interação entre os alunos, proporcionando a aprendizagem colaborativa.

No Quadro 1, a seguir, apresentamos os conteúdos abordados bem como as atividades propostas e a natureza das mesmas.

Conteúdo Abordado	Atividade Proposta	Natureza da Atividade
Objeto do pagamento.	“Bora aprender sobre pagamento?”	Análise de afirmativas (verdadeiras ou falsas) e uma questão dissertativa.
Pagamento em consignação.	“Explique as hipóteses em que se dá a utilização da Consignação em Pagamento”.	Pergunta com respostas públicas, disponíveis a todos os alunos.
Imputação ao pagamento.	“O que é imputação ao pagamento? Indiquem o conceito, requisitos e espécies”.	Construção de texto colaborativo, no formato wiki.
Dação em pagamento.	“O que é a dação em pagamento e em que hipóteses poderá ser utilizada?”	Pergunta com respostas públicas, disponíveis a todos os alunos.
Pagamento com Sub-Rogação e Cessão de Crédito.	“Pagamento com Sub-Rogação e Cessão de Crédito”.	Análise de afirmativas (verdadeiras ou falsas).
Novação.	“Novação”	Construção de texto colaborativo, no formato wiki.
Compensação.	“Compensação”	Análise de afirmativas (verdadeiras ou falsas).
Confusão.	“Quando se opera a confusão e quais suas espécies?”	Pergunta com respostas públicas, disponíveis a todos os alunos.
Remissão de Dívidas.	“Em que se configura e quais são as espécies de remissão de dívidas?”	Pergunta com respostas públicas, disponíveis a todos os alunos.

QUADRO 1. Conteúdos abordados no *Google Sala de Aula* durante o 1.º bimestre do 2.º semestre de 2019.

Fonte: elaboração própria.

Criado o ambiente no *Google Sala de Aula*, orientamos os alunos acerca dos procedimentos que deveriam ser adotados para que iniciassem seus passos junto ao AVA, inclusive através de tutorial, encaminhado via *Whatsapp*, e *in loco*, no início do segundo semestre letivo. Tais procedimentos consistiam basicamente em realizar o download do aplicativo *Google Sala de Aula* nos smartphones e disponibilizar uma conta de e-mail no gmail, de modo a ter acesso às funcionalidades do mesmo.

Na criação do AVA buscamos propiciar ao aluno uma aprendizagem mais ativa, desvincilhando-se da transmissão de conteúdos. Para tanto, planejamos questões com o intuito que fossem respondidas pelos alunos previamente à aula presencial, abarcando todo o conteúdo proposto para cada uma dessas aulas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Decorridas duas semanas do início das aulas, avaliando o andamento do processo de ensino e aprendizagem, constatamos que os alunos não realizavam previamente às aulas, as atividades propostas no *Google Sala de Aula*. Em razão disso, passamos a nos valer do AVA presencialmente, no início das aulas, orientando os alunos quanto as

atividades que deveriam ser desenvolvidas, seguindo a ordem estabelecida e o conteúdo previsto no Quadro 1. Estes momentos se desenvolviam em grupos, para que os alunos dialogassem, lançando as respostas no AVA e tendo contato com respostas compartilhadas e construindo textos colaborativamente.

Nesses momentos, nosso papel era de mediador, atuando em dúvidas específicas com questionamentos que provocassem a reflexão, estimulando o processo de busca pela autonomia discente para que os alunos adquirissem certo grau de apropriação e domínio frente aos conteúdos, sobretudo em razão da natureza das atividades propostas.

Encerradas as atividades, realizávamos uma aula expositiva dialogada, sobre a temática trabalhada pelos alunos, integrante do conteúdo programático proposto, discutindo e sanando eventuais dúvidas. Após isso, um novo conteúdo era abordado e este ciclo se repetia.

Em razão de se tratar de uma iniciativa que foi implementada há poucos meses em nosso dia-a-dia docente, os alunos foram submetidos a apenas um ciclo de provas regulares (bimestrais) e, ao nosso entender, tiveram um rendimento satisfatório. Podemos destacar em vários alunos uma melhoria em habilidades específicas, como o raciocínio jurídico de subsunção, ou seja, da previsão legal abstrata ao caso concreto e também na escrita. Contudo, não são dados apurados com o rigor científico, sujeitos a inúmeras variáveis, mas obtidos a partir do acompanhamento destes alunos no transcorrer do ano letivo.

Através da utilização do *Google Sala da Aula*, procuramos desenvolver uma verdadeira aprendizagem colaborativa, trazendo ao aluno a faculdade de agir, pensar e sentir, “como instrumentos mediadores da atividade conjunta desenvolvida por professores e alunos durante a realização das tarefas ou atividades de ensino e aprendizagem” ou como “instrumentos configuradores de ambientes ou espaços de trabalho e de aprendizagem” (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 85), ou ainda, para “configurar ambientes ou espaços de trabalho colaborativo on- line” (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 85).

Os ambientes virtuais de aprendizagem pressupõem práticas pedagógicas, recursos e organização adequados, para que indivíduos, coletivamente, aprendam ou tentem aprender juntos. Assim, se desenvolve um processo consciente por parte dos alunos acerca das possibilidades de aprender através da colaboração (KNAUL; RAMOS, 2016), pois “uma solução comum exige comunicar ao outro o seu próprio procedimento, eventualmente situá-lo em relação ao do parceiro, ou até mesmo argumentar contra o projeto de seu parceiro.” (LABORDE, 1996, p. 42).

Na aprendizagem colaborativa, o trabalho é dividido em tarefas, sendo que cada integrante do grupo fica responsável por sua realização, ora de maneira coletiva, ora de maneira individual, sempre tendo como escopo fundamental o aprender por meio de práticas colaborativas. (KNAUL; RAMOS, 2016).

Além da perspectiva colaborativa, sobretudo a partir da resolução de situações-

problema, a utilização do AVA também propiciou que alguns conteúdos jurídicos fossem trabalhados através de uma ótica construcionista, que e refere

[...] a produção de conhecimento que se realiza quando o aluno constrói um objeto de seu interesse, como uma obra de arte, um relato de experiência ou um programa de computador. [...] o aprendiz constrói um produto, ou seja, a construção do conhecimento é baseada no fazer, no "colocar a mão na massa". Segundo o fato de o aprendiz estar construindo algo significativo, do seu interesse e para o qual ele está bastante motivado. (VALENTE, 2005, p. 55-56).

Um exemplo disso é a atividade descrita no item **IMPUTAÇÃO AO PAGAMENTO**, onde propusemos aos alunos a construção de um texto colaborativo, com o objetivo de responder a seguinte questão: "O que é imputação ao pagamento?" No texto, deveriam indicar o conceito, requisitos e espécies.

A elaboração de um texto colaborativo, por um grupo de alunos, utilizando um AVA valendo-se do aplicativo *Google Sala de Aula*, propicia a mobilização de saberes que, articulados pelo fazer, com a mediação do professor e dos colegas, proporciona a construção de conhecimentos de todos os envolvidos. Tal processo guarda semelhanças com a espiral de aprendizagem descrita por Valente (2005), que envolve o ciclo descrição – execução – reflexão – deputação – nova descrição. A cada ciclo vivenciado, os alunos e o professor mediador ampliam seus conhecimentos, gerando uma espiral crescente de conhecimentos.

