



EDUCAÇÃO na PRÁTICA

Docência e Aprendizagem

Jader Silveira (Org.)

v.1 | 2023



EDUCAÇÃO na PRÁTICA

Docência e Aprendizagem

Jader Silveira (Org.)

v.1 | 2023

© 2023 – Editora Ópera

www.editoraopera.com.br

editoraopera@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editores e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Ópera

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

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

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Silveira, Jader Luís da
S587e Educação na Prática: Docência e Aprendizagem - Volume 1 /
Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora
Ópera, 2023. 136 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-85284-05-9
DOI: 10.5281/zenodo.7853773

1. Educação. 2. Docência. 3. Ensino e Aprendizagem. 4. Práticas.
I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 370
CDU: 37

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

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

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Ópera
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoraopera.com.br
editoraopera@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoraopera.com.br/2023/04/educacao-na-pratica-docencia-e.html>



AUTORES

ANDREIA SILVA DE ALCÂNTARA
ÉDILA DALMASO COSWOSK
ELLEN MARIA SANTOS PORTELA
GRÉGORY ALVES DIONOR
IVALDA KIMBERLLY SANTOS PORTELA
IZABELE GOMES DE JESUS
IZOMAR DA SILVA OLIVEIRA
JÉSSICA PEDROSO LIMA
JOÃO FERNANDO COSTA JÚNIOR
LEONARDO SILVA MORAES
LUIS CARLOS FERREIRA DE OLIVEIRA
MAGNO SANTOS BATISTA
MARCONDES INÁCIO DA SILVA
MARIA EDUARDA RISSATI DE SOUZA
MARIA JOSÉ DE BARROS
MARIZE DAMIANA MOURA B. E BATISTA
MILENA SOUZA DA SILVA
NEIDE DE ALMEIDA LANÇA GALVÃO FAVARO
PRESLEYSON PLÍNIO DE LIMA
PRISCILA SEMZEZEM
RAFAEL DE SOUZA RODRIGUES
RONEY ROBERTO DE MELO SOUSA
UBALDO FERNANDES DE ALMEIDA
UILLIANE FAUSTINO DE LIMA
VANESSA RODRIGUES DE GUSMÃO

APRESENTAÇÃO

A Educação é um tema de importância fundamental na sociedade contemporânea. A formação de indivíduos capazes de pensar criticamente, se comunicar efetivamente e resolver problemas complexos é uma das principais responsabilidades da escola e dos educadores. No entanto, a prática da docência não é simples e envolve diversos desafios, tanto para os professores quanto para os alunos.

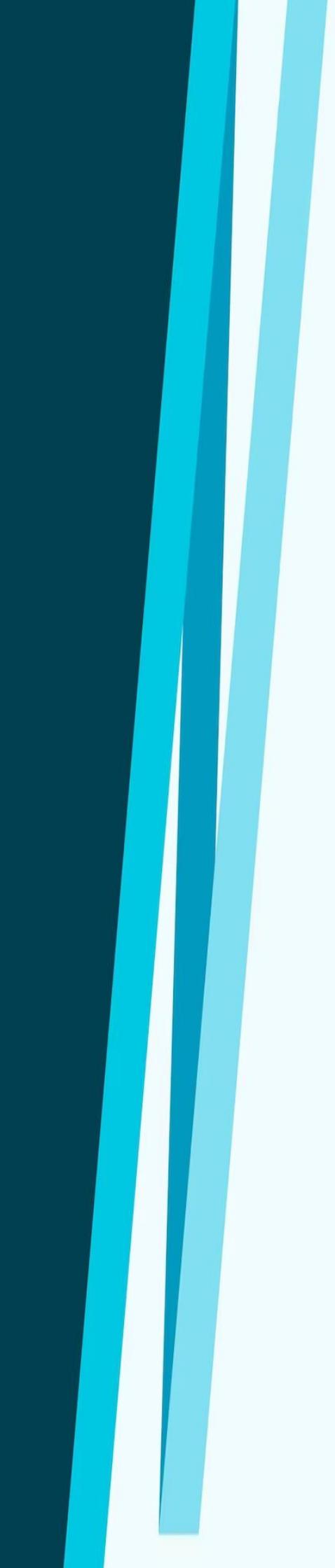
O livro "Educação na Prática: Docência e Aprendizagem" é uma obra que busca trazer reflexões e soluções para os desafios enfrentados na prática da docência e da aprendizagem. Ele é fruto de um trabalho conjunto de diversos profissionais da educação, que compartilham suas experiências, aprendizados e estratégias para aprimorar a prática educativa.

A obra aborda temas como o papel do professor na atualidade, a importância da formação continuada, a inclusão escolar, a relação entre tecnologia e Educação, entre outros. Além disso, há relatos de experiências bem-sucedidas de educadores que encontraram soluções criativas para problemas específicos em suas salas de aula.

Esta obra é uma leitura essencial para educadores em formação e em exercício, bem como para estudantes de pedagogia e áreas afins. Ele apresenta ideias e práticas inovadoras que podem ajudar a transformar a educação e torná-la mais efetiva e significativa para os alunos.

SUMÁRIO

Capítulo 1 CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA DISCIPLINA DE PROJETO DE VIDA: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	8
<i>Ellen Maria Santos Portela; Milena Souza da Silva; Izabele Gomes de Jesus; Édila Dalmaso Coswosk; Grégory Alves Dionor</i>	
Capítulo 2 APRENDIZAGEM COLABORATIVA E INCLUSIVA: COMO A TECNOLOGIA PODE AJUDAR A TRANSFORMAR A EDUCAÇÃO.....	19
<i>João Fernando Costa Júnior; Presleyson Plínio de Lima; Vanessa Rodrigues de Gusmão; Luis Carlos Ferreira de Oliveira; Marcondes Inácio da Silva; Leonardo Silva Moraes; Uilliane Faustino de Lima; Izomar da Silva Oliveira; Maria José de Barros</i>	
Capítulo 3 MÍDIAS DIGITAIS E FERRAMENTAS DO E-LEARNING NO ENSINO MÉDIO DAS REDES DE ENSINO PÚBLICA E PRIVADA DE SANTA CRUZ/RN: EM UM ESTUDO COMPARATIVO.....	47
<i>Roney Roberto de Melo Sousa; Ubaldo Fernandes de Almeida</i>	
Capítulo 4 AGROECOLOGIA E PODER POPULAR: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA REGIÃO DE IRARÁ/BA.....	66
<i>Andreia Silva de Alcântara; Marize Damiana Moura B. e Batista</i>	
Capítulo 5 A IMPLANTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SEUS IMPACTOS PARA A ESCOLA PÚBLICA.....	78
<i>Maria Eduarda Rissati de Souza; Neide de Almeida Lança Galvão Favaro; Priscila Semzezem</i>	
Capítulo 6 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O CAMPO: UMA NECESSIDADE PARA OS ESTUDANTES E IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS CAMPONESES NO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	99
<i>Rafael de Souza Rodrigues</i>	
Capítulo 7 GRUPO CAPOEIRA LIBERDADE: DESAFIOS E CONQUISTAS DA REPRESENTATIVIDADE DA MULHER NEGRA NA CAPOEIRA.....	111
<i>Ivalda Kimberlly Santos Portela; Jéssica Pedroso Lima; Magno Santos Batista</i>	
AUTORES.....	130



Capítulo 1
CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA
DISCIPLINA DE PROJETO DE VIDA:
UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO
SOCIOEMOCIONAL EM TEMPOS DE
PANDEMIA

Ellen Maria Santos Portela
Milena Souza da Silva
Izabele Gomes de Jesus
Édila Dalmaso Coswosk
Grégory Alves Dionor

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA DISCIPLINA DE PROJETO DE VIDA: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ellen Maria Santos Portela

*Licenciada em Ciências Biológicas (Universidade do Estado da Bahia), mestranda em Educação (Universidade Federal de Alfenas – MG),
ellenmariaportela@gmail.com*

Milena Souza da Silva

Licenciada em Ciências Biológicas (Universidade do Estado da Bahia), pós-graduanda em Ensino de química e biologia pela FAVENI. Professora contratada pelo Estado de Goiás, milenaspiter@gmail.com

Izabele Gomes de Jesus

*Licenciada em Ciências Biológicas (Universidade do Estado da Bahia),
izabelegomes@gmail.com*

Édila Dalmaso Coswosk

*Doutorado em saúde coletiva pelo(a) FIOCRUZ (Centro de pesquisa René Rachou), atualmente é professora assistente da Universidade do Estado da Bahia.,
édiladc@gmail.com*

Grégory Alves Dionor

Doutorando em Ensino, Filosofia e História das Ciências (PPGEFHC - UFBA/UEFS), Professor Substituto do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia - Campus X/DEDC, dionorg@gmail.com

RESUMO

Este trabalho refere-se à experiência de atuação de bolsistas do Programa de Residência Pedagógica, do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia

com regência no Projeto de Vida. As ações foram realizadas em uma escola-campo situada em Teixeira de Freitas/BA, com estudantes do segundo e terceiro ano do Ensino Médio, elaborado no contexto do ensino remoto. A proposta buscava o desenvolvimento de um ambiente próspero para discussão e construção de conhecimentos e valores que auxiliem na tomada de decisões da vida adulta. O foco central foi o “autoconhecimento” e buscou promover o aprofundamento nas raízes dos educandos, facilitando a compreensão sobre si mesmo e sobre as influências de vida que eles carregam, refletindo sobre seus sonhos, desejos e visões para o futuro. Os resultados foram promissores ao considerar a proporção de devolutivas positivas; ademais os alunos destacaram a afetividade das licenciandas e a paciência para com eles. Sobre as atividades realizadas, houve a devolutiva acima da média para 90% dos alunos.

Palavras-chave: Ensino remoto; formação de professores; autoconhecimento

ABSTRACT

This work refers to the work experience of scholarship holders of the Pedagogical Residency Program, of the Licentiate in Biological Sciences of the University of the State of Bahia with the Region of Life Project. The were actions carried out in a rural school located in Teixeira de Freitas/BA, with students from the second and third years of high school, developed in a remote teaching context. On purpose, the search or development of a prosperous environment for discussion and construction of knowledge and values that help in decision-making in adult life. The central focus was “self-knowledge” and sought to promote or deepen the students' roots, facilitating the understanding of themselves and the life influences they carry, reflecting on their dreams, desires and visions of the future. The results are promising to be considered in proportion to positive returns; In addition, students will highlight the affection of the graduates and the patience with them. Regarding the activities carried out, there was an above-average return for 90% of two students.

Keywords: Remote teaching; teacher training; Self knowledge

INTRODUÇÃO

No dia 30 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia em nível global da infecção respiratória aguda grave provocada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, fato que obrigou os governantes a tomarem medidas de prevenção contra o vírus (ANVISA, 2020). Precauções foram adotadas e replicadas

em várias partes do mundo, sendo que o isolamento social foi uma das principais medidas sanitárias, seguido do uso de máscaras individuais para proteção, uso de álcool em gel e a higienização constante das mãos.

Em decorrência da ausência de medicamentos cientificamente comprovados para a contenção do vírus, a OMS interferiu com deliberações para a diminuição do contato físico entre as pessoas com intuito de reduzir o crescente número de casos de pessoas infectadas. Dentre as restrições adotadas, destaca-se o restringimento da circulação em rodovias, além do fechamento de escolas e comércios, sendo este último com funcionamento apenas de setores essenciais, a exemplo de farmácias e supermercados.

Com a oclusão presencial de Instituições de Ensino, do básico ao superior, surgiu a necessidade de continuar as aulas para não prejudicar o ensino e aprendizagem dos alunos. Exposto a tal cenário, escolas, universidades e faculdades iniciaram o trabalho remoto. A comunidade escolar, as universidades e os programas de formação inicial e continuada de professores tiveram que desenvolver ações pedagógicas por meio de tecnologias digitais, dividindo o seu espaço entre as suas atividades pessoais e profissionais, e aqui destacamos as ações desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica (PRP).

Lançado no Brasil em março de 2018 pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PRP está na pauta da atual Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (CAPES, 2018). Ainda segundo a CAPES (2018) o PRP objetiva selecionar Instituições do Ensino Superior (IES) que possuam cursos de Licenciaturas para aperfeiçoar a formação prática nos cursos, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica.

Ao longo desse período, os residentes elaboram intervenções pedagógicas, planejam e ministram aulas sob a orientação do coordenador e a supervisão do professor preceptor da escola-campo em que se realiza o projeto. Portanto, o PRP busca proporcionar a formação através do conhecimento que residentes adquirem na universidade por meio da articulação da experiência que experimentam na prática da residência, considerando que o programa está relacionado ao aperfeiçoamento das práticas docente é importante fornece oportunidades para os residentes cultive a capacidade de vincular a teoria à prática de ensino (FERNANDES *et al.*). Um dos trabalhos desenvolvidos, foco do relato aqui descrito, foi o Projeto de Vida (PV).