De início, o aluno analisa o problema proposto, qual seja, a elaboração do texto. Sua elaboração e envio no AVA correspondem as fases de **descrição** e **execução**. Na sequência, cabe **refletir** sobre o que foi produzido e o **depurar**. A partir do momento que outro aluno participa da construção do texto, ele também refaz estas etapas e, o que mobiliza conhecimentos que o aluno já possui, potencializa a troca com os outros e com o moderador e motiva para a busca de novos conhecimentos.

A Figura 1 mostra a produção de um texto colaborativo no *Google Sala de Aula*.



Figura 1. Produção de texto colaborativo no *Google Sala de Aula*.

Fonte: Elaboração própria.

Cabe destacar que as interações ocorrem tal qual uma espiral, ou seja, o processo de descrição – execução – reflexão e depuração amplia os saberes, assemelhando-se a uma espiral que se constrói no processo, não se trata de um ciclo, que seria limitado. (VALENTE, 1999).

Contudo, este ciclo não ocorre de maneira natural. A interação entre os alunos na elaboração do texto deve ser mediada por um profissional que seja capaz de lhes auxiliar na adequação entre os conteúdos jurídicos e as respostas escolhidas, ou seja, o professor, atuando, neste caso, como um verdadeiro mediador.

Como pode ser visto na Figura 1, os alunos adicionam suas contribuições, sempre com receio de alterar aquilo que já fora produzido anteriormente pelo colega. Nesse sentido, nossa mediação foi importante, buscando encoraja-los a vivenciar todas as etapas da espiral de aprendizagem.

Muito embora esta tenha sido nossa intenção ao criarmos o ambiente virtual de aprendizagem, enfrentamos inúmeras dificuldades que, certamente, dificultaram o pleno desenvolvimento da espiral.

Primeiramente, o maior desafio que enfrentamos para a utilização do aplicativo em sala de aula está ligado à questão da conectividade, em face da instabilidade da rede de internet wi-fi fornecida pelo Centro Universitário no campus em que lecionamos.

Uma outra questão está ligada a resistência que alguns alunos apresentam em utilizar o aplicativo, alegando que ainda não o instalaram em seus smartphones, ou que não possuem espaço disponível em memória em tais aparelhos. Outros, para nossa surpresa, demonstraram bastante dificuldade em lidar com esta nova tecnologia, nos pedindo, em diversos momentos, para realizar as atividades de modo “tradicional”, ou seja, no caderno.

Alguns disseram não gostar de socializar suas respostas com os demais colegas e, assim, buscaram alternativas no aplicativo para responder a atividade em modo “particular”.

Enfrentamos ainda eventuais dificuldades relacionadas a utilização do aplicativo dada a variedade de modelos de smartphones e algumas incompatibilidades existentes entre os sistemas operacionais *iOS* e *Android*, sendo que, em regra, o último tem desempenho mais satisfatório. Foram dificuldades pontuais e que normalmente solucionamos através do empirismo, ou seja, do “aprender fazendo”, encontrando soluções em conjunto com os alunos.

Por fim destacamos que cometemos algumas falhas no planejamento da atividade, como, por exemplo, não ter realizado uma análise prévia das condições de conectividade do local onde seria utilizado o aplicativo, bem como terem sido preparadas atividades que, ao nosso ver, seriam adequadas a propiciar uma aprendizagem colaborativa em uma perspectiva construcionista, o que será corrigido em nova fase de aplicação do AVA.

CONCLUSÃO

A utilização de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, de fácil instalação e operação e livre acesso, chamado *Google Sala de Aula*, com alunos do segundo ano do Curso de Direito, na disciplina de Direito Civil – Obrigações II, em um Centro Universitário situado em uma cidade de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo se mostrou uma ferramenta de grande utilidade no incremento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, em uma perspectiva construcionista e de aprendizagem colaborativa, rompendo um paradigma meramente instrucionista do ensino jurídico no Brasil. Contudo, tal prática exige que haja um adequado funcionamento das estruturas de internet Wi-Fi disponíveis, o que, em nossa realidade, ainda se mostra em um patamar um pouco distante.

Ademais, para seu pleno funcionamento, é necessário que os alunos estejam dispostos a instalar o referido aplicativo em seus smartphones e, em alguns casos, abrir mão de utilizar outros, em razão de problemas com armazenamento de dados, o que, muitas vezes, não estão dispostos, ou, ainda, em face ao mero receio ao novo, à tecnologia.

Sem dúvida, é imperioso que tal atividade seja bem planejada. Isso posto, tendo uma boa infraestrutura fornecida pelo meio escolar, terá mais possibilidade de obter êxito.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, **Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD)**, 2016. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/20073-pnad-continua-tic-2016-94-2-das-pessoas-que-utilizaram-a-internet-o-fizeram-para-trocar-mensagens.html>> Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, **Sinopse Estatística do Ensino Superior**, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 05 ago.2018.

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.) **Psicologia da Educação Virtual**: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 66-93.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2019.

GOMES, N. G. Computador na escola: novas tecnologias e inovações educacionais. In: BELLONI, M. L. (Org.) **A formação na sociedade do espetáculo**. São Pulo: Loyola, 2002. p. 119-134.

LABORDE, C. Duas utilizações complementares da dimensão social nas situações de aprendizado da Matemática. In: GARNIER, C.; BEDNARZ, N. *et al.* **Após Vygotsky e Piaget**: perspectivas social e construtivista escola russa e ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 29-45.

LIBANEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOBO, A. S. M.; MAIA, L. C. G. O uso das TICs como ferramenta de ensino aprendizagem no Ensino Superior. **Caderno de Geografia**, v. 25, n. 44, 2015, p. 16-26.

MELLO, R. I. C. **Ensino Jurídico**. Formação e Trabalho Docente. Curitiba: Juruá, 2007.

ONRUBIA, J.; COLOMINA, R.; ENGEL, A. Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados no trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). **Psicologia da Educação Virtual**: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 209-226.

PALFREY, J.; GASSER, U.; **Nascidos na Era Digital**: Entendendo a Primeira Geração de Nativos Digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RAMOS, D. K. **Processos colaborativos mediados pela rede eletrônica**: um estudo com alunos do ensino fundamental. 2005. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

RIBEIRO JÚNIOR, J. **A formação pedagógica do professor de direito**. Campinas: Papyrus, 2001.

VALENTE, J. A. (Org.) **O Computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: Unicamp/NIED, 1999.

VALENTE, J.A. **A espiral da de aprendizagem**: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. 2005. 238 f. Tese (Livre-docência) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284458/1/Valente_JoseArmando_LD.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

NARRATIVA DE PROFESSORES: INSTRUMENTO DE REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Data de aceite: 01/03/2022

Luciana de Oliveira Gonzaga

<http://lattes.cnpq.br/6266313222056578>
<https://orcid.org/0000-0002-3290-5432>

RESUMO: O presente artigo é fruto das discussões suscitadas na disciplina Formação do professor de línguas e noções de língua e cultura: papéis sociais em debate do Mestrado em Educação do PPGE- Unesp, campus de Presidente Prudente, o principal objetivo é refletir sobre as contribuições da narrativa no contexto da formação de professores. Nas últimas décadas, a narrativa de formação tem sido reconhecida na área educacional como uma importante ferramenta da metodologia de investigação e um recurso fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional de professores. A utilização de narrativas permite a construção da identidade docente e promove mudanças nas práticas pedagógicas da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas. Formação de professores. Desenvolvimento profissional.

TEACHERS NARRATIVE: TEACHING PRACTICE REFLECTION INSTRUMENT

ABSTRACT: This article is the result of discussions raised in the class of Language teacher education and notions of language and culture: social roles in debate at the Master in Education at PPGE- Unesp, Presidente Prudente campus, the main objective is to reflect about the contributions of the narrative in the context of teacher education.

In recent decades, the narrative of formation has been recognized in the educational as an important tool in the research methodology and a fundamental resource for the personal and professional development of teachers. The use of narratives allows the construction of the teacher's identity and promotes changes in the school's pedagogical practices.

KEYWORDS: Narratives. Teacher training. Professional development.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo resulta de debates desenvolvidos na disciplina Formação do professor de línguas e noções de língua e cultura: papéis sociais em debate do Mestrado em Educação do PPGE- Unesp, cujo objetivo é refletir sobre as contribuições da narrativa no contexto da formação de professores. Nas últimas décadas passou-se a reconhecer no campo educacional, a importância das narrativas como uma ferramenta da metodologia de investigação, da mesma maneira que, um recurso fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional de professores.

A escrita de narrativas para os professores no início da sua carreira enquanto docente é uma ferramenta valiosa para potencializar o processo de reflexão sobre o ofício de transmitir conhecimentos, permite aos seus autores compreender as causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos e, se for

necessário, (re)elaborar novas estratégias a partir desse processo de reflexão, ação e nova reflexão.

O desenvolvimento profissional do professor, compreendido como um processo de reflexão e criticidade sobre a sua prática educativa, é fomentado por meio da escrita na qual concebe a (re)elaboração e (re)significação do pensamento pela construção do ato de escrever, esse que possibilita um (re)direcionamento mais aprimorado das ideias do que através da oralidade.

Ao considerar a narrativa como uma forma de aprendizagem que viabiliza o pensar sobre a prática e experiência docente, faz-se necessário conceber o autor numa posição de destaque ao qual lhe pertence, tornando-o um sujeito mais consciente enquanto ser psicossomático, social, político e cultural. Ele se torna sujeito no momento em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecer e para o orientar. (JOSSO, 1988, apud FREITAS; GHEDIN, 2015, p.120).

O professor enquanto aprendiz e protagonista, deve valer-se das narrativas como um instrumento de reflexão e ação, tornando essa ação mais consistente e prevenindo que alguns erros ou equívocos perpetuem-se em sua prática docente. A escrita de narrativas abre espaços e oportuniza, no nosso caso, às professoras em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido. A construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo. (SOUZA,2008,p.69).

Para Clandinin e Connelly (2011), apreciadores da pesquisa narrativa, a mesma por eles explorada, pressupõe a escrita narrativa. Tal consideração revela o quanto as diferentes formas de escrita se completam, resultando numa prática textual que expressa o pesquisador e o pesquisado.

Conforme Souza (2004; 2006a), o uso da Pesquisa Narrativa em Educação coloca em evidência as representações e experiências educativas dos sujeitos e contribui para entender os diferentes mecanismos e processos históricos relacionados ao processo educacional em diferentes contextos e época. Dessa forma, ela permite revelar a dimensão subjetiva das representações dos professores sobre sua identidade profissional, as fases da vida, e a compreensão dos sujeitos, sentidos e ações do contexto escolar.

A utilização das narrativas no contexto escolar, contribui para uma reflexão dos sujeitos envolvidos nesse cenário, portanto, ao expressar a subjetividade em forma de narrativa, ou seja, ao compartilhar suas histórias de vida “permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele” (MORAES, 2000, p. 81).

2 | A NARRATIVA E A PRÁTICA DOCENTE

As narrativas são consideradas por muitos autores como um elemento importante na história da humanidade e, portanto, devem ser consideradas dentro dos seus respectivos contextos sociais, econômicos, políticos, históricos e educativos. Evidencia-se que as práticas narrativas são constituídas de vivências e experiências, adquiridas e construídas ao longo da história de vida do ser humano que solidificam e se estabelecem em imagens que são retomadas em situações cotidianas.

Quando se fala em narrativa, é preciso esclarecer o seu significado. De acordo com Stephens (1992), esta constitui-se a partir da imbricação de três componentes: História – abrange as personagens envolvidas em determinados acontecimentos, num espaço e tempo determinados e possibilita uma primeira interpretação do que é contado; Discurso – forma específica como qualquer história é apresentada; Significação – uma interpretação de segundo nível que o ouvinte/leitor/espectador obtém a partir do inter-relacionamento da história e do respectivo discurso.

Connelly e Clandinin (1990) estabelecem uma diferença entre narrativa e história. O fenômeno constitui a história, enquanto o método que a investiga e a descreve se concretiza numa narrativa. Assim, para os autores, a narrativa é o estudo das diferentes maneiras como os seres humanos experienciam o mundo. Pode dizer-se que as pessoas têm histórias e contam histórias das suas vidas, enquanto o investigador que utiliza o método da narrativa as descreve e faz construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais, de acordo com um modelo interpretativo dos acontecimentos (CARTER, 1993).

Elbaz (1990) enumera seis razões para considerar a narrativa um bom método de tornar públicas as vozes dos professores: as histórias revelam conhecimento tácito, importante para ser compreendido; têm lugar num contexto significativo; apelam à tradição de contar histórias, o que dá uma estrutura à expressão; geralmente está envolvida uma lição moral a ser aprendida; podem dar voz ao criticismo de um modo social aceitável; refletem a não separação entre pensamento e ação no ato de contar, no diálogo entre narrador e audiência.

Para Chapman (1992) o professor é a história, uma história particular em termos de passado, presente e de experiências antecipadas. Neste contexto, os professores não só trazem para a escola uma história pessoal que dá sentido às suas ações, mas também vivem nela uma história que os ajuda a dar sentido ao mundo. O modo como organizam a aula e interagem com os alunos pode ser visto como o construir e reconstruir a história da sua experiência pessoal. As explicações contêm crenças e valores, assim como ações de referência, e no método narrativo os assuntos são contextualizados em termos de acontecimentos que são analisados, mais tarde, de uma forma pessoal, dando aos acontecimentos um significado situacional. as histórias “lembram-nos que estamos no negócio do ensino, da aprendizagem e da investigação para melhorar a condição humana”

(WITHRELL & NODDINGS, 1991, p. 280).

Academicamente, o termo narrativa designa a ação, o processo ou o efeito de narrar uma história. Em literatura, a narrativa é a conexão entre todos os elementos que compõem o enredo: personagens, tempo, espaço e conflito. O narrador exerce a função primordial de “contação” da história. É ele quem direciona o imaginário do leitor durante o processo de composição da trama. As estruturas das histórias narrativas normalmente seguem a lógica da apresentação, do conflito, do clímax e do desfecho.

Para Bruner (2002, p. 46), “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores” e acrescenta, mais à frente que “ela pode ser “real” ou “imaginária” sem perder seu poder como história” (p.47).

Para Labov e Waletzky (1967, p.21-22), que trabalharam com narrativas orais, a narrativa de experiência pessoal é “um método de recapitulação de experiências passadas combinando uma sequência verbal de orações com a sequência de eventos realmente acontecidos”. Em um trabalho seguinte, Labov (1997) define narrativa de uma experiência pessoal, como “o relato de uma sequência de eventos que entraram para a biografia do falante por meio de uma sequência de orações que correspondem à ordem dos eventos originais”.