A ação das residentes foi desenvolvida além da disciplina de biologia, sendo Projeto de Vida um projeto estruturante da escola, perpetuando por todas as áreas do conhecimento. Ao desenvolver as atividades do PV o aluno destinava a carga horária às horas complementares na sua formação (ACC).

Uma das competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o PV, em que o projeto atua como uma oportunidade de satisfazer os desejos e inspirações dos educandos em suas vidas, levando em consideração suas raízes, desejos pessoais e aspectos que podem ter um impacto positivo ou negativo em suas escolhas, cooperando na construção de identidade dos alunos (BACICH e MORAN, 2018).

Para alcançar resultados satisfatórios neste percurso, é necessário o autoconhecimento do sujeito, considerando as suas potencialidades, sua relação com os outros e com o meio social. Alchorne e Carvalho (2020) afirmam que uma outra dimensão do PV está voltada para as práticas do autoconhecimento no processo de aprendizagem, de modo que as ferramentas possam construir o PV aliado ao autoconhecimento para que cada estudante trabalhe identificando seus interesses, potenciais e limitações e usá-los da melhor maneira para percorrer toda a sua trajetória de vida. Ainda segundo as autoras, ao trabalhar com PV, o papel do professor é mediar o processo de aprendizagem e autoconhecimento dos alunos, isso permite uma relação mais próxima e real com cada aluno, onde todos aprendem com o diálogo e constroem uma relação de confiança e aprendizagem.

O PV escolar faz parte da metodologia do projeto de aprendizagem ativa, na qual cada aluno encontra valores e habilidades que são relevantes, significativas e úteis em seus estudos, incluindo no processo de aprender sua experiência, reflexão e visão mundo (MORAN, 2017). O autor complementa a importância dessa competência, destacando seu papel na educação, competências para que cada estudante encontre relevância, sentido e propósito no seu processo de aprender, e o integre dentro das suas vivências, reflexões, consciência, visão de mundo (MORAN, 2017, p. 2).

Partindo de tais pressupostos, o presente escrito objetiva relatar as ações de Projeto de Vida desenvolvidas por residentes do Programa de Residência Pedagógica (PRP), em um núcleo do PRP do curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/DEDC-X em uma escola-campo do ensino médio situada em Teixeira de Freitas – BA, elaborada no contexto do ensino remoto emergencial.

PERCURSO METODOLOGICO

A ação pedagógica foi realizada nos meses de abril a junho de 2021 em uma escola pública do município de Teixeira de Freitas - BA, com três turmas do segundo ano e três turmas do terceiro ano, alternando entre encontros semanais síncronos e assíncronos. A escola possui uma condição pouco comum para com as escolas públicas do país, pois todos os alunos tinham acesso à internet e participavam das aulas síncronas.

No primeiro período de atuação da residência, foi abordado nas aulas de PV o autoconhecimento dos alunos, remetendo a análise do sujeito envolvendo sua trajetória de vida, e é neste momento que este reconhece seus interesses, suas inspirações e suas referências. Nascimento (2013), refletindo sobre a relevância do projeto de vida, denota a importância de iniciar tal abordagem conhecendo as raízes dos adolescentes, bem como seu cotidiano e suas ideias para o futuro, para que então estes possam planejar uma melhor inserção no meio social.

A proposta buscava o desenvolvimento de um ambiente próspero para discussão e construção de conhecimentos e valores que auxiliem na tomada de decisões da vida adulta. Desta forma, a atual proposta foi dividida em blocos: O primeiro bloco baseou-se no “autoconhecimento” e buscou promover o aprofundamento nas raízes dos educandos, facilitando a compreensão sobre si mesmo e sobre as influências de vida que eles carregam, refletindo sobre seus sonhos, desejos e visões para o futuro. Deve ser compreendido o atual momento de pandemia em que o jovem se encontra, período este de turbulência ocasionado por fatores internos e externos a sua existência. Assim, as aulas foram distribuídas em síncronas e assíncronas, tendo uma aula em cada turma por semana.

As atividades realizadas buscaram inserir o aluno no processo central de aprendizagem e as descrevemos a seguir:

- Quem sou eu?! Autobiografias e autorretratos: Estas atividades correspondem a uma aula síncrona e uma assíncrona, na qual ambas tiveram o seguinte objetivo voltado para o aluno: Refletir sobre quem sou eu e as características que eu possuo. Na aula síncrona foi trabalhado a reflexão de como os alunos se veem, a fim de perceberem suas potencialidades e fragilidades quando o assunto é falar sobre si, a partir do incentivo ao pensamento sobre suas potencialidades e preferências. Já na

aula assíncrona, foi proposto que realizassem uma autobiografia descrevendo como eles se viam; esta atividade poderia ser realizada de forma livre e criativa;

- Minhas raízes e minha árvore genealógica: Também se refere a uma aula síncrona e uma aula assíncrona que teve o objetivo de entender que cada momento da vida é importante para a trajetória do ser e refletir sobre as contribuições passadas na vida atual e futura. Na aula síncrona foi retornada a atividade anterior da autobiografia com o intuito de justificar a descrição e características apontadas sobre si mesmo através da experiência de vida, das raízes familiares e educação recebida. A aula assíncrona seguiu a mesma linha, com uma proposta de criação de uma árvore genealógica apontando as características familiares que podem ter contribuído para a formação pessoal atual.

- O que me inspira e o painel de inspiração: O objetivo destas aulas foi reconhecer suas referências de vida e aspectos que contribuem para a formação da identidade. Na aula síncrona foi discutido sobre a contribuição do outro na vida de cada pessoa, através de imagens de pessoas inspiradoras, poemas, músicas e etc. A aula assíncrona enviada tinha a proposta de criação de um painel de inspirações pessoais, podendo ser músicas, artistas, escritores e etc. Além disso, também foi proposto uma entrevista através de *podcast*, que deveria ser realizada com alguma pessoa do ciclo de convivência considerada por eles como uma pessoa inspiradora.

- Organização, aproveitamento da aprendizagem e Mapa mental: Esta proposta visou compreender a necessidade de desenvolver estratégias de aprendizagem atentas aos conhecimentos prévios e às possibilidades existentes, aprimorando habilidades, responsabilidade, empenho e resiliência. A aula síncrona consistiu em uma conversa aberta na qual os alunos poderiam falar sobre suas estratégias de estudo e o que pode dificultar nesse processo, além de evidenciar a importância de estabelecer essas estratégias, e o impacto da sobrecarga, principalmente no atual momento pandêmico. Este momento foi uma troca de experiências positivas e negativas relatadas por todos os participantes. Já na aula assíncrona foi solicitado que cada discente elaborasse um mapa mental com as estratégias de estudo que eles utilizam no dia-a-dia.

Portfólio virtual: A última aula teve como objetivo elaborar um portfólio virtual para organizar as atividades realizadas. Considerando a boa produção durante o primeiro bloco, foi proposto a realização de um portfólio virtual e individual para que fosse possível guardar todas as atividades feitas de modo com que pudessem ser

acessadas a qualquer lugar e momento, a depender apenas da internet. O *site* sugerido para realização desta última atividade foi o *wix.com*, este que é uma plataforma online e gratuita de criação de *websites*. Foi notável que todas as atividades foram muito bem produzidas e tiveram um excelente parecer dos professores, pois, além de muito criativas, também tiveram um grande significado pessoal para cada aluno, de diferentes formas.

RESULTADOS E DISCURSÕES

O Projeto de Vida está associado a uma série de etapas, como, por exemplo, o autoconhecimento e a escolha profissional, pois a adolescência é uma fase repleta de descobertas onde, além das transformações físicas e biológicas o jovem também passa por mudanças mentais e sociais. A proposta foi desenvolvida como atividade complementar aos alunos que apesar de ter sido ministrada através da RP do núcleo de Biologia em parceria com a mesma disciplina do colégio, poderia ser trabalhada em outras matérias também, visto que é um tema que contribui para todo o processo de formação pessoal e escolar dos alunos.

Dentre os resultados obtidos a curto prazo, pôde-se observar uma variedade de materiais produzidos de forma criativa e diferente; a proposta potencializou a autonomia do discente quanto a isto, permitindo que cada um realizasse suas atividades da forma que se sentisse à vontade. Foram produzidos vídeos, animações, *podcasts*, entrevistas escritas, desenhos, imagens gráficas, poemas, pequenos livros e etc. Obtivemos um percentual de participação relevante do início ao fim, tendo em média 90% de participação e de entrega das atividades, superando as expectativas. A partir das atividades desenvolvidas, algumas competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), puderam ser potencializadas em seu desenvolvimento, sendo elas: competência de conhecimento; competência de pensamento científico, crítico e reflexivo; competência de comunicação e cultura digital; competência de trabalho e projeto de vida; competência de autoconhecimento e autocuidado; competência de empatia e cooperação;

A Base Nacional Comum Curricular prevê a disciplina de Projeto de Vida como uma oportunidade de trabalhar os desejos e o querer dos alunos ao longo de sua trajetória, propiciando e colaborando para uma construção de identidade que leva em consideração as suas raízes, os seus anseios pessoais e os aspectos sociais que

podem interferir positivamente ou negativamente em suas escolhas futuras (BRASIL, 2018). O projeto de vida estrutura-se em uma dinâmica psicossocial, à medida que visa o perceber de si próprio, permitindo também compreender a construção do sentido coletivo.

Outra perspectiva ainda salienta que o Projeto de Vida é uma parte de um processo indispensável na construção do sujeito humano, seja sua cultura, sua história e seu corpo, de maneira que esse processo seja resultado do contexto em que o indivíduo está inserido (CARRETEIRO, 2017). Para chegar a um resultado satisfatório nesta linha, é preciso trilhar caminhos, iniciando no autoconhecimento do sujeito, considerando suas potencialidades, até a relação com o outro e com o meio social para a construção do ser ativo em sociedade. Tais relações puderam ser observadas durante o desenvolvimento das atividades de PV, através das discussões realizadas em salas virtuais com os alunos e também através dos *feedbacks* dos mesmos.

A atuação e sensibilidade desenvolvidos pelas residentes foram essenciais na condução das aulas, é observáveis, nas falas dos educandos: *“Admiro muito, a organização das aulas, a paciência e calma, a interatividade, a sabedoria de nos fazer explorar um lado nosso, às vezes esquecido, mas que faz toda diferença.”*; *“A professora foi um amor de pessoa em todos os aspectos, ela foi muito paciente e super gente boa, eu gostei bastante dela e das atividades passadas.”*; *“Eu adoro as aulas, a professora e as atividades!! Acho uma escolha bem legal para ser nossa professora, já que ela ainda é bem nova, acredito que passou pelas mesmas coisas que estamos passando, toda essa pressão e esse misto de sentimentos; ela trabalha de uma forma bem dinâmica e descontraída com a gente. Além dela ser uma pessoa muito serena, compreensiva... quero ser assim quando crescer.”* É válido ressaltar que o PV por ser uma proposta ainda nova e, por não estar inserida de forma consistente em muitas escolas, passa por uma série de desafios enquanto a sua consolidação e valorização, na qual os alunos muitas vezes optam por realizar atividades de outras disciplinas ditas por eles como “mais importantes” e colocam o PV em segundo plano. Dentre alguns apontamentos nesse sentido que foram questionados podemos citar: *“Não sei porque temos que participar dessa aula se ela nem cai nas provas”*; *“Porque antes nós não tínhamos esta disciplina e agora nós temos?”*; *“Essa disciplina é obrigatória?”*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos a partir dos dados apresentados que não é notável para alguns alunos a importância do PV a curto prazo, em contrapartida, a maioria dos alunos demonstravam apoio e gostavam de participar das aulas, estes em sua maioria eram os mais inibidos e que afirmaram estar passando por momentos difíceis, constatando que a disciplina pode ter sido um momento de conforto e abertura pessoal.

Propostas como esta podem não ser percebidas como significativas para os alunos em curto prazo, mas a longo prazo esta experiência pode contribuir em várias fases da vida e tomadas de decisão. Portanto, trabalhar o PV nas escolas proporciona um ambiente próspero para discussão e construção de conhecimentos e autonomia dos adolescentes através da aprendizagem ativa de valores e competências, para que cada estudante se sinta motivado a construir e estruturar seus próprios planos. As competências e habilidades desenvolvidas através da base de conhecimento em cada etapa do PV proporciona aos alunos maior autonomia para ampliar suas interações com o mundo.

Para os bolsistas residentes que ministraram esta proposta, esta oportunizou um maior conhecimento e ambientação com a utilização das tecnologias, já que o referido projeto foi desenvolvido no formato remoto, além de possibilitar um novo olhar para a docência, esta que até o momento era especificada nos conteúdos de ciências e biológicas onde se firmava a obrigatoriedade de regência nos estágios do curso, o PV possibilitou um olhar atencioso e uma relação mais ampliada das possibilidades do trabalho docente, frente as dificuldades e necessidades observadas em conhecer melhor a realidade do aluno e permitir com que esta realidade faça parte da vida e planejamento escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Penso Editora, 2018.

CAPES. Edital CAPES nº 01/2018. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

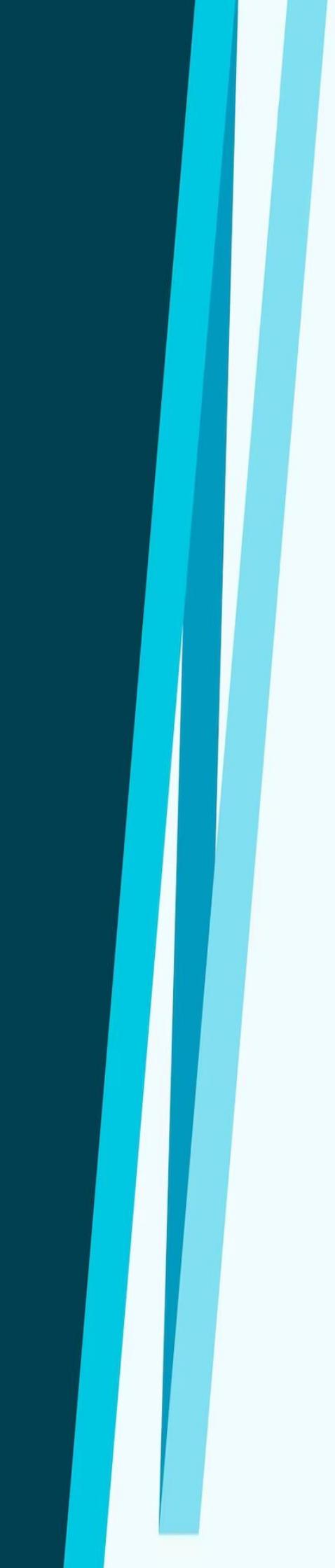
CARRETEIRO, T. C. SAWAIA, B. As Artimanhas da Exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. p. 87-96. Rio de Janeiro, Petrópolis. **Editora Vozes Limitadas**. 2017.

FERNANDES, L. S. *et al.* Residência pedagógica: a prática de observação e sua importância na formação de professores de ciências. *In: Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências*, 4., 2019, Paraíba. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Eventos Científicos e Editora Ltda, 2019. Trabalho PO - 0272. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2019/TRABALHO_EV126_MD4_SA13_ID319_06082019162056.pdf. Acesso em 28 out. 2021.

AGÊNCIA Nacional de Vigilância Sanitária Nota Técnica GVIMS/GGTES/ANVISA nº 05/2020. **Orientações para a prevenção e o controle de infecções pelo Novo Coronavírus em Instituições de Longa Permanência para Idosos (ILPI)**, 2020.

MORAN, J. A importância de construir Projetos de Vida na Educação. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/10/vida.pdf>. Acesso em: 08 set. 2021.

NASCIMENTO, I. P. Educação e Projeto de vida de adolescentes do Ensino Médio. **Eccos-Revista Científica**, São Paulo, n. 31, p. 83-100, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/4328/2607>. Acesso em: 08 set. 2021.



Capítulo 2
APRENDIZAGEM COLABORATIVA E
INCLUSIVA: COMO A TECNOLOGIA
PODE AJUDAR A TRANSFORMAR A
EDUCAÇÃO

João Fernando Costa Júnior
Presleyson Plínio de Lima
Vanessa Rodrigues de Gusmão
Luis Carlos Ferreira de Oliveira
Marcondes Inácio da Silva
Leonardo Silva Moraes
Uilliane Faustino de Lima
Izomar da Silva Oliveira
Maria José de Barros

APRENDIZAGEM COLABORATIVA E INCLUSIVA: COMO A TECNOLOGIA PODE AJUDAR A TRANSFORMAR A EDUCAÇÃO

João Fernando Costa Júnior

*Professor Universitário e consultor em tecnologias educacionais e EAD.
Doutorando em Ciências da Educação, Mestre em Ciências da Educação,
Especialista em Informática em Educação, Gestão de EAD, Educação à Distância
4.0 e Docência no Ensino Superior e Técnico. Licenciado em Pedagogia e Bacharel
em Administração.*

E-mail: joaofernando@espiritolivres.org

Presleyson Plínio de Lima

*Palestrante e Professor Universitário. Atualmente Sócio-Diretor de Marketing da
Prolinx, Diretor da ASSESPRO-MG, Diretor do ISACA Belo Horizonte, Vice-
Presidente da ANPPD. Doutorando e Mestre em Sistemas da Informação e Gestão
do Conhecimento, Pós-Graduado em MBA Gerenciamento de Projetos, Pós-
Graduado em MBA Gestão Comercial, Pós-Graduado em Risco e Compliance,
Graduado em Sistemas de Informação e técnico em processamento de dados.*

Email: presleyson@ufmg.br

Vanessa Rodrigues de Gusmão

*Assistente em Administração.
Doutoranda em Ciências da Educação, Mestre em Criminologia, especialista em
Gestão Pública e Bacharel em Direito.*

Email: vanessagusmao21@hotmail.com

Luis Carlos Ferreira de Oliveira

*Professor efetivo permanente do IFAL.
Doutorando em Ciências da Educação. Mestre em Química e Biotecnologia.
Especialista em Química e Biotecnologia.*

Licenciado em Química.

E-mail: luis.oliveira@ifal.edu.br

Marcondes Inácio da Silva

Doutorando em Ciências da Educação. Mestre em Produção Vegetal. Bacharel em Engenharia Agrônômica.

Email: marcondes.inacio.s@gmail.com

Leonardo Silva Moraes

Professor de matemática (Designação Temporária) da Sedu-ES. Técnico em Tecnologia da Informação no Ifes - Campus Santa Teresa. Mestre em Educação. Especialista em rede de computadores. Licenciado em Matemática. Tecnólogo em Administração Rural.

E-mail: leonardo.moraes@ifes.edu.br

Uilliane Faustino de Lima

Doutoranda em Ciências da Educação. Mestre em Administração e Desenvolvimento Rural. Bacharel em Administração.

Email: uillianelima@gmail.com

Izomar da Silva Oliveira

Professor de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas. Doutorando em Ciências da Educação, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Licenciado em Letras.

E-mail: izomar.utic.doutorado@gmail.com

Maria José de Barros

Coordenadora Pedagógica.

Doutoranda em Ciências da Educação, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Coordenação Pedagógica e Planejamento Educacional. Licenciada em Pedagogia e Gestão Escolar.

E-mail: mauryjbarros@hotmail.com

RESUMO

A tecnologia tem sido usada para ajudar a tornar a educação mais inclusiva, acessível e eficiente. Por meio de ferramentas específicas, professores e alunos podem trabalhar em conjunto, compartilhar ideias, fazer perguntas e colaborar para encontrar soluções, permitindo ainda que os alunos com necessidades especiais participem de forma ativa da sala de aula, de maneira a facilitar o acesso a informações e explorem conteúdos de forma independente. A tecnologia pode ajudar a superar a falta de recursos e a desigualdade econômica, fornecendo aos alunos acesso a recursos educacionais que de outra forma seriam inacessíveis. No entanto, é importante destacar que a tecnologia sozinha não é suficiente para criar ambientes de aprendizagem colaborativos e inclusivos. Os professores devem ser capazes de avaliar as necessidades dos alunos e adaptar o uso da tecnologia de acordo com essas necessidades. O artigo discute a importância da tecnologia na promoção da aprendizagem colaborativa e inclusiva na educação e apresenta exemplos de experiências bem-sucedidas na construção de ambientes de aprendizagem colaborativos e inclusivos com o uso da tecnologia, além de discutir os desafios e oportunidades da implementação da tecnologia para a construção desses ambientes. Por fim, a tecnologia pode ser uma aliada poderosa na construção de ambientes de aprendizagem inclusivos e colaborativos, mas é preciso que educadores e gestores educacionais estejam atentos aos desafios e oportunidades que a tecnologia apresenta.

Palavras-chave: Educação, aprendizagem, colaboração, inclusão, tecnologia.

ABSTRACT

Technology has been used to help make education more inclusive, accessible and efficient. Through specific tools, teachers and students can work together, share ideas, ask questions and collaborate to find solutions, allowing students with special needs to actively participate in the classroom, in order to facilitate access to information and explore content independently. Technology can help overcome resource shortages and economic inequality by providing students with access to otherwise inaccessible educational resources. However, it is important to highlight that technology alone is not enough to create collaborative and inclusive learning environments. Teachers must be able to assess students' needs and adapt technology use accordingly. The article discusses the importance of technology in promoting collaborative and inclusive learning in education and presents examples of successful experiences in building collaborative and inclusive learning environments with the use of technology, in addition to discussing the challenges and opportunities of technology implementation for building these environments. Finally,

technology can be a powerful ally in building inclusive and collaborative learning environments, but educators and educational managers need to be aware of the challenges and opportunities that technology presents.

Keywords: Education, learning, collaboration, inclusion, technology.

INTRODUÇÃO

Com a crescente utilização da tecnologia em todos os setores da sociedade, a educação também tem sido alvo de mudanças significativas. À medida que a adoção da tecnologia se expande em todos os segmentos da sociedade, o âmbito educacional também experimenta transformações notáveis. A tecnologia é considerada um instrumento eficiente para aprimorar o processo de ensino e aprendizado, possibilitando a criação de espaços educacionais mais colaborativos e inclusivos (DE LIMA, 2005).

A colaboração é um aspecto fundamental na aprendizagem, uma vez que proporciona aos alunos a oportunidade de compartilhar conhecimento, habilidades e perspectivas diferentes. A tecnologia pode facilitar a colaboração entre os alunos, oferecendo diversas ferramentas e plataformas, tais como fóruns de discussão, chats, wikis e redes sociais (DILLENBOURG, 1999).

Apesar das vantagens oferecidas pela tecnologia, ainda existem desafios na sua utilização em sala de aula. A implementação da tecnologia pode ser limitada por fatores como a falta de recursos e treinamento para professores e alunos, bem como questões de infraestrutura (JOHNSON *et al.*, 2014).

O campo da educação está sempre se transformando e se adaptando, e a tecnologia tem exercido um papel crucial nessa jornada. O progresso das ferramentas digitais oferece incontáveis oportunidades para revolucionar o processo educacional. A tecnologia é percebida como um instrumento eficaz para elevar a qualidade do ensino, tornando-o mais acessível, inclusivo e colaborativo.

É importante ressaltar que a aplicação da tecnologia na educação vem aumentando nos últimos anos. Conforme o relatório Horizon 2021, nos Estados Unidos, 96% dos professores empregam tecnologia em sala de aula, seja para apresentação de conteúdos, elaboração de atividades ou interação com os alunos (JOHNSON *et al.*, 2021). O aumento do uso de tecnologias em sala de aula é reflexo

da mudança no perfil dos alunos, que cresceram em um mundo altamente conectado e tecnológico.

A tecnologia se encontra muito presente na vida dos alunos e isso nos remete a um comprometimento específico em sala de aula e, sob esta ótica de estarmos sempre conectados, é percebido que existem inúmeros benefícios, bem como desafios a serem enfrentados.

A tecnologia pode ser utilizada para criar ambientes de aprendizagem mais colaborativos e inclusivos, permitindo que os alunos interajam entre si, compartilhem conhecimentos e habilidades. A colaboração é uma das principais habilidades requeridas no mercado de trabalho atual, e a tecnologia pode ajudar os alunos a desenvolverem essa habilidade desde cedo.

A inclusão também é um aspecto importante na educação, pois todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades de aprendizagem. A tecnologia pode ajudar a criar um ambiente mais inclusivo, onde os alunos possam acessar os materiais de aprendizagem em diferentes formatos e ritmos, de acordo com suas necessidades e habilidades (ROSE; MEYER, 2002). A tecnologia pode ser uma ferramenta para atender às necessidades individuais de cada aluno, oferecendo uma educação personalizada e adaptada às suas necessidades.

Apesar dos benefícios oferecidos pela tecnologia, ainda existem desafios a serem superados na sua utilização em sala de aula. A implementação da tecnologia pode ser limitada por questões de infraestrutura, falta de recursos e treinamento para professores e alunos (JOHNSON *et al.*, 2021). Além disso, a tecnologia pode ser vista como uma distração ou uma ameaça à autoridade do professor.

A tecnologia tem sido uma grande aliada na transformação do processo educativo. Na atualidade, é essencial que a educação proporcione aos alunos habilidades que os preparem para o mundo profissional, e a tecnologia é um importante meio para alcançar esse objetivo. Dentre os vários benefícios que a tecnologia traz para a educação, a construção de ambientes de aprendizagem colaborativos e inclusivos se destaca como um aspecto fundamental.