Em um contexto crítico e reflexivo do ambiente escolar, as narrativas apresentam-se como um modo de instigar a reflexão, objeto da formação de professores, e esta pode contribuir para os sujeitos em formação superarem o obstáculo segundo Demartini (2008, p.47), o de transformar a própria experiência em conhecimento. Refletir conduz o sujeito em formação a descobrir que já possui conhecimentos e competências, “[...] parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida” (TARDIF, 2014, p.69).

As narrativas têm sido utilizadas: a) na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades e atitudes; b) no desenvolvimento pessoal e profissional de professores, e c) na investigação educativa (CLANDININ e CONNELLY, 1991; EGAN 1986; GALVAO, 2005; PRESKILL e JACOBVITZ, 2001; ROLDÃO, 1995).

Ao refletir sobre sua trajetória de formação e saberes adquiridos, o professor compreende o quanto sua história reflete na sua escolha profissional e no modo de compreender a sua profissão. O contar de si próprio por meio de narrativas possibilita o contato com sua “singularidade” e um “mergulho na interioridade que traz a reflexão sobre sua identidade (SOUZA, 2008).

Quando contam histórias sobre algum acontecimento ao longo da sua trajetória profissional, os professores não apenas registram esse acontecimento, mas também, alteram suas formas de pensar e de agir; ao mesmo tempo, em que modifica suas práticas e mantém uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Através da construção de narrativas, os educadores reconstróem as suas próprias experiências

de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. Dessa forma explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação.

A produção de narrativas (orais ou escritas) sobre a experiência pedagógica constitui para o professor, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao fomentar, entre outros aspectos, o questionamento e a reflexão das suas competências e ações, a tomada de consciência do que já sabe e do que precisa aprender, o desejo de mudança, e o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir.

De acordo com Tardif (2008,p11), o saber dos professores está relacionado consigo como pessoa, “com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola”. Verifica-se que as práticas formativas utilizando as narrativas além de fornecer inúmeras contribuições para a compreensão dos mecanismos envolvidos na aprendizagem da docência, também fornecem subsídios para a melhora das práticas pedagógicas na direção dos objetivos almejados pelo grupo.

Ao socializar essas narrativas formadoras, outros professores podem ler, analisar e discutir, atribuindo-lhes um sentido e apropriando-se do seu conteúdo de uma forma demasiadamente particular (através de suas vivências e experiências), retirando dessas histórias os aspectos que consideram mais significativos e capazes de contribuir com a sua prática profissional. As narrativas, apesar do distanciamento de quem as lê e analisa, permitem a aproximação dos leitores por um dispositivo de identificação com as situações descritas.

Apresenta-se uma narrativa abaixo que suscitou inúmeras reflexões e discussões sobre a experiência de uma professora, compartilhada na disciplina de Formação do professor de línguas e noções de língua e cultura: papéis sociais em debate, no curso de Mestrado em Educação:

O ano era 2013, se não me engano, na cidade de Birigui, mais conhecida como “Cidade Pérola”. Era meu segundo ano de trabalho, ou seja, o “chão” da escola ainda era um pouco desconhecido para mim.

Naquele início de tarde, a secretária escolar me avisou que eu teria um aluno e que havia vindo de São Paulo. Recebi a notícia um pouco chateada, pois já estávamos na metade do ano e eu na minha concepção tradicionalista, já tinha “consertado” toda a turma.

Confesso que em poucos segundos, me surgiram vários pensamentos preconceituosos: como assim eu me questionava, um aluno da capital vindo para o interior, qual seria o motivo, deve ser terrível, imagina, vindo de uma cidade grande, naquela época “boa coisa” não era.

Enfim, bateu o sinal da entrada e lá fui eu carregada com minha bolsa enorme e pesada, cheia de livros e conhecimento para repassar para a turma. Quando cheguei a minha fila os alunos já correram para me contar a novidade: - Prô, temos um aluno novo na turma! Desanimada eu respondi: - Eu já sei.

Voltei meus olhos naquele instante para o final da fila e vi o “tal aluno novo” de São Paulo, negro, com suas vestes simples e com uma bolsa também enorme, assim como a minha. Enfim, minhas mãos gelaram e só conseguia reproduzir o pensamento: aluno da capital, negro, morador de favela, vai “estragar” a minha turma.

Deixei que todos os alunos entrassem e literalmente “barrei” o menino na porta, naquela hora senti que deveria fazer o trabalho de um policial, ou seja, levantar os antecedentes do meliante.

Então carregada dos meus preconceitos e no fundinho com um pouco de raiva da minha má sorte, confesso, fiz inúmeros questionamentos ao aluno: se já sabia ler e escrever, se o pai e a mãe eram casados, se morava em favela, falava palavrões, era da igreja, etc. Eu pensava ser minha “função” fazer um levantamento prévio para escolher um “melhor lugar” para o aluno se sentar, afinal eu não queria “estragar a turma” e precisava manter o bom rendimento dos demais alunos.

O interessante naquele momento, era que o menino me respondia calmamente aos questionamentos e sem titubear. Às vezes, eu ficava com um pouco de dó dele, mas afinal, eu precisava pensar na turma, pois eu também era uma professora nova na escola e precisava “mostrar serviço”. Ao final do dia, o aluno foi embora e minha saudosa diretora na época, me relatou que o meu tal aluno novo de São Paulo, cujo nome é Noel, havia entrado espontaneamente em sua sala para apresentar-se.

O tempo foi passando e comecei a ver o Noel com os olhos do coração, era uma criança muito amorosa, sensível e com uma oralidade impecável para sua idade. Até o final do ano conheci a sua mãe em uma reunião e que me contou da sua origem simples e do ensinamento cristão que dava ao filho.

Comigo Noel ficou por 3 anos e foi um aluno sempre gentil, prestativo, inteligente e que amava ler, e eu já ia me esquecendo, aquela bolsa pesada que carregava no primeiro dia de aula, era a sua bíblia que lia no recreio, ou na sala quando sobrava um tempinho.

Tive na época um bom relacionamento com sua família e inclusive sua mãe, me enviou um convite para o chá de bebê da sua nova filha. No dia, infelizmente, não consegui comparecer, mas fiz questão de enviar pelo Noel algumas roupinhas que havia comprado para a já querida “irmã do Noel”.

Alguns anos se passaram e recebi uma solicitação de amizade pelo Facebook e decidi aceitar, imaginei que o adolescente havia me confundido com alguém. Rapidamente chegou uma mensagem bem extensa, era do meu querido Noel dizendo que fazia um tempo que estava me procurando, juntamente com os demais alunos da minha antiga turma “modelo”. Conversamos naquele dia por um bom tempo e lágrimas rolaram pelo meu rosto ao ler o seu agradecimento por eu ter sido sua professora, pela minha dedicação em sala e pelas orientações e conselhos que passava naquela época. Ele também queria contar sobre seus estudos e preparativos para concorrer a uma vaga de medicina, por isso estava a minha procura.

Naquele momento, não sabia se minhas lágrimas eram de alegria e orgulho, ou se eram de arrependimento e constrangimento, pois me lembrei daquele preconceito e investigação que fiz na porta da sala ao receber o Noel em seu primeiro dia na escola nova.