A habilidade de colaboração tem conquistado cada vez mais destaque no âmbito profissional. A competência em atuar conjuntamente com outros especialistas é indispensável em variados setores. Desde a educação básica, a tecnologia pode contribuir para o aprimoramento dessa aptidão. Exemplificativamente, plataformas educacionais colaborativas possibilitam que discentes compartilhem perspectivas,

discutam temáticas, desenvolvam projetos em conjunto e estabeleçam comunicação com colegas e professores.

A educação inclusiva busca garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, independentemente de suas características individuais. A tecnologia pode ser uma ferramenta importante nesse processo, permitindo que os alunos tenham acesso a diferentes materiais de aprendizagem, conforme suas necessidades e habilidades. Por exemplo, materiais didáticos adaptados para alunos com deficiência visual podem ser disponibilizados em formatos acessíveis, como áudio ou braille eletrônico (ROSE; MEYER, 2002).

A tecnologia possui o potencial de atenuar as limitações temporais e espaciais na educação, proporcionando maior acessibilidade. As plataformas de aprendizagem virtual possibilitam que os discentes tenham acesso a conteúdos e atividades independentemente de sua localização geográfica ou do momento em que escolhem fazê-lo, ampliando a flexibilidade e a autonomia dos estudantes. Tal aspecto pode ser particularmente relevante para indivíduos que residem em regiões remotas ou enfrentam dificuldades de deslocamento.

A tecnologia também permite uma maior personalização da aprendizagem. Cada aluno tem habilidades e necessidades diferentes, e a tecnologia pode ser utilizada para oferecer uma educação personalizada, adaptada às necessidades de cada um. Plataformas de aprendizagem adaptativa, por exemplo, podem ajustar o ritmo e o nível de dificuldade dos conteúdos conforme o desempenho do aluno, garantindo que ele seja desafiado sem se sentir sobrecarregado.

No entanto, é importante ressaltar que a tecnologia não é uma solução mágica para todos os problemas educacionais. A implementação da tecnologia em sala de aula exige planejamento e preparação por parte dos educadores e gestores educacionais. É necessário pensar nas melhores formas de utilizar a tecnologia, garantir que todos os alunos tenham acesso aos equipamentos e recursos necessários, e fornecer treinamento adequado para os professores.

No que se refere à condição do educador em atuar no espaço escolar nestes novos tempos, onde a educação contemporânea já é uma realidade, existem desafios a serem vencidos. Neste sentido, Moran (2004) aponta que:

Antes o professor se restringia ao espaço da sala de aula. Agora precisa aprender a gerenciar também atividades à distância, visitas técnicas, orientação de projetos e tudo isso fazendo parte da carga

horária da sua disciplina, estando visível na grade curricular, flexibilizando o tempo de estada em aula e incrementando outros espaços e tempos de aprendizagem (MORAN, 2004, p.15).

Moran *et al.* (2006, p. 72), destaca ainda que "a tecnologia precisa ser contemplada na prática pedagógica do professor, de modo a instrumentalizá-lo a agir e interagir no mundo com critério, com ética e com visão transformadora".

O objetivo deste trabalho é discutir o papel da tecnologia na construção de ambientes de aprendizagem colaborativos e inclusivos. Serão exploradas algumas das principais tecnologias que podem ser usadas para promover a colaboração e inclusão na educação, bem como suas vantagens e desvantagens. Serão também discutidos os desafios e oportunidades na implementação da tecnologia em sala de aula, e fornecidas algumas recomendações para educadores e gestores educacionais.

Através de uma análise bibliográfica, serão destacados a importância da tecnologia na construção de ambientes de aprendizagem colaborativos e inclusivos. Para atingir este objetivo, serão abordados os principais benefícios e desafios da utilização de tecnologias na educação, bem como o impacto da tecnologia na aprendizagem colaborativa e inclusiva.

Este trabalho espera fornecer aos educadores uma visão abrangente e atualizada sobre a importância da tecnologia na construção de ambientes de aprendizagem colaborativos e inclusivos, oferecendo orientações práticas e recomendações para a implementação efetiva dessas tecnologias em sala de aula.

2 TECNOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM COLABORATIVOS

A tecnologia tem mudado significativamente a forma como aprendemos e ensinamos. A internet e outras tecnologias digitais têm proporcionado novas formas de interação e colaboração entre alunos e professores, criando oportunidades para a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e colaborativos. Assim, a tecnologia pode ser uma ferramenta eficaz na promoção de uma educação mais colaborativa e inclusiva.

Conforme aponta COSTA JÚNIOR (2023), as TICs têm um papel fundamental na educação atual:

[...] a tecnologia tem um papel cada vez mais relevante na educação contemporânea. As novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) oferecem novas possibilidades para o ensino e aprendizagem, mas exigem que o professor esteja preparado para utilizá-las de forma eficaz (COSTA JÚNIOR, 2023, p. 126).

A aprendizagem colaborativa é uma abordagem pedagógica que enfatiza a interação e a colaboração entre os alunos e o professor. Nesse modelo, os alunos trabalham juntos em grupos, compartilhando ideias e resolvendo problemas de forma colaborativa. A tecnologia tem um papel importante nesse contexto, permitindo que os alunos trabalhem juntos, mesmo que estejam geograficamente distantes (JONASSEN *et al.*, 2008).

A tecnologia também pode ser usada para criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos. De acordo com Kimmons e Veletsianos (2016), a tecnologia pode ajudar a superar barreiras geográficas, físicas e psicológicas que impedem o acesso de certos grupos de alunos à educação. Por exemplo, a tecnologia pode ser usada para fornecer recursos de acessibilidade, como legendas para vídeos e leitores de tela para alunos com deficiência visual.

Além disso, a tecnologia pode ajudar a promover a igualdade de oportunidades na educação. Segundo Hung e Yuen (2010), a tecnologia pode ajudar a superar a falta de recursos e a desigualdade econômica, fornecendo aos alunos acesso a recursos educacionais que de outra forma seriam inacessíveis.

No entanto, é importante destacar que a tecnologia sozinha não é suficiente para criar ambientes de aprendizagem colaborativos e inclusivos. É necessário que os professores usem a tecnologia de forma adequada e eficaz, incorporando-a de forma estratégica no processo de ensino e aprendizagem. Os professores devem ser capazes de avaliar as necessidades dos alunos e adaptar o uso da tecnologia de acordo com essas necessidades.

Ao discutir a inovação na educação, Ferreira Júnior e Santos (2022) ressaltam a importância de os docentes incentivarem abordagens inovadoras e reestruturar o currículo mediante atividades e práticas pedagógicas, estabelecendo uma conexão entre o conhecimento a ser adquirido pelos discentes e os recursos tecnológicos disponíveis em seu entorno.

Quanto aos processos de aprendizagem e como os alunos aprendem nesta nova era da informação, Ferreira Júnior e Santos (2022) destacam que:

Os aprendizes dessa geração cercados por tecnologias podem não se adaptar com os modelos antigos de aprendizagem, que possuem um modelo em que o professor está no centro da aprendizagem, que ainda utiliza repetições e memorizações nas avaliações. As metodologias ativas são modelos inovadores que podem potencializar as experiências que os educandos têm com as tecnologias que eles utilizam (FERREIRA JÚNIOR; SANTOS, 2022, p. 8).

A tecnologia tem o potencial de transformar a forma como ensinamos e aprendemos, permitindo a criação de ambientes de aprendizagem mais colaborativos e inclusivos. No entanto, é importante lembrar que a tecnologia é apenas uma ferramenta e que seu uso eficaz depende do planejamento cuidadoso e da integração estratégica no processo de ensino e aprendizagem.

2.1 Definindo os ambientes de aprendizagem colaborativos

Ambientes de aprendizagem colaborativos são definidos como contextos em que os estudantes trabalham juntos para alcançar objetivos comuns, compartilhando recursos e responsabilidades para o aprendizado mútuo (DILLENBOURG, 1999). A colaboração é vista como um processo em que os participantes do grupo interagem para construir e compartilhar conhecimentos, promovendo um aprendizado mais efetivo.

Para Hung e Yuen (2010), ambientes de aprendizagem colaborativos são aqueles que incentivam a troca de ideias, a construção conjunta de conhecimentos e a co-construção do saber, por meio de atividades que incentivam a interação social. O ambiente colaborativo de aprendizagem é um espaço em que os estudantes aprendem não apenas com o professor, mas também uns com os outros, por meio de discussões, debates, resolução de problemas e trabalho em equipe.

Segundo Jonassen *et al.* (2008), ambientes de aprendizagem colaborativos não se restringem apenas à interação face a face, mas podem incluir também a interação mediada pela tecnologia, como fóruns de discussão online, salas de bate-papo, videoconferências, entre outros. Para esses autores, a tecnologia pode ser utilizada para ampliar as oportunidades de colaboração e interação entre os estudantes, criando um espaço virtual que promova a colaboração e a construção conjunta do conhecimento.

Ainda sobre a importância da tecnologia para a construção de ambientes de

aprendizagem colaborativos, Kimmons e Veletsianos (2016) destacam que a tecnologia pode permitir que os estudantes tenham acesso a um grande volume de informações e recursos, que podem ser compartilhados e organizados colaborativamente. Além disso, a tecnologia pode facilitar a comunicação entre os estudantes, permitindo que eles troquem ideias e discutam questões em tempo real, independentemente da localização geográfica.

Os contextos de aprendizagem colaborativa revelam-se essenciais para o progresso de competências sociais, cognitivas e emocionais dos discentes, viabilizando o aprendizado mútuo e a construção coletiva do saber. A tecnologia pode atuar como um instrumento eficaz no fomento da colaboração, favorecendo a interação entre os estudantes e expandindo as possibilidades educacionais.

2.2 A importância da colaboração no processo de ensino e aprendizagem

A importância da colaboração no processo de ensino e aprendizagem tem sido amplamente discutida e reconhecida pelos educadores e pesquisadores. Segundo Dillenbourg (1999), a colaboração é uma forma de aprendizagem social que ocorre quando os indivíduos interagem em busca de um objetivo comum, compartilhando conhecimentos, habilidades e perspectivas. A colaboração pode envolver diferentes níveis de interação, desde a simples troca de informações até a construção de conhecimento (Jonassen *et al.*, 2008).

Além de ser uma forma mais dinâmica e interessante de aprendizagem, a colaboração também traz benefícios para os indivíduos envolvidos. Segundo Johnson *et al.* (2014), a colaboração permite que os alunos desenvolvam habilidades sociais, como a comunicação, liderança, negociação e resolução de conflitos. Além disso, a colaboração pode aumentar a motivação e o engajamento dos alunos, uma vez que eles se sentem mais responsáveis pelo processo de aprendizagem e valorizados como membros de um grupo (DILLENBOURG, 1999).

Para Hung e Yuen (2010), a colaboração também é fundamental para a construção de conhecimento significativo, uma vez que os alunos têm a oportunidade de expor suas ideias e perspectivas, debatê-las e compará-las com as dos outros membros do grupo. Dessa forma, a colaboração pode ajudar a superar limitações individuais e ampliar a compreensão dos conceitos e temas abordados no processo de ensino e aprendizagem.

A colaboração pode ser vista como uma das habilidades essenciais para o século XXI, uma vez que a crescente complexidade e interconexão dos problemas e desafios atuais exigem soluções criativas e inovadoras que podem ser alcançadas apenas por meio da colaboração e trabalho em equipe. A colaboração pode ser vista como uma preparação para a vida e para a carreira dos alunos, uma vez que eles aprendem a trabalhar em conjunto de forma eficaz e produtiva.

A colaboração é um elemento crucial no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que permite aos alunos interagir e compartilhar conhecimento, experiências e perspectivas, promovendo assim a construção conjunta de significados (DILLENBOURG, 1999). Através da colaboração, os alunos podem se envolver em atividades mais autênticas e contextualizadas, o que aumenta sua motivação e engajamento (SLAVIN, 2015). A colaboração estimula a comunicação e o aprimoramento de competências sociais, tais como a empatia, a escuta ativa e a negociação, as quais se mostram cruciais para o êxito na esfera profissional e pessoal. (JOHNSON; JOHNSON, 2014).

A colaboração também pode ter um impacto positivo na aprendizagem cognitiva, uma vez que os alunos podem trabalhar juntos para resolver problemas e realizar tarefas complexas. Através da discussão e da resolução conjunta de problemas, os alunos podem desenvolver habilidades de pensamento crítico, raciocínio lógico e tomada de decisão (BARKLEY *et al.*, 2014). Além disso, a colaboração pode aumentar a compreensão dos alunos sobre conceitos e ideias, uma vez que a discussão e o diálogo promovem uma reflexão mais profunda sobre o assunto (VYGOTSKY, 1978).

No contexto dos ambientes de aprendizagem colaborativos, a colaboração é especialmente importante, uma vez que os alunos são incentivados a trabalhar juntos para atingir objetivos comuns (DILLENBOURG, 1999). Além disso, a colaboração pode ajudar a superar barreiras linguísticas, culturais e sociais, permitindo que os alunos se comuniquem e interajam uns com os outros de maneira mais eficaz. Nesse sentido, os ambientes de aprendizagem colaborativos podem ser vistos como espaços inclusivos, onde os alunos podem se sentir seguros e apoiados para participar ativamente da aprendizagem (BARKLEY *et al.*, 2014).

No entanto, para que a colaboração seja eficaz, é importante que os alunos tenham a oportunidade de trabalhar juntos em atividades autênticas e relevantes. Além disso, é importante que os alunos sejam orientados e apoiados pelos

professores na construção de relacionamentos positivos e produtivos com seus colegas (BARKLEY *et al.*, 2014). A tecnologia pode desempenhar um papel importante na criação de ambientes de aprendizagem colaborativos, fornecendo ferramentas e recursos que permitem aos alunos trabalhar juntos de maneira mais eficaz.

Por fim, a colaboração também pode ser vista como uma forma de promover a inclusão e a diversidade no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Kimmons e Veletsianos (2016), a colaboração pode ajudar a superar as barreiras culturais e sociais entre os alunos, proporcionando um ambiente mais acolhedor e igualitário para todos. Além disso, a colaboração pode ajudar a identificar e valorizar as diferentes habilidades e perspectivas dos alunos, promovendo a diversidade e a inclusão no processo de aprendizagem.

2.3 Tecnologias que podem ser utilizadas para a construção de ambientes de aprendizagem colaborativos

As tecnologias desempenham um papel relevante na configuração de contextos de aprendizagem colaborativa, oferecendo instrumentos e recursos que viabilizam a interação entre os discentes, a elaboração conjunta de projetos, o debate de perspectivas e a disseminação de saberes. Tais tecnologias podem ser categorizadas em distintas classificações, conforme suas particularidades e funcionalidades.

O advento da Internet na vida social contemporânea aliado à constante evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tem proporcionado uma integração cada vez maior dos indivíduos nos ambientes virtuais. O surgimento de novas práticas sociais, como a interação virtual e a busca de informações online, tem inspirado professores à procura de novas ideias e complementos para suas práticas de ensino. Além dos websites educativos disponíveis na Internet, outros considerados informativos, de entretenimento ou de compartilhamento de informações como Youtube, Twitter, Facebook e Google Docs disponibilizam materiais e ferramentas que podem ser utilizados e/ou adaptados para atividades de sala de aula. Apesar de esses ambientes virtuais não terem foco educativo específico, eles têm sido utilizados, dentre outras formas, no desenvolvimento de atividades de leitura e escrita como complemento do ensino presencial (SANTIAGO; SANTOS, 2014, p.84).

Uma das tecnologias mais utilizadas para a colaboração em ambientes de

aprendizagem é a plataforma de aprendizagem virtual ou os chamados de AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem). Essas plataformas permitem que os estudantes interajam com o conteúdo do curso e entre si, através de recursos como fóruns, chats, e-mails e wikis. Além disso, a plataforma pode ser utilizada para a criação e compartilhamento de conteúdos, como vídeos, áudios e apresentações.

COSTA JÚNIOR (2022) destaca a importância do uso do EAD, que atualmente é fortalecido através dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, como uma aliada na aprendizagem cooperativa:

Na prática pedagógica cotidiana dos professores deve-se repensar a forma de utilizar a tecnologia em benefício de oferecer aos alunos ferramentas que possibilitem uma formação mais completa e atual. O professor contemporâneo deverá quebrar os paradigmas da pedagogia tradicional e readaptar-se às novas tendências, o uso do EAD é um deles pois, permite a aprendizagem cooperativa e não estando limitado a horários, podendo estarem em lugares distantes (COSTA JÚNIOR, 2022, p. 58).

Outra tecnologia que tem ganhado destaque é a gamificação. De acordo com Kapp (2012), a gamificação consiste em utilizar elementos de jogos em situações não lúdicas, como o ambiente de aprendizagem. Isso pode incluir, por exemplo, a utilização de pontuações, recompensas e desafios para incentivar a participação e a colaboração dos estudantes. Além disso, jogos educacionais específicos podem ser utilizados para promover a colaboração e a resolução de problemas em grupo.

As redes sociais também podem ser utilizadas como ferramentas colaborativas em ambientes de aprendizagem. De acordo com Junco *et al.* (2011), as redes sociais permitem a interação entre os estudantes fora do ambiente de sala de aula, facilitando a criação de comunidades de aprendizagem. Além disso, recursos como grupos de discussão, compartilhamento de conteúdo e aplicativos específicos para a educação podem ser utilizados para promover a colaboração e o trabalho em equipe.

A videoconferência constitui-se como outra tecnologia que vem demonstrando utilidade para a colaboração em contextos educacionais. A videoconferência permite a interação em tempo real entre estudantes de diferentes locais, possibilitando a realização de atividades em conjunto, discussões e apresentações. Além disso, a videoconferência pode ser utilizada para a realização de aulas online, permitindo que os estudantes participem remotamente e interajam com o professor e com os colegas.

Levando-se em conta que a educação já não mais acontece unicamente dentro dos espaços escolares, mas em toda a nossa volta, Santiago e Santos (2014),

afirmam que os ambientes virtuais se apresentam como espaços complementares ao ensino presencial tradicional:

Não só contribuindo para o aperfeiçoamento das habilidades de compreensão e produção textual, as ferramentas da Web 2.0, tais como *Blogs, Wikis, Podcasts*, nuvens e redes sociais, possibilitam a interação, a construção de conhecimento colaborativo, o intercâmbio de ideias e informações no processo de aprendizagem e a disseminação dos conteúdos trabalhados em sala por meio de recursos com interface amigável e intuitiva. A utilização de ferramentas colaborativas, como as disponibilizadas no Google Drive, é um ótimo exemplo de como a Web 2.0 pode favorecer a coconstrução (sic) do conhecimento (SANTIAGO; SANTOS, 2014, p.84).

Por fim, as tecnologias de realidade virtual e aumentada têm sido cada vez mais utilizadas na educação. De acordo com Wu *et al.* (2010), essas tecnologias permitem a criação de ambientes virtuais que simulam situações reais, possibilitando a realização de atividades colaborativas em diferentes contextos. Por exemplo, os estudantes podem trabalhar juntos em projetos de arquitetura ou engenharia, simulando situações reais de construção e planejamento.

Estas representam apenas algumas das tecnologias passíveis de aplicação na configuração de contextos de aprendizagem colaborativa. Cabe destacar que a seleção das tecnologias deve atentar às demandas dos discentes e aos propósitos do curso, bem como ao apoio e à capacitação dos docentes no emprego desses instrumentos.

2.4 Vantagens e desvantagens do uso da tecnologia na colaboração entre os alunos

A utilização da tecnologia na construção de ambientes de aprendizagem colaborativos pode trazer diversas vantagens para o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Kirschner *et al.* (2018), a tecnologia pode permitir que os alunos colaborem de maneira mais eficiente, facilitando a comunicação, a organização e a coordenação entre eles. Além disso, as ferramentas tecnológicas podem proporcionar mais flexibilidade e autonomia para os estudantes, que podem acessar o conteúdo em qualquer lugar e a qualquer hora. A tecnologia também pode ser uma forma de aumentar a motivação dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e interessante (JUNCO *et al.*, 2011).

A aplicação da tecnologia na cooperação entre os discentes pode igualmente acarretar em dificuldades. Um dos principais obstáculos consiste em assegurar que todos os estudantes disponham de acesso à tecnologia e detenham as competências requeridas para empregá-la de forma eficaz. Além disso, a falta de interação presencial pode reduzir a sensação de pertencimento à comunidade de aprendizagem e dificultar a construção de relações interpessoais entre os alunos. Outro desafio é garantir que a colaboração ocorra de maneira equilibrada, evitando que alguns alunos se sobressaiam em detrimento de outros (KAPP, 2012).

Apesar dessas desvantagens, a utilização da tecnologia pode ser uma forma eficiente de promover a colaboração entre os alunos, desde que sejam tomados os cuidados necessários. Uma das estratégias para garantir a colaboração equilibrada é a utilização de ferramentas que permitem a atribuição de papéis e responsabilidades claras para cada aluno (WU *et al.*, 2010). Além disso, é importante que os professores forneçam orientações claras sobre o uso da tecnologia e estejam disponíveis para auxiliar os alunos no processo de colaboração (JUNCO *et al.*, 2011).

É essencial que os professores avaliem cuidadosamente os benefícios e desafios da utilização da tecnologia na colaboração entre os alunos, e que busquem utilizar as melhores estratégias para garantir que essa colaboração seja eficiente e equilibrada.

2.5 Exemplos de experiências bem-sucedidas na construção de ambientes de aprendizagem colaborativos com o uso da tecnologia

Existem muitos exemplos de experiências bem-sucedidas na construção de ambientes de aprendizagem colaborativos com o uso da tecnologia. Uma proposta bastante popular refere-se ao uso de jogos educacionais colaborativos, como o Minecraft que pode ser utilizado para desenvolver habilidades de colaboração e solução de problemas entre os alunos (KAPP, 2012).

Além disso, a tecnologia pode ser utilizada para criar espaços virtuais de aprendizagem colaborativa, como os fóruns de discussão e plataformas de trabalho em grupo. Um estudo mostrou que alunos que utilizaram uma plataforma de discussão online tiveram um aumento significativo em seu desempenho acadêmico (WU *et al.*, 2010). Outra experiência bem-sucedida foi a utilização de blogs para promover a discussão e colaboração entre os alunos, resultando em uma maior participação e

engajamento (JUNCO *et al.*, 2011).

Outro exemplo interessante é a utilização de tecnologias de realidade aumentada (RA) e realidade virtual (RV) para criar experiências de aprendizagem colaborativa imersivas. A utilização de uma plataforma de RV para simular cenários de negociação comercial pode resultar em uma maior colaboração entre os alunos e melhorar sua compreensão dos conceitos.

Esses exemplos mostram como a tecnologia pode ser utilizada de forma eficaz para promover a colaboração entre os alunos e criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos.

3 TECNOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM INCLUSIVOS

A tecnologia tem sido amplamente utilizada como uma ferramenta para tornar os ambientes de aprendizagem mais inclusivos e acessíveis para todos os alunos. É importante entender que a inclusão não se refere apenas a garantir que os alunos com deficiência tenham acesso aos mesmos recursos educacionais, mas sim a criar um ambiente em que todos os alunos se sintam valorizados e apoiados. Como afirma Roblyer (2016, p. 357), “a inclusão é uma abordagem que abraça todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, e tenta criar um ambiente no qual todos se sintam bem-vindos e apoiados”.

Uma das principais vantagens da tecnologia na construção de ambientes de aprendizagem inclusivos é a sua capacidade de personalizar o processo de ensino e aprendizagem para atender às necessidades individuais de cada aluno. Por exemplo, com o uso de *softwares* e aplicativos educacionais, é possível oferecer aos alunos com deficiência visual ou auditiva recursos adicionais, como legendas ou descrições de áudio, para ajudá-los a entender melhor o conteúdo. Além disso, as tecnologias da informação e comunicação podem ajudar a promover a comunicação e a colaboração entre alunos de diferentes origens culturais e linguísticas.

Outra vantagem do uso da tecnologia na construção de ambientes de aprendizagem inclusivos é a sua capacidade de fornecer aos alunos diferentes formas de acessar e interagir com o conteúdo educacional. Alunos com deficiências motoras podem se beneficiar do uso de dispositivos de entrada alternativos, como teclados e mouse adaptativos, para interagir com o computador e realizar tarefas acadêmicas.

Além disso, a tecnologia pode oferecer opções de acesso flexíveis, como o uso de leitores de tela ou a alteração de cores e fontes de texto para alunos com dislexia ou outras dificuldades de leitura (ROBLYER, 2016).

No entanto, é importante notar que o uso da tecnologia na construção de ambientes de aprendizagem inclusivos também pode apresentar desafios. Por exemplo, alguns alunos podem ter dificuldade em se adaptar a novas tecnologias ou podem não ter acesso a equipamentos ou conexões de internet confiáveis em casa. Além disso, a personalização do processo de ensino e aprendizagem pode levar a uma maior carga de trabalho para os professores, que precisam desenvolver recursos educacionais adaptados para atender às demandas individuais de cada aluno.

A tecnologia tem um papel importante na construção de ambientes de aprendizagem inclusivos, fornecendo recursos e ferramentas adaptáveis para atender às demandas individuais dos alunos. É fundamental salientar que a tecnologia representa apenas um instrumento e deve ser empregada conjuntamente a práticas pedagógicas inclusivas, de modo a assegurar que todos os discentes se percebam valorizados e respaldados em seu percurso educacional.

3.1 Conceito de ambientes de aprendizagem inclusivos

Ambientes de aprendizagem inclusivos são aqueles que procuram atender às necessidades e características individuais de cada aluno, independentemente de suas diferenças culturais, sociais, cognitivas ou físicas. Segundo Roblyer (2016), a inclusão na educação é uma necessidade para garantir a igualdade de oportunidades e o acesso ao conhecimento. Para isso, é preciso considerar a diversidade dos alunos e adaptar o ambiente de aprendizagem para atender suas necessidades específicas.