A partir disso, e até mesmo antes desse “encontro virtual”, comecei a rever minha postura enquanto professora, desmitificando crenças e julgamentos, principalmente rompendo com meus preconceitos. Por isso, optei espontaneamente em transformar essa narrativa oral em um texto escrito para compartilhar com vocês, parceiros acadêmicos, que é possível sim, repensar e mudar crenças e julgamentos. Infelizmente é um relato vergonhoso, mas ao tempo reflexivo e autocrítico e confesso que continuo até hoje batalhando em busca de romper com meus preconceitos e julgamentos enquanto profissional e também pessoal, entretanto acredito que já dei o pontapé inicial, por isso a escrita dessa narrativa.

Ao final da leitura os discentes foram convidados a tecer suas considerações acerca do que havia sido exposto pela professora, denominada como professora A.

Relacionando a sua experiência pedagógica, segundo o professor B:

Trabalhando com projetos na escola, é interessante perceber que alunos que tem dificuldades de relacionamento em sala de aula e até de aprendizagem, acabam se destacando e assumindo o papel de protagonistas nos projetos.

Complementando o exposto, a professora A compartilhou uma reflexão crítica em relação a mudança na sua abordagem de ensino ao longo de sua trajetória profissional:

Quando eu passei a refletir mais sobre a minha prática e a realizar uma abordagem mais dialógica em sala, meus alunos começaram a ser considerados uma “ótima turma” pelos demais professores, e às vezes, no ano seguinte se transformavam negativamente quando outras professoras com uma postura mais tradicionalista assumiam as turmas. Isso me fazia refletir sobre a importância desse tipo de abordagem dando “voz e protagonismo” aos alunos em sala.

Além dessas narrativas, outras foram expostas em relação às posturas pedagógicas referente ao primeiro dia de aula enquanto professores recém formados, à necessidade de uma Avaliação formativa e somativa, ao contrário da excludente e classificatória; assim como, reflexões autocríticas sobre os entraves pedagógicos em relação aos alunos com deficiências em sala de aula.

Compreende-se então, que as narrativas de professores experientes constituem uma fonte poderosa de inspiração e conhecimento, capaz de estimular os professores-leitores a refletirem profundamente sobre as suas vidas e a sua profissão (PRESKILL e JACOBVITZ, 2001). Consoante com essa afirmação, a professora A relatou aos demais parceiros acadêmicos, um evento ocorrido em um dia de aula e como aquela situação provocou uma reflexão e quiçá mudou a sua prática pedagógica; elaborou assim, uma narrativa não só marcada por um relato de experiência particular, mas também, de acordo com ela, impregnada por julgamentos preconceituosos e juízos de valor, que outrora marcavam a sua prática educativa.

Por meio da utilização de narrativas em contextos de formação inicial e contínua, discute-se sobre importantes questões que levam os professores a (re)examinarem as suas perspectivas acerca do ensino e da aprendizagem e de suas próprias ações. Muitas

narrativas, assim como as expostas, evidenciam, de forma inspiradora, como professores e alunos aprendem uns com os outros em diferentes situações e contextos; e como os impactos de determinadas experiências na escola são fontes imensuráveis de aprendizado, reflexão e com um grande impacto profissional na prática docente. A análise destas narrativas funciona como um catalizador de reflexão e de mudança do professor, decisivo, por exemplo, no estabelecimento de orientações para a concepção e realização de novas experiências de aprendizagem (REIS, 2004, 2008).

A escola, torna-se então, um palco de muitas histórias vividas e as narrativas desses fatos ampliam a compreensão das interações significativas entre professores, alunos e demais funcionários que ali trabalham. Segundo Galvão (1988), a análise da potencialidade das narrativas para investigar o conhecimento profissional de professores exige que olhemos para o todo. Por esse motivo, faz-se necessário procurar as diferentes dimensões dessa formação desde os sistemas de crenças, anteriores à prática, e o confronto com a realidade vivenciada na prática desse profissional.

Ao narrar por meio da escrita reflexiva suas experiências aos demais parceiros acadêmicos, a professora A, foi capaz de aprender e também ensinar: organizou suas ideias, escreveu sua narrativa, sistematizou suas experiências e deu sentido a elas, e, portanto, conquistou novas aprendizagens para si, através da reflexão, ação e nova reflexão. Dessa forma, os demais ouvintes, diante da narrativa e dos saberes da professora A, puderam (re)significar seus próprios saberes e experiências. Para Reis (2008).

Os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registrar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Através da construção de narrativas os professores reconstróem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. Desta forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação. A redação de relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadear, entre outros aspectos: a) o questionamento das suas competências e das suas ações; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança; e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir. (REIS, 2008, p. 18).

A escrita para a professora A, além de uma forma de expressão, converteu-se como uma possibilidade de emancipação. A reflexão de si mesma possibilitou uma ressignificação de saberes e valores através da desconstrução e reconstrução de novos sentidos que redirecionaram a sua trajetória docente.

Para Larrosa (1998, p.38): “quando contamos nossas histórias e experiências para os outros, de forma escrita ou oral, elas deixam de ser somente nossas, pois passam a fazer parte da vida do outro”. Então, as narrativas fornecem a junção das vidas do narrador

e do ouvinte que, ao compartilhar dos relatos do narrador, pode tanto reinterpretá-los, quanto recriá-los consoante às suas próprias formas de pensar, sentir e agir.

Para a pesquisadora Inês Ferreira de Souza Bragança (2008).

As narrativas não descrevem apenas a realidade, são produtoras de conhecimento individual e coletivo e, no caso dos professores/as, potencializam os movimentos de reflexão sobre as próprias experiências, teorias e práticas. O saber da experiência assume centralidade, envolvendo as diversas dinâmicas formativas ao longo da vida e também os movimentos em direção ao futuro. (BRAGANÇA, 2008, p. 75).

Assim, o narrador-professor ao contar sobre algum acontecimento da sua trajetória profissional, faz mais do que registrar esse acontecimento, altera também, as formas de se pensar e agir, refletindo numa atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional através da construção dessa narrativa. Desta maneira, explicita os conhecimentos pedagógicos construídos por meio de suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e possivelmente reformulação.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as últimas décadas a educação passou a conceber, de forma crescente e significativa, a importância da narrativa como uma metodologia de investigação e de desenvolvimento profissional, na qual o professor narra determinada situação, ao mesmo tempo em que é capaz de compreender suas causas e consequências, e a partir dela, criar novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão.

A narrativa é, portanto, considerada um processo de formação que evidencia a relação investigação/formação colocando em confronto saberes diferenciados, provenientes de modos de vida que refletem aprendizagens personalizadas. Constitui-se de situações que envolvem uma carga emotiva intensa e que traz à memória as emoções positivas ou negativas para o sujeito que as vivenciou, representa assim, momentos decisivos para mudanças e transformações.

As narrativas de formação compõem-se assim, de recordações consideradas pelos narradores como experiências significativas das suas aprendizagens, análises da sua evolução nos caminhos socioculturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano natural.

Na formação inicial e contínua de professores, o uso de narrativas possibilita a construção de inúmeros olhares, fruto de um processo constante de reflexão e reconstrução dos fatos vivenciados. Constitui-se numa aprendizagem experiencial ao colocar o sujeito numa prática subjetiva e intersubjetiva do seu processo de formação, tramada nas experiências e aprendizagens ao longo da vida e que registradas no texto narrativo propiciam o exercício da autorreflexão, compreensão e análise da dimensão pessoal e profissional.

Em síntese, a narrativa formativa permite, a partir da reflexão que a envolve, construir o conhecimento sobre a docência em uma visão mais ampla e profunda. Nela encontra-se o sentimento, a (re)significação e o sentido das histórias trazidas por meio da voz de seus protagonistas, os professores.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. (1994). Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política (7a ed.). São Paulo: Brasiliense.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). Histórias de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2008. p. 65-81.

BRUNER, J. Atos de significação. 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002

CARTER, K. The place of story in the study of teaching and teacher education. Educational Researcher, Washington, v. 22, n. 1, p. 5-12, 1993.

CHAPMAN, O. Narrative and teacher-student relationships. In: Conference on teachers' stories of life and work: the place of narrative in personalprofessional development, 1992, Liverpool. Paper... Liverpool: University of Liverpool, 1992.

DERMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Das histórias de vida às histórias de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.); Dirceu Castilho Pacheco et al. Histórias de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

ELBAZ-LUWISCH, F. O ensino e a identidade narrativa. Revista de Educação, Lisboa, v. 11, n. 2, p. 21-33, 2002.

GALVÃO, C. Professor: o início da prática profissional. 1998. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa (POR), 1998.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/ Ministério da Saúde, 1988. p. 35-50.

LABOV, W. ; Waletzky, J. Narrative analysis. In: HELM, J. (Ed.). Essays on the Verbal and Visual Arts. Seattle: U. of Washington Press, 1967. p. 12-44

LABOV, W. Some Further Steps in Narrative Analysis. Journal of Narrative and Life History. v. 7, n. 1-4, p. 395-415. 1997. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Some-Further-Steps-in-Narrative-Analysis-Labov/2031b9c8fdc53367ff3e82005881aeec61af3460>. Acesso em: 04 jun. 2021.

LARROSA, Jorge. Pedagogia profana. Porto Alegre: Contrabando, 1998

PRESKILL, S.; JACOBVITZ, R. Stories of teaching: A foundation for educational renewal. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall, 2001.

REIS, P. A escola e as controvérsias sociocientíficas: Perspectivas de alunos e professores. Lisboa: Escolar Editora, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.); Dirceu Castilho Pacheco [et al]. Histórias de vida e formação de professores. Rio de Janeiro, RJ: Quartet: FAPERJ, 2008.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Menezes, Vera Lucia. A pesquisa narrativa: uma introdução. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gPC5BsmLqFS7rdRWmSrDc3q/?lang=pt#>

WITHERELL, C.; NODDINGS, N. (Ed.). Stories lives tell: narrative and dialogue in education. New York: Teachers College Press, 1991.

AS LIVES COMO PROPOSTA DE SOCIALIZAÇÃO DE SABERES E FAZERES

Data de aceite: 01/03/2022

Vânia Santos de Souza

UNOPAR- Universidade Norte do Paraná
Coletivo de Mulheres do Lemarx – Grupo de
Estudos das Obras de Angela Davis (UFBA)
<http://lattes.cnpq.br/2277743515522943>

Márcia Lidiane Rodrigues Santana

Fundação Visconde de CAIRU
Grupo de Estudos Africanos e Afro-brasileiros
em Línguas e Culturas – GEAALC (UNEB)
Coletivo de Mulheres do Lemarx – Grupo de
Estudos das Obras de Angela Davis (UFBA)
<http://lattes.cnpq.br/0159477642190133>

RESUMO: Objetivou-se compreender as *lives* como proposta de socialização de saberes e fazeres durante o confinamento social devido a pandemia Covid-19. Discutem-se as novas formas de relações sociais que movem a sociedade atual ressaltando a importância das *lives* sejam elas de cunho cultural, educacional ou informativo. Neste sentido, a pesquisa apresenta a seguinte questão central: Qual a importância das *lives* como proposta de socialização de saberes e fazeres? E tem como objetivos específicos: analisar como a interação através de *lives* tem impactado ou fomentado o desejo de comunicação ou informação de grupos intergeracionais e refletir como as *lives* evitam a exclusão social levando não só um simples entretenimento, mas informação, formação, prevenção e cultura. As pesquisadoras reconhecem que cada plataforma digital convoca

aos seus usuários uma forma de compor sua produção discursiva, com um repertório mais ou menos estável de temas e um estilo próprio, envolvendo o gradativo domínio dos recursos lexicais e fraseológicos como uma forma de estruturar os enunciados fazendo reflexão sobre possíveis potencialidades e desafios que as transmissões ao vivo podem apresentar. Detalham-se as cinco fases da pesquisa- ação, a saber: articulação, planejamento, divulgação, operacionalização e avaliação. Concluiu-se que desde o início da pandemia, em março de 2020, as *lives* vêm se destacando como fenômeno bastante usual nas redes sociais por intermédio da Internet.

PALAVRAS-CHAVE: Live. Educação. Comunicação Digital. Pesquisa-ação.

ABSTRACT: The aim is to understand the live streams as a proposal for the socialization of knowledge and actions during social confinement due to the Covid-19 pandemic. The new forms of social relations that move current society are discussed, emphasizing the importance of live streams, whether cultural, educational or informative. In this case, the research presents the following central question: What is the importance of live streams as a proposal for the socialization of knowledge and actions? And its specific objectives are: to analyze how interaction through live streams has impacted or fostered the desire for communication or information of intergenerational groups and to reflect on how the live stream avoid social exclusion, taking not only simple entertainment, but information, training, prevention and culture. The researchers

recognize that each digital platform summons its users a way to compose their discursive production, with a more or less stable repertoire of themes and its own style, involving the gradual mastery of lexical and phraseological resources as a way of structuring utterances by doing reflection on possible potential and challenges that live broadcasts can present. The five stages of action research are detailed, namely: articulation, planning, dissemination, operationalization and evaluation. It was concluded that since the beginning of the pandemic, in March 2020, the live streams has been standing out as a very common phenomenon in social network through the Internet.

KEYWORDS: Live stream. Education. Digital communication. Action research.

INTRODUÇÃO

No atual contexto mundial de pandemia¹, vimos países inteiros emergidos numa crise generalizada dos sistemas de saúde, economia e tantas outras áreas de nossa vida bem como a Educação, no qual todo tipo de contato social foi restringido para a evitar a proliferação do vírus letal. Nos vimos impelidos/os a desbravar novos caminhos de comunicação e aprendizagens que nos possibilitassem a manter um mínimo de socialização.

Nesse interim, vimos como uma das soluções para esse contexto e que tem ocupado um importante papel para manter as pessoas longe do sentimento negativo provocado pelo isolamento social a importância das *lives*, sejam elas de cunho cultural, educacional ou informativo. Pois muito mais que um ambiente de socialização tem sido uma excelente ferramenta para levar conhecimentos aos variados públicos.

Desde o começo buscamos analisar de que forma este tipo de interação tem impactado ou fomentado o desejo de comunicação ou informação, e como as pessoas se comprometem diante de acordos digitais. Para tal, participamos de vários momentos de interação ora como participantes, ora como organizadoras e mediadoras. No período de abril de 2020 a junho de 2021, interagindo com grupos de diversas áreas, como gênero e sexualidade, direito, racismo, sociedade, religião e política.