Destaca-se ainda a importância da acessibilidade na construção de ambientes de aprendizagem inclusivos, que deve contemplar a utilização de tecnologias e recursos que possibilitem a participação plena de todos os alunos, devendo-se considerar não apenas as necessidades dos alunos com deficiência, mas também as dos alunos com dificuldades de aprendizagem, para que todos possam se beneficiar de um ambiente de aprendizagem inclusivo.

Um ambiente de aprendizagem inclusivo deve ser capaz de promover a interação entre os alunos, estimular a participação ativa e envolver os alunos em atividades significativas. Além disso, deve proporcionar um clima acolhedor e

respeitoso, onde as diferenças são valorizadas e celebradas. O uso de tecnologias pode contribuir para a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo, permitindo a personalização do ensino e a colaboração entre os alunos.

Outra característica importante dos ambientes de aprendizagem inclusivos é a flexibilidade, que permite a adaptação do ambiente de aprendizagem para atender às necessidades exclusivas dos alunos. Segundo Roblyer (2016), a flexibilidade pode ser alcançada através do uso de tecnologias que permitem a customização do conteúdo e das atividades de aprendizagem, bem como a utilização de recursos e materiais que atendam às necessidades específicas dos alunos.

Em resumo, um ambiente de aprendizagem inclusivo é aquele que reconhece a diversidade dos alunos e procura atender às suas necessidades individuais, através da utilização de tecnologias e recursos que possibilitem a participação plena de todos os alunos. O ambiente deve ser acolhedor, estimulante e flexível, permitindo a personalização do ensino e a colaboração entre os alunos.

3.2 A importância da tecnologia para a construção de ambientes de aprendizagem colaborativos e inclusivos

A inclusão na educação é um assunto cada vez mais relevante na sociedade atual, pois busca garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, independentemente de suas habilidades, necessidades ou diferenças. Segundo Roblyer (2016), a inclusão não se refere apenas à presença física dos alunos na sala de aula, mas à sua participação ativa e efetiva no processo educacional. Nesse sentido, é fundamental que a tecnologia seja utilizada como ferramenta para construir ambientes de aprendizagem inclusivos.

A importância da inclusão na educação se deve ao fato de que ela busca promover a equidade e a justiça social, proporcionando oportunidades iguais a todos os alunos. A inclusão também é importante para a promoção da diversidade, pois reconhece e valoriza as diferenças individuais dos alunos, o que pode enriquecer o processo de aprendizagem (PISHA; COYNE, 2001). Além disso, a inclusão é fundamental para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de conviver e respeitar as diferenças na sociedade.

A inclusão na educação também pode contribuir para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Segundo Roblyer (2016), a inclusão pode ajudar a

melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, pois eles são motivados a aprender em um ambiente seguro e acolhedor. Além disso, a inclusão pode proporcionar oportunidades de interação social com alunos de diferentes habilidades e origens, o que pode melhorar as habilidades sociais e emocionais dos alunos.

No entanto, para que a inclusão seja efetiva, é necessário que haja uma mudança de atitude e prática por parte dos professores e demais profissionais da educação. É importante que os professores sejam capacitados para lidar com a diversidade e para utilizar as tecnologias como ferramentas inclusivas (PISHA; COYNE, 2001). Além disso, é fundamental que as escolas tenham uma estrutura e uma política de inclusão bem definidas, que contemplem as necessidades dos alunos com deficiência ou outras diferenças.

Em resumo, a inclusão na educação é um tema de grande importância para a sociedade, pois busca garantir oportunidades iguais de aprendizagem para todos os alunos, reconhecendo e valorizando suas diferenças individuais. A tecnologia pode ser uma ferramenta poderosa para construir ambientes de aprendizagem inclusivos, desde que haja uma mudança de atitude e prática por parte dos professores e profissionais da educação. A inclusão na educação pode contribuir para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos, além de promover a equidade e a justiça social.

3.3 Tecnologias que podem ser utilizadas para a construção de ambientes de aprendizagem inclusivos

A tecnologia tem o potencial de tornar a educação mais inclusiva e acessível a todos os estudantes. Uma das tecnologias mais utilizadas para atender às necessidades de alunos com deficiência visual é o software de leitura de tela, que converte texto em áudio. Além disso, a tecnologia de reconhecimento de voz e ditado pode ajudar alunos com deficiências motoras a interagir com dispositivos eletrônicos e produzir trabalhos escritos.

Outra tecnologia que pode promover a inclusão na educação é a realidade aumentada (RA), que pode ser utilizada para fornecer informações visuais e sonoras adicionais para alunos com dificuldades de aprendizagem. Por exemplo, a RA pode ajudar alunos com autismo a aprender habilidades sociais e a reconhecer emoções faciais. Além disso, a tecnologia de inteligência artificial pode ser utilizada para

adaptar o conteúdo do curso às necessidades individuais dos alunos.

A tecnologia também pode ser usada para promover a inclusão no ensino superior. Por exemplo, o uso de plataformas de aprendizagem on-line pode permitir que estudantes com deficiências físicas ou mentais estudem em sua própria casa ou em um ambiente que seja mais acessível para eles (ROBLYER, 2016). Além disso, as tecnologias ligadas à tradução podem ajudar alunos que não falam a língua nativa de um determinado país em que estão estudando a entender o material de curso e até mesmo no cotidiano.

A tecnologia de acessibilidade pode ajudar a promover a inclusão na educação de forma geral. Isso inclui tecnologias que permitem a adaptação do tamanho e do contraste da tela, o uso de legendas e legendas ocultas em vídeos e a opção de controle remoto para usuários com deficiências motoras (PISHA; COYNE, 2001). A tecnologia pode fornecer muitas soluções para tornar o ambiente de aprendizagem mais acessível e inclusivo, permitindo que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades educacionais.

3.4 Vantagens e desvantagens do uso da tecnologia na inclusão de alunos com necessidades especiais

A tecnologia tem sido uma ferramenta cada vez mais utilizada na educação inclusiva, ajudando a superar barreiras e oferecendo oportunidades para que todos os alunos possam aprender juntos. No entanto, existem vantagens e desvantagens associadas ao uso da tecnologia nesse contexto.

Uma das principais vantagens é a possibilidade de personalização do aprendizado. Tecnologias como softwares de aprendizagem adaptativa podem ajustar o ritmo e o conteúdo do ensino às necessidades individuais de cada aluno, permitindo que todos possam avançar no seu próprio ritmo. Isso é especialmente importante para alunos com necessidades especiais, que muitas vezes precisam de um suporte mais individualizado.

Além disso, a tecnologia também pode oferecer recursos multimídia, como áudio, vídeo e imagens, que podem ajudar a tornar o conteúdo mais acessível e compreensível para alunos com diferentes estilos de aprendizagem. Softwares de síntese de voz e reconhecimento de fala também podem ser úteis para alunos com deficiências visuais ou motoras.

Por outro lado, há desvantagens a serem consideradas. O uso excessivo da tecnologia pode levar à dependência e ao isolamento social. Além disso, a tecnologia pode ser cara e inacessível para algumas escolas e alunos, o que pode agravar as desigualdades educacionais existentes.

Alguns pesquisadores também destacam a necessidade de equilibrar o uso da tecnologia com a interação humana, pois a presença de um professor ou colega pode ser essencial para a construção de relacionamentos interpessoais e para o desenvolvimento de habilidades sociais.

Apesar dessas desvantagens, o uso da tecnologia na inclusão de alunos com necessidades especiais tem se mostrado promissor em muitos casos, bastando ver o exemplo de uso de jogos educacionais acessíveis, como o game “Minecraft”, que tem sido utilizado em salas de aula para ajudar alunos com autismo a desenvolver habilidades sociais e de comunicação.

A tecnologia pode ajudar a proporcionar acesso a informações e recursos educacionais de forma mais igualitária, permitindo que os alunos com necessidades especiais tenham mais autonomia e independência no processo de aprendizagem (CAST, 2011, p. 15). Além disso, a tecnologia pode ajudar a personalizar o processo de ensino e aprendizagem, adaptando-o às necessidades individuais de cada aluno, tornando a educação mais inclusiva.

No entanto, há também desvantagens no uso da tecnologia na inclusão de alunos com necessidades especiais. Uma dessas desvantagens é a falta de acesso à tecnologia para todos os alunos, o que pode criar uma desigualdade no processo de aprendizagem (CAST, 2011, p. 17). Sabe-se que muitas vezes os professores não são treinados adequadamente para usar a tecnologia de forma apropriada, o que pode dificultar a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Outra desvantagem é a possibilidade de uma dependência excessiva da tecnologia por parte dos alunos, o que pode limitar o desenvolvimento de habilidades sociais e a interação com os colegas (CAST, 2011, p. 17). A tecnologia pode ser limitada em termos de acessibilidade e usabilidade, o que pode dificultar o acesso de alguns alunos com necessidades especiais aos recursos educacionais disponíveis.

É importante que os educadores estejam cientes dessas vantagens e desvantagens e saibam como usar a tecnologia de forma apropriada e efetiva, para que possam maximizar seus benefícios e minimizar suas limitações (CAST, 2011, p. 19).

Em resumo, o uso da tecnologia na inclusão de alunos com necessidades especiais pode trazer muitas vantagens, mas é importante também considerar as desvantagens e trabalhar para equilibrar o uso da tecnologia com a interação humana.

3.5 Exemplos de experiências bem-sucedidas na construção de ambientes de aprendizagem inclusivos com o uso da tecnologia

Existem diversas experiências bem-sucedidas na construção de ambientes de aprendizagem inclusivos com o uso da tecnologia. Algumas destas propostas utilizam tablets e aplicativos para ajudar alunos com deficiência intelectual a desenvolver habilidades socioemocionais e de autonomia.

Outro exemplo é o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, como o Moodle, para oferecer recursos educacionais acessíveis a alunos com necessidades especiais. Essas plataformas permitem que os professores personalizem o processo de ensino e aprendizagem, adaptando-o às necessidades individuais de cada aluno, tornando a educação mais inclusiva.

Além disso, a tecnologia também tem sido utilizada para promover a inclusão de alunos surdos. Por exemplo, o uso de vídeos com tradução em língua de sinais pode ajudar a promover o acesso a informações e recursos educacionais para esses alunos. A tecnologia também tem sido utilizada para desenvolver aplicativos que permitem a comunicação entre alunos surdos e ouvintes em sala de aula.

Em suma, a tecnologia tem sido um grande elo utilizado para oportunizar a inclusão de alunos surdos. Hoje, as escolas brasileiras, através de parcerias com o Ministério da Educação, recebem recursos e verbas específicas para tal.

Experiências bem-sucedidas com o uso de jogos educacionais para promover a inclusão de alunos com deficiência visual também têm sido desenvolvidas por diversas entidades, com projetos que utilizam sons e texturas para estimular o aprendizado de alunos com deficiência visual.

No campo das tecnologias assistivas, também existem inúmeras possibilidades de implementação, como a construção de ambientes de aprendizagem inclusivos, que oferecem recursos tecnológicos para alunos com deficiência visual, física, auditiva e intelectual. Iniciativas do gênero têm ajudado a proporcionar uma educação mais inclusiva e igualitária para esses alunos.

Um bom exemplo é o uso de jogos educativos para ensinar habilidades sociais

e emocionais a crianças com autismo. Estudos mostram que o uso desses jogos pode ajudar as crianças a desenvolver habilidades sociais, como fazer amigos e interagir com outras pessoas, além de melhorar a comunicação e a compreensão emocional. Essa abordagem mostra como a tecnologia pode ser usada de forma criativa e efetiva para ajudar na inclusão de alunos com necessidades especiais.

Outra experiência bem-sucedida é o projeto Educação Inclusiva com Tecnologia, desenvolvido pelo Ministério da Educação do Brasil em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento, que oferece recursos tecnológicos e capacitação para professores e gestores escolares, visando a inclusão de alunos com deficiência visual, auditiva, física e intelectual. Esse projeto tem ajudado a criar um ambiente mais inclusivo nas escolas e a promover o acesso à educação de qualidade para todos.

Em resumo, esses exemplos mostram como a tecnologia pode ser usada de forma criativa e efetiva para criar ambientes de aprendizagem inclusivos e proporcionar uma educação mais igualitária para alunos com necessidades especiais. Existem diversas experiências bem-sucedidas na construção de ambientes de aprendizagem inclusivos com o uso da tecnologia. São experiências que demonstram o potencial da tecnologia para promover a inclusão de alunos com necessidades especiais e personalizar o processo de ensino e aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a implementação da tecnologia para a construção de ambientes de aprendizagem colaborativos e inclusivos apresenta uma série de desafios e oportunidades. Embora a tecnologia possa ajudar a superar barreiras para a inclusão, como a falta de recursos e a distância geográfica, é necessário enfrentar desafios como a necessidade de formação de professores e a garantia de acessibilidade para todos os alunos.