Para atingir tais objetivos, realizamos uma pesquisa bibliográfica com base em estudos que problematizam a realidade no contexto de pandemia. Em seguida cruzamos as informações obtidas com as várias experiências compartilhadas nesses espaços, com intuito de provocar novas construções e novos diálogos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Sem sombras de dúvidas a pandemia do Covid-19 ao nos colocar em uma quarentena forçada nos ensinou que se faz necessário inventar e reinventar a cada momento, para que no combate dessa doença a qual o distanciamento social tem se mostrado eficaz

¹ O novo coronavírus é chamado cientificamente de SARS-CoV-2. SARS é uma abreviação de uma síndrome chamada de Severe Acute Respiratory Syndrome, que é traduzida como Síndrome Respiratória Aguda Grave. Essa é a forma grave de muitas doenças respiratórias e o principal sintoma é a dificuldade de respirar; CoV é uma abreviação de coronavírus, a família de vírus que ele pertence; por fim, o número 2, porque ele é muito parecido com uma outra espécie de coronavírus que quase virou uma pandemia em 2002, o SARS-CoV.

as pessoas percebam o valor do afeto, do contato, dos encontros e desencontros tão essenciais para o desenvolvimento humano.

Diante de acontecimentos de tamanha magnitude como uma pandemia, muitas pessoas puderam aprender na prática que as diferenças, sejam elas sociais, políticas e religiosas tem pouca relevância, afinal o vírus não leva em consideração essas características e atinge a todas as pessoas na mesma proporção. Apesar de termos visto a ferocidade do vírus, em atingir um grande número de pessoas, percebemos a falta de escrúpulo de alguns cidadãos nas suas múltiplas tentativas de burlar os sistemas vigentes, desde desvios de EPIs até os desvios de suntuosas verbas públicas.

Ao fazer tal leitura, nos remetemos a Paulo Freire que ao afirmar que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989), nos faz perceber com isto, a necessidade de entender o mínimo do que se passa ao nosso entorno, e como podemos constatar isso nas *lives*, de como se faz necessário obter apoio na realidade vivida e partilhada como base para qualquer construção de conhecimento e resistência.

Boaventura em seu livro a *Cruel Pedagogia do Vírus*, nos remete a esse fato, ao afirmar que:

As pandemias não matam tão indiscriminadamente quanto se julga. É evidente que são menos discriminatórias que outras violências cometidas na nossa sociedade contra trabalhadores empobrecidos, mulheres, trabalhadores precários, negros, indígenas, imigrantes, refugiados, sem abrigo, camponeses, idosos, etc. Mas discriminam tanto no que respeita à sua prevenção, como à sua expansão e mitigação. (SANTOS, 2020 p.23).

Desta forma, podemos pensar em como amenizar através das *lives* as mais diversas exclusões sociais levando não só um simples entretenimento, mas informação, formação, prevenção e cultura. Nestes espaços as pessoas se permitiram aprender, ensinar, partilhar suas alegrias, dores e lutos e por um breve momento um sentimento de “igualdade” se fez presente.

Em momentos de construção como estes, a pessoa que assume o papel de mediadora, pode fazer surgir os conflitos e obter o espírito de criticidade das pessoas, bem como a vontade de construir algo novo e combater o espírito de competição cruel alimentada pelo capitalismo selvagem. Estes encontros com flexibilidade de horários, tem por objetivo propor a liberdade de expressão com responsabilidade, oportunizando espaços onde as pessoas se sintam cidadãos de direitos e cuidados.

Santos, nos alerta para tal realidade, quando diz que:

O surto viral pulveriza este senso comum e evapora a segurança de um dia para o outro. Sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática. A etimologia do termo pandemia diz isso mesmo: todo o povo. A tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos. É uma estranha comunhão de destinos. (SANTOS, 2020 p.7).

Em muitas ocasiões, percebemos como o mundo da internet invadiu os lares sejam para o trabalho, estudo, diversão...bem como nos fez redobrar a atenção e o cuidado diante de golpes e ataques cibernéticos.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

No que concerne à metodologia, pautamo-nos pela revisão bibliográfica, pela disposição do tema e por este se constituir a partir da nova realidade que se apresenta, onde as interações sociais presenciais são sinônimos de risco iminente de contágio do novo Coronavírus e interpõe-se como dissolução as comunicações por meio das *lives*. Para tanto, o estudo se baseia nas publicações que discorrem sobre o tema, que é tão urgente e também sobre as nossas impressões e vivências nesses espaços de interações e socializações informacional.

Segundo Severino (2007, p.122), “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisa anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”

De acordo com a Revista Forbes, 2020 será um ano lembrado pela Covid-19, e também pela popularização das *livestreams* (ou *lives*), uma forma de vídeo onde o produtor grava e transmite o conteúdo em tempo real, por meio de uma plataforma na internet. O que nos impulsiona a acreditar na habilidade nata do ser humano de inovar.

A pesquisa quanto à abordagem é qualitativa e as pesquisadoras buscam explicações para os fenômenos na compreensão das relações humanas, nas crenças e valores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados apresentados indicam que as *lives* realizadas se estabeleceram em acervos significativos que poderão ser aplicados posteriormente, para possibilitar aprofundamento dos assuntos apresentados, mas evidenciaram que no primeiro momento se constituíram em espaços de encontros para manter vivo o vínculo da universidade ou de ambiente de aprendizado com os seus pares e a comunidade acadêmica.

A pesquisa-ação foi concretizada neste estudo mediante cinco fases: 1) **da articulação** –com o mote de reunir 30 (trinta) pessoas e saber a utilidade das *lives* nas suas vidas ; 2) **do planejamento** – tomou-se a decisão de realizar *lives* com caráter cultural, educativo e informativo , pois o agravamento da Covid-19 e do isolamento social exigia ações com certa urgência.; 3) **da divulgação** – mediante o compartilhamento dos banners virtuais pelo aplicativo multiplataforma de mensagens WhatsApp e nas redes sociais virtuais, Instagram e Facebook de pessoas que participam de projetos sociais; 4) **da operacionalização** – moderador e debatedores participaram de suas próprias casas, utilizando seus computadores ou smartphones e a Internet residencial ou do celular; e 5) **da avaliação** - registrou - se o interesse demonstrado pelos participantes, a regularidade na

participação on-line e a interação social por meio das perguntas depositadas previamente nos *stories* ou em tempo real no chat.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nos amparou na realização de múltiplas interpretações sobre a integração das tecnologias digitais na socialização de saberes e fazeres, possibilitando-nos compreender que há desafios a serem enfrentados em relação à promoção do ensino remoto, durante e pós-pandemia: distribuição de artefatos tecnológicos para estudantes de baixa condição socioeconômica; democratização do acesso à internet, possibilitando explorar plataformas ou ambientes virtuais de aprendizagem; a formação permanente dos professores para (re)construção de teorias e práticas necessárias à ressignificação da atuação docente, com vistas a atender as demandas da atualidade, relacionadas à integração das tecnologias digitais à prática pedagógica.

Destarte, se as *lives* em seus mais diversos campos, forem direcionadas para fins pedagógicos que contribuam com o desenvolvimento intelectual e cultural de todas(os), estarão contribuindo impreterivelmente numa nova forma de concepção de currículo, de organização escolar, de tempo e espaço, redimensionando o olhar de todos os envolvidos no processo educativo. É necessário salientar que o essencial é a necessidade de reconfigurar, de ampliar e criar práticas pedagógicas que potencializem a interação entre os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Proporcionando a participação de grupos intergeracionais contribuindo para a construção de novos diálogos capazes de criar uma nova ordem sócio-econômica-cultural.