Outro ponto importante do uso da tecnologia na educação inclusiva é dar condição única de trabalhar de forma ímpar, várias aptidões em um mesmo instante. Essa influência possibilita oportunidades iguais aos estudantes dentro de sala de aula, fazendo com que nenhum possa ser esquecido nem prejudicado.

Uma das principais oportunidades apresentadas pela tecnologia é a possibilidade de promover a aprendizagem colaborativa, onde os alunos trabalham

em equipe e constroem conhecimento juntos. Essa abordagem ajuda a desenvolver habilidades sociais e emocionais, além de promover uma cultura de cooperação e respeito mútuo. Além disso, a tecnologia pode ajudar a personalizar o ensino, permitindo que cada aluno aprenda de acordo com suas necessidades e ritmo.

No entanto, para aproveitar essas oportunidades, é necessário que haja um planejamento cuidadoso e um investimento adequado em recursos tecnológicos e formação de professores. Além disso, é importante garantir a acessibilidade para todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais. A tecnologia deve ser usada como uma ferramenta para ajudar a alcançar uma educação mais inclusiva e igualitária, e não como uma solução mágica para todos os problemas educacionais.

Um dos desafios a serem enfrentados é a garantia da segurança e privacidade dos dados dos alunos, uma vez que a tecnologia pode coletar uma grande quantidade de informações pessoais. É necessário que haja políticas claras e medidas de segurança para proteger esses dados e evitar o uso indevido.

Olhando para o futuro, a tecnologia continuará a desempenhar um papel importante na construção de ambientes de aprendizagem inclusivos e colaborativos. A evolução da tecnologia oferece oportunidades para desenvolver novas abordagens para a educação, mas é preciso ter cuidado para garantir que as inovações tecnológicas não criem novas barreiras para a inclusão.

Os professores e gestores educacionais têm um papel fundamental em garantir que a tecnologia seja usada de forma efetiva e inclusiva. É importante investir na formação de professores para que possam usar a tecnologia de maneira significativa e para que possam ajudar seus alunos a navegar por um mundo cada vez mais digital. Os gestores educacionais devem garantir que haja recursos adequados para o uso da tecnologia, incluindo equipamentos e softwares acessíveis a todos os alunos.

Além disso, é fundamental que haja colaboração entre todos os envolvidos na educação, incluindo pais e alunos, para que possam trabalhar juntos na construção de ambientes de aprendizagem colaborativos e inclusivos. A tecnologia pode ser uma ferramenta valiosa para ajudar a promover essa colaboração e envolvimento.

A implementação da tecnologia para a construção de ambientes de aprendizagem colaborativos e inclusivos é um processo contínuo, que requer a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional. É necessário que haja uma visão compartilhada e um compromisso com a educação inclusiva, para que

a tecnologia possa ser usada de forma efetiva e sustentável na promoção da aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos.

É consenso que a tecnologia pode constituir-se em um recurso valioso na configuração de contextos educacionais colaborativos e inclusivos. No entanto, é imprescindível superar obstáculos e explorar oportunidades a fim de assegurar o êxito dessa abordagem e o benefício para todos os alunos.

A tecnologia pode ser uma aliada poderosa na construção de ambientes de aprendizagem inclusivos e colaborativos. No entanto, é preciso que educadores e gestores educacionais estejam atentos aos desafios e oportunidades que a tecnologia apresenta. É importante que a tecnologia seja usada de forma cuidadosa e planejada, garantindo a acessibilidade e a segurança dos alunos, e promovendo a colaboração e inclusão de todos. A educação configura-se como um processo em perpétua transformação, no qual a tecnologia pode atuar como um instrumento capaz de moldar seu porvir de maneira mais inclusiva e colaborativa.

REFERÊNCIAS

BARKLEY, E. F.; CROSS, K. P.; MAJOR, C. H. **Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty**. John Wiley & Sons. 2014.

BRUFFEE, K. A. **Collaborative learning and the “conversation of mankind”**. *College English*, vol. 55, n. 4, p. 369-375. 1993.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.0**. Wakefield, MA: Author, 2011.

COSTA JÚNIOR, J. F. *et al.* Os novos papéis do professor na educação contemporânea. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 6, p. 124–149, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/99>. Acesso em: 02 abr. 2023.

COSTA JÚNIOR, J. F. *et al.* Reflexões sobre as TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação e as Metodologias Ativas no processo de Ensino-aprendizagem. In: CAVALHEIRO, Claudionor Nunes; LIMA, Laise Katiane Alencar (orgs). **Caminhos da Educação: Concepções e Desdobramentos - Volume 2**. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2022. p.42-62. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/717446>. Acesso em: 02 abr. 2023.

DE LIMA, Presleyson Plínio. **A importância da inclusão digital no processo de inserção social e educacional através da utilização do software livre**. 2005.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), **Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches**. p. 1-19. Elsevier. 1999.

DILLENBOURG, P. **Collaborative learning**: Cognitive and computational approaches. Advances in learning and instruction series. Elsevier. 1999.

DILLENBOURG, P., *et al.* The evolution of research on collaborative learning. **Learning in Humans and Machines: Towards an interdisciplinary learning science**, p. 189-211. 1996.

FERREIRA JÚNIOR, L. C. R.; SANTOS, M. A. R. dos. National Education Plan and the issue of innovation in pedagogical practices. **Research, Society and Development**, vol. 11, n. 9, e4311931393. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i9.31393>. 2022.

HUNG, H.-T.; YUEN, S. C.-Y. Educational use of social networking technology in higher education. **Teaching in Higher Education**, vol. 15, n.6, p. 703-714. 2010.

JOHNSON, N. F.; VELETSIANOS, G.; SEAMAN, J. US faculty and administrators' experiences and approaches in the early months of the COVID-19 pandemic. **Online Learning**, vol. 25, n.3, p. 6-25. 2021.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. **Journal on Excellence in College Teaching**, vol. 25, n.3 & 4, p. 85-118. 2014.

JOHNSON, L., *et al.* **NMC horizon report: 2014 higher education edition**. The New Media Consortium. 2014.

JONASSEN, D. H., *et al.* **Meaningful learning with technology**. Pearson. 2008.

JUNCO, R.; HEIBERGER, G.; LOKEN, E. The effect of Twitter on college student engagement and grades. **Journal of Computer Assisted Learning**, vol. 27, n. 2, p. 119-132. 2011.

KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction**: Game-based methods and strategies for training and education. John Wiley & Sons. 2012.

KIMMONS, R.; VELETSIANOS, G. Education scholars' evolving uses of Twitter as a conference backchannel and social commentary platform. **British Journal of Educational Technology**, vol. 47, n. 3, p. 445-464. 2016.

KIRSCHNER, P. A.; SWELLER, J.; CLARK, R. E. Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. **Educational psychologist**, vol. 41, n. 2, p. 75-86. 2006.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. 10ª. ed.: Papirus. 2006.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista diálogo educacional**, vol. 4, n12, p. 13-21. 2004.

ROBLYER, M. D. **Integrating educational technology into teaching**. Pearson. 2016.

PISHA, B.; COYNE, P. Smart from the start: The promise of universal design for learning. **Remedial and Special Education**, vol. 22, n. 4, p. 197-203. 2001.

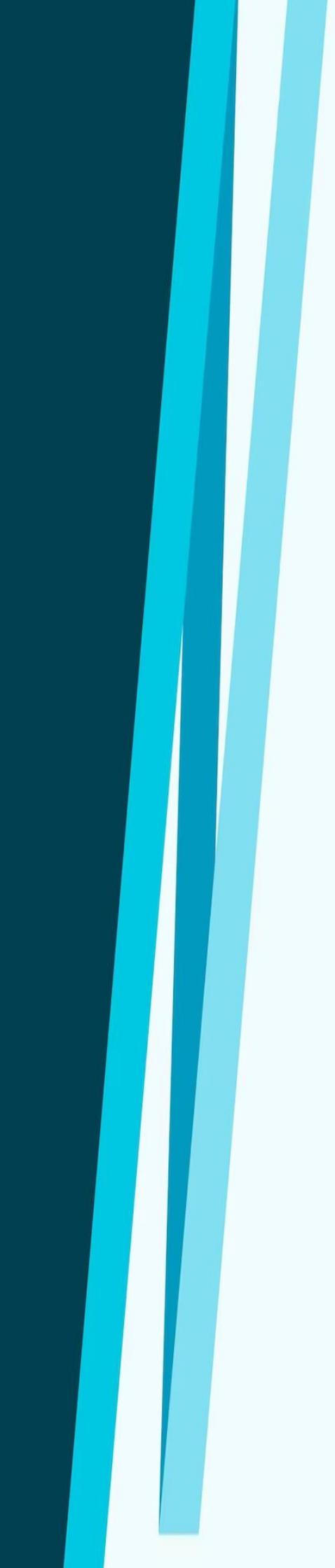
ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age: Universal design for learning**. ASCD. 2020.

SANTIAGO, M. E. V.; SANTOS, R. Google Drive como ferramenta de produção de textos em aulas de inglês instrumental. **Intercâmbio**, vol. 29, p. 83-107. 2014.

SLAVIN, R. E. Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work?. **Anales de Psicología**, vol. 31, n. 2, p. 450-457. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Harvard University Press. 1978.

WU, J. H.; TENNYSON, R. D.; HSIA, T. L. A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment. **Computers & Education**, vol. 55, n. 1, p. 155-164. 2010.



Capítulo 3
MÍDIAS DIGITAIS E FERRAMENTAS DO
E-LEARNING NO ENSINO MÉDIO DAS
REDES DE ENSINO PÚBLICA E
PRIVADA DE SANTA CRUZ/RN: EM UM
ESTUDO COMPARATIVO
Roney Roberto de Melo Sousa
Ubaldo Fernandes de Almeida

MÍDIAS DIGITAIS E FERRAMENTAS DO *E-LEARNING* NO ENSINO MÉDIO DAS REDES DE ENSINO PÚBLICA E PRIVADA DE SANTA CRUZ/RN: EM UM ESTUDO COMPARATIVO

Roney Roberto de Melo Sousa

*Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, Mestre em Ensino de Física,
roney.melo@ifrn.edu.br*

Ubaldo Fernandes de Almeida

*Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, Mestre em Ensino de Física,
almeida.ubaldo@ifrn.edu.br*

RESUMO

O desenvolvimento das mídias digitais voltadas para a educação disponíveis na *internet* impulsionou a presença dessas em sala de aula e tornaram importantes os estudos acerca do uso delas. Assim, é essencial que se esclareça o significado dos termos usados para que a utilização das mídias digitais e ferramentas do *e-learning* seja aperfeiçoada no sentido de contribuir de forma significativa com o processo de ensino e aprendizagem. Na busca por esse constante aperfeiçoamento e motivados pelo engajamento dos alunos na disciplina: Mídias Educacionais dos cursos de Licenciatura em Matemática e em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – *Campus* Santa Cruz, desenvolvemos uma pesquisa que teve como objetivo traçar um diagnóstico a respeito do uso de mídias digitais e da prática do *e-learning* nas escolas públicas (Estaduais e Federal) e privadas na cidade de Santa Cruz-RN. Inicialmente, foi feita uma busca na literatura sobre o tema de modo a servir de fundamentação teórica para desenvolver o instrumento de pesquisa. Em seguida, elaboramos um questionário utilizando recursos digitais disponíveis, a fim de agilizar o processo e facilitar a coleta de respostas. A pesquisa constatou que dos professores entrevistados (97%) considera importante a utilização das mídias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, concluímos que para isso é necessária capacitação nessa área.

Palavras-chave: Mídias Digitais. Ensino. Aprendizagem. *e-learning*.

ABSTRACT

The development of digital media aimed at education available on the internet boosted their presence in the classroom, making studies about their use important. Thus, it is essential to clarify the meaning of the terms used so that the use of digital media and e-learning tools is improved in order to contribute significantly to the teaching and learning process. In the search for this constant improvement and motivated by the engagement of students in the discipline: Educational Media of the Degree in Mathematics and Physics courses at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte - Campus Santa Cruz, we developed a research that had with the objective of drawing a diagnosis regarding the use of digital media and the practice of e-learning in public (state and federal) and private schools in the city of Santa Cruz-RN. Initially, a search was made in the literature on the subject in order to serve as a theoretical foundation to develop the research instrument. Then, we developed a questionnaire using available digital resources, in order to streamline the process and facilitate the collection of responses. The survey found that the teachers interviewed (97%) considered the use of digital media important in the teaching and learning process, hence we concluded that training in this area is necessary.

Keywords: Digital Medias. Teaching. Learning. e-learning.

1. INTRODUÇÃO

É cada vez mais comum o uso de mídias digitais em sala de aula. Esse uso está atrelado às novas tecnologias que vem surgindo para reduzir as distâncias geográficas o que permite a transmissão de informações quase que instantaneamente, conforme apontou relatório da Unesco¹ (1996) sobre educação para o século XXI. Porém, a simples utilização dessas mídias vinculada às novas tecnologias não implica, necessariamente, em uma mudança na metodologia do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Moran (2007),

Educar é um processo complexo, que exige mudanças significativas, investimento na formação de professores, para o domínio dos processos de comunicação da relação pedagógica e o domínio das tecnologias. Só assim, poderemos avançar mais depressa, com a consciência de que, em educação, não é tão simples mudar, porque existe uma ligação com o passado, que é necessário manter, e uma visão de futuro, à qual devemos estar atentos (MORAN, 2007, p. 168).

¹ UNESCO – (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) da ONU - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura .

Associado ao uso das mídias digitais surge a metodologia do *e-learning* que é baseada na aprendizagem através de ferramentas eletrônicas quase sempre conectadas à internet. Essas vêm propiciando a professores e alunos uma gama de possibilidades de interação que vão além dos muros da escola, pois colabora para a mediação de conhecimentos entre esses mesmo à distância. Em concordância com Moran (2005),

Neste contexto o *e-learning* assume essencialmente a vertente de tutoria “eletrônica” no apoio a estudantes que se enquadram num cenário de ensino de caráter presencial. O conceito de *e-learning* pode também estar associado a uma complementaridade entre atividades presenciais e atividades a distância tendo por suporte os serviços e tecnologias disponíveis na Internet (ou outra rede) (GOMES, 2005, p. 234).

Nessa perspectiva, a pesquisa aqui referida mapeou e quantificou o uso dessas ferramentas por parte de professores das redes pública (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte *Campus* Santa Cruz e escolas estaduais) e privada na cidade de Santa Cruz no Estado do Rio Grande do Norte.

O levantamento de dados serviu como base para uma análise do uso dessas ferramentas na educação do Ensino Médio e permitiu uma investida na tentativa de disseminação da prática do *e-learning* a fim de contribuir com a melhoria da educação por meio da prática docente qualificada e aliada às tecnologias digitais aplicadas ao ensino para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Destaca-se que, neste artigo, são apresentados nos resultados e discussão, apenas os gráficos que permitiram um quadro comparativo entre as respostas dos docentes que atuam nas escolas públicas e aqueles que atuam nas escolas privadas, o que ensejou uma análise comparativa entre as duas redes.

Por fim, este artigo é o meio pelo qual estamos divulgando os resultados obtidos na pesquisa, conforme objetivo mencionado anteriormente, bem como o entendimento sobre o que vem a ser mídias digitais e ferramentas do *e-learning* aplicados à educação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O *e-learning* representa um ambiente de aprendizagem onde a distribuição de conteúdo multimídia, a interação social e a cooperação na aprendizagem são

suportados pela *Internet* (LAGARTO, 2009). Essa nova metodologia contribui de maneira significativa para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, possibilita a utilização de recursos digitais em detrimento da utilização, apenas, do livro didático. Nesse novo cenário, compete aos professores se inteirarem dessa nova metodologia afim de orientarem os estudantes para um uso adequando dessas novas ferramentas educacionais. Segundo Carvalho e Cardoso (2003),

O ***e-learning*** representa uma nova metodologia de ensino/aprendizagem, permitindo uma grande flexibilidade espaço temporal na relação entre a Instituição de Ensino, os professores e os alunos. É uma metodologia que introduz uma responsabilidade acrescida ao aluno na sua aprendizagem, e que, simultaneamente, permite ao professor o papel mais nobre de tutorar e guiar o aluno no seu desenvolvimento cognitivo (CARVALHO; CARDOSO, 2003, s/p).

Sendo assim, pode-se compreender que, o *e-learning* não é pensando apenas para os cenários de Educação à Distância (EaD), mas também para um ambiente de ensino presencial. Em vista disso, é necessário ser feito um planejamento para o desenvolvimento e aplicação dessas ferramentas educacionais. Para Gonçalves (s/d),

Configuram-se vários cenários de e-learning não só no âmbito da Educação à Distância, mas também no contexto do ensino presencial de nível médio, educação profissional e nível superior. Por esse motivo, é importante que exista uma reflexão tanto em torno dos conceitos de ensino à distância e de *e-learning*, quanto das metodologias de desenvolvimento e das modalidades de utilização (GONÇALVES, s/d, s/p).

A educação ou ensino à distância consiste em um processo de ensino e aprendizagem em que o professor e o aluno estão geograficamente distantes e a interação entre ambos é estabelecida, preferencialmente, por meios eletrônicos. Podemos dividir o EAD em três gerações, são elas: 1ª geração: ensino por correspondência; 2ª geração: tele-educação através da rádio, televisão e cassetes de áudio e vídeo; 3ª geração: serviços telemáticos baseados em comunicações assíncronas, tais como *e-mail* e fóruns de discussão, para complementar, páginas *Web*, CD-ROM e outros suportes digitais. Sendo assim, as mídias digitais e as ferramentas de *e-learning* se enquadram na última geração da EAD, mas podem ser utilizadas no ensino presencial para que ocorra mediação do conhecimento entre os professores e alunos.

O *e-learning* pode ser, portanto, aplicado como um tipo ou modalidade de EAD baseado nas tecnologias usuárias da *Internet*, onde a aprendizagem ocorre

remotamente. O *e-learning* pode ser uma forma de EAD, mas EAD não é necessariamente *e-learning*, uma vez que o *e-learning* tem uma abrangência um pouco mais restrita que o EAD porque não inclui os cursos por correspondência, de televisão, em cassetes de áudio ou vídeo, entre outros cenários de EAD mais convencionais.

Portanto, *e-learning* representa um ambiente de aprendizagem, onde a distribuição de conteúdo multimídia, a interação social e a cooperação na aprendizagem são suportadas pela *Internet*. É importante frisar que essa interação social e a cooperação entre estudantes e estudantes, entre estudantes e professores, no processo de ensino e aprendizagem, é uma característica da modalidade do *e-learning*, isto é, é necessário que estudantes e professores tenham um convívio no mesmo espaço e tempo. Consoante Valente (2004),

[...] nem todas as atividades de *e-learning* são realizadas a distância; pelo contrário, a separação geográfica e temporal não são características fundamentais do *e-learning*, como no caso da EAD. Essa abordagem educacional tem sido usada como complemento de atividades educacionais presenciais, para incrementar atividades de pesquisa, auxiliar a mobilidade promover colaboração entre professores e alunos, bem como para facilitar o acesso à informação ou até mesmo o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no desenvolvimento de projetos ou atividades curriculares cumpridas presencialmente (VALENTE, 2014, p. 83-84).

Quando parte do ensino é realizado de maneira remota e parte realizada de maneira presencial, temos uma outra modalidade do *e-learning* designada *blended learning* ou *b-learning*, o que caracteriza um ensino híbrido de acordo com Valente (2014). O *b-learning* tem sido utilizado tanto no Ensino Básico quanto no Ensino Superior, principalmente nos Estados Unidos e Canadá e já existe vasta literatura sobre o assunto.

Credita-se que, o uso de ferramentas digitais como aplicativos para *smartphones e tablets ou softwares* de computador que permitam a interação dos alunos com o conteúdo e com o professor dentro e fora da sala de aula. Esse é um recurso imprescindível para caracterizar a prática do *e-learning* nos dias de hoje. Além disso, o uso dessas mídias móveis favorece a construção de aulas mais interativas auxiliando no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Conforme Moran (2006),

A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias que facilitem a evolução dos indivíduos (MORAN, 2006, p. 36).

Assim, de acordo com a compreensão apresentada foram analisadas as respostas dadas, partindo desse critério para poder afirmar se há ou não a prática do *e-learning* por parte dos docentes participantes da pesquisa.

3. METODOLOGIA

Para execução dessa pesquisa de natureza exploratória, foi elaborado um questionário contendo oito questões abertas e fechadas que foi aplicado a docentes das duas redes de ensino. Para a elaboração do questionário, foram consideradas algumas mídias digitais e/ou ferramentas já bastante conhecidas no meio educacional, tais como: *Power Point*, *Prezi*, *Canal do Youtube*, *Blog* e *Moodle*, e outras menos conhecidas, a exemplo de: *AnswerGarden*, *Animoto*, *Edmodo*, *Google Classroom*, *Kahoot*, *Socrative* e *Pixton*. Essas últimas foram listadas no questionário pelo fato de já serem utilizadas pelos docentes coordenadores da pesquisa.

Ressalta-se, porém, que além das ferramentas listadas no questionário existem outras inúmeras ferramentas que podem ser utilizadas na prática do *e-learning*. Como por exemplo: *Showbie*, *Claroline*, *Questbase*, *Quizziz*, *proprof*, *Classflow*, *Wix*, *Geogebra*, *Google Earth*, *Google Maps*.

A pesquisa foi desenvolvida no período de 17 de agosto de 2016 a 18 de maio de 2017 nas escolas estaduais: João Ferreira de Souza, José Bezerra Cavalcante e Professor Francisco de Assis Dias Ribeiro; nas escolas privadas: Centro Educativo de Educação e Artes, Contexto de Educação e Desenvolvimento da Aprendizagem e Instituto Educacional Santa Cruz; e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Totalizando, assim sete escolas. Nessas sete escolas, o espaço amostral foi de 99 (noventa e nove) professores participantes da pesquisa.

Após concluída a elaboração do questionário, foi feito um levantamento das escolas que participaram da pesquisa, inserindo o IFRN para dimensionar o espaço amostral e organizar a logística com os estudantes para aplicar os questionários em

cada escola. Aplicado o questionário, em seguida, foram compilados os dados para a obtenção dos resultados e elaboração de um relatório geral. O percurso da metodologia foi o apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Percurso da pesquisa

Percurso da pesquisa	
Atividade desenvolvida	Período
Elaboração do projeto	De 01/08/2016 até 09/08/2016
Pesquisa bibliográfica	De 17/08/2016 até 26/08/2016
Elaboração do questionário	De 17/08/2016 até 16/09/2016
Aplicação do questionário	De 04/10/2016 até 14/10/2016
Elaboração do relatório da pesquisa	De 23/01/2017 até 17/02/2017
Elaboração da produção para divulgação	De 24/01/2017 até 01/04/2023

Fonte: elaboração dos autores (2023).

Neste artigo, são expostos apenas os gráficos do relatório da pesquisa que servem como base para a análise em questão.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a compilação dos dados foram gerados 57 gráficos. Porém, neste artigo são apresentados apenas 11 que foram transformados em 11 Figuras. Isso porque neste artigo foi feito um recorte para uma análise comparativa entre as respostas dos professores que atuam nas escolas públicas (estaduais e federal) e as respostas dos que atuam na escola privada. No entanto, não serão considerados outros critérios estabelecidos no tratamento dos resultados da pesquisa como, por exemplo, a área do conhecimento da disciplina ministrada pelo docente e a separação entre as disciplinas técnicas (que fazem parte do currículo do IFRN) e as disciplinas propedêuticas. É importante ressaltar também que, as respostas analisadas, neste artigo, se referem às questões que envolvem o uso de mídias digitais e ferramentas do *e-learning*, assim como a metodologia empregada nesse uso. Fica claro, então, que, se quer observar se há alguma diferença discrepante, nesse aspecto, entre as escolas estaduais, federal e privada.

Apresenta-se, assim, os gráficos referentes à cada questão com explicações e discussões a respeito do que foi perguntado e das respostas obtidas. A análise começa pelo espaço amostral da pesquisa.

Na Figura 1, temos a distribuição das respostas observando a atuação dos professores nas redes pública e privada. Sendo 76% das respostas obtidas de professores que atuam na rede pública e 24% que atuam em escolas privadas.

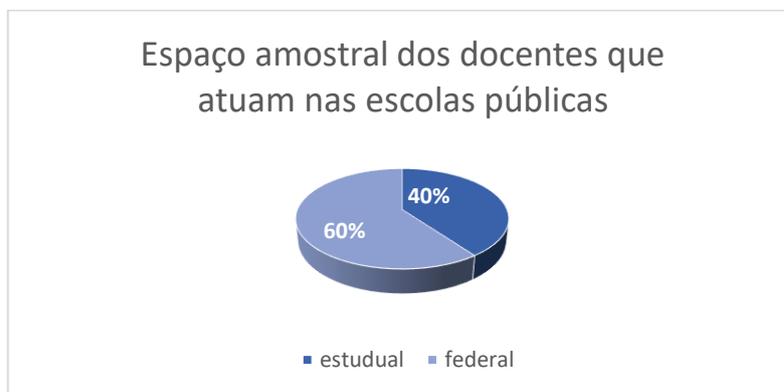
Figura 1 – Espaço amostral dos docentes que atuam nas escolas públicas e privadas.



Fonte: elaboração dos autores (2023)

Já na Figura 2, tem-se o percentual de professores que, na rede pública, atuam em escolas estaduais (60%) e no IFRN (40%).

Figura 2 – Espaço amostral dos docentes