REFERÊNCIAS

Eventos On-line: **Entenda a importância das *lives***. ATMO, 2021. Disponível em: < <https://atmodigital.com.br/eventos-on-line-entenda-a-importancia-das-lives/>>.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

TESINI, Brenda. **Coronavírus e síndromes respiratórias agudas (covid-19, Mers e Sars)**. Manuais MSD (Manual Merck de informação médica), 2021. Disponível em: <https://www.msdmanuals.com/pt-br/casa/infec%C3%A7%C3%B5es/v%C3%ADrusrespirat%C3%B3rios/coronav%C3%ADrus-es%C3%ADndromes-respirat%C3%B3rias-agudas-covid-19-mers-e-sars>.

OXFAM BRASIL. **Pandemia de coronavírus reforça desigualdades da população mais vulnerável**. São Paulo, 29 Abr. de 2020. Disponível em: <https://tecnoblog.net/247956/referencia-site-abnt-artigos/>. Acesso em 28 de maio de 2021.

SOBRE OS ORGANIZADORES

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Atualmente coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) do Departamento de Educação da Uneb (DEDC7). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão; e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ABINALIO UBIRATAN DA CRUZ SUBRINHO - Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL/UNEB), Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pós-graduado em Educação Contemporaneidade e Novas Tecnologias pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), graduado em Letras Língua Portuguesa e Literaturas (UNEB) e Pedagogia (UNINTER). Desenvolve pesquisa em Práticas de Leitura e Formação de Professores, com ênfase nas seguintes temáticas: hiperleituras, comportamentos leitores em ambientes virtuais, produção e recepção literária nas redes sociais, docência e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Acumula experiência enquanto Professor da Escola Básica, Coordenador Pedagógico, Gestor de Unidade de Ensino de Grande Porte, membro de Comitês para formulação de Políticas Públicas para Educação Básica. Atualmente é professor substituto na (UNEB) atuando nos cursos de licenciatura (graduação e pós-graduação), e na Coordenação setorial do Programa Universidade Para Todos (UPT). Vice-líder do Grupo de Pesquisa - Linguagem, Estudos Culturais e Formação do Leitor (LEFOR).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ambiental 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 104

Ambiente virtual de aprendizagem 126, 178, 185, 186

Animações japonesas 141, 147

Aprendizagem 11, 18, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 42, 47, 53, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 80, 82, 83, 87, 94, 96, 111, 112, 113, 115, 118, 119, 120, 122, 125, 126, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 192, 194, 195, 196, 203

Aprendizagem híbrida 28, 34, 35, 36, 37, 38

C

Cartografia 70

Comunicação digital 199

Construcionismo 178

Contexto familiar 56, 110, 112, 116, 117

Covid-19 6, 34, 60, 61, 63, 64, 66, 68, 70, 71, 105, 106, 121, 122, 128, 129, 132, 133, 134, 136, 137, 139, 150, 151, 152, 153, 154, 157, 158, 161, 162, 163, 199, 200, 202, 203

Cultura digital 60, 61, 62, 66, 68

D

Desenvolvimento profissional 82, 83, 115, 188, 189, 196

Desigualdade 12, 16, 43, 104, 132, 140, 148, 157, 173

Direito 3, 16, 17, 20, 27, 100, 101, 108, 121, 122, 125, 129, 169, 173, 176, 178, 179, 180, 181, 186, 187, 200

Direito público 100, 101

Diversidade 42, 45, 47, 48, 49, 58, 82, 109, 126, 132, 137, 204

Dr. Stone 140, 141, 142, 143, 144, 148, 149

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 105, 107, 109, 110, 111, 114, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136,

137, 138, 139, 140, 143, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 187, 188, 189, 192, 196, 197, 199, 200, 204

Educação de jovens e adultos 19, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 144, 172

Educação escolar 31

Educação familiar 110, 111

Educação infantil 3, 4, 5, 12, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 84, 151, 153, 154, 158, 160, 161, 162, 171

Ensino-aprendizagem 28, 29, 30, 34, 36, 37, 38, 70, 80, 83, 118, 134, 159

Ensino de Química 141

Ensino híbrido 30, 32, 33, 37, 64, 132, 133, 134, 136, 138

Ensino remoto 60, 61, 62, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 157, 159, 161, 162, 163, 203

Ensino superior 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 20, 35, 36, 60, 61, 64, 66, 68, 90, 99, 101, 108, 112, 113, 114, 116, 117, 120, 121, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 181, 186, 187, 204

Entrevista narrativa 164, 165, 170, 177

Equidade 4, 30, 100

Estágio 3, 11, 12, 13, 17, 19, 20, 25, 26, 27, 75, 115

Estratégias de aprendizagem 151

Estudantes 3, 6, 11, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 25, 26, 27, 35, 37, 38, 49, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 106, 114, 116, 117, 118, 123, 129, 147, 152, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 174, 176, 203

F

Formação de professores 1, 2, 3, 5, 39, 58, 76, 79, 80, 81, 87, 99, 121, 122, 123, 125, 127, 128, 130, 172, 188, 191, 197, 198, 204

Formação profissional 11, 17, 20, 27, 79, 80, 84, 131, 198

G

Gênero 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 84, 101, 102, 107, 108, 109, 200

Google sala de aula 178, 180, 181, 182, 184, 185, 186

I

Identidade 3, 4, 10, 42, 43, 44, 45, 49, 55, 83, 84, 100, 101, 102, 107, 108, 111, 114, 116, 137, 188, 189, 191, 197

L

Live 199

M

Mapas conceituais 140, 141, 143, 144, 146, 147, 149, 150

Mercantilização 1, 2, 3, 6, 8, 9, 10, 137, 138

Metodologias inovadoras 60

N

Narrativas 55, 56, 164, 165, 170, 177, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 204

Novas mídias 70, 72, 73, 77

P

Pandemia da Covid-19 60, 61, 63, 66, 68, 133, 136, 137, 139, 151, 153, 154, 157, 161

Pandemia do coronavírus 28, 100, 105, 125

Pedagogia 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 34, 39, 40, 73, 77, 92, 98, 121, 123, 125, 126, 130, 162, 163, 164, 165, 172, 179, 197, 201, 203, 204

Pesquisa-ação 128, 131, 199, 202

Política nacional de alfabetização 51, 52, 54, 58

Políticas curriculares 51, 54

Políticas educacionais 50, 51, 52, 53, 57, 58, 100, 163

Políticas públicas 4, 42, 47, 50, 52, 55, 58, 84, 86, 90, 100, 103, 104, 107, 108, 109, 121, 164, 165, 173, 174, 175, 176, 204

Precarização 6, 11, 13, 14, 17, 18, 19, 25, 26, 79, 80, 86, 132, 135, 139

Professor universitário 1, 2, 5

Profissionalização 39, 79, 80, 81, 83, 87, 106, 204

Prouni 164, 165, 167, 168, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177

R

Representações sociais 42, 44, 46, 48, 49

T

Teatro 16, 70, 72, 73, 74, 76, 77

Teatro do Oprimido 70, 73, 76, 77

Tecnologias digitais de informação e comunicação 133, 134, 178, 179

Trabalho de conclusão de curso 110, 116

Trabalho docente 6, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 79, 80, 81, 84, 86, 87, 132, 133, 135, 139, 187

Transgênero 100, 102, 103, 104





A educação

enquanto fenômeno social:

Um estímulo à transformação humana

4



 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2022





A educação

enquanto fenômeno social:

Um estímulo à transformação humana

4



 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2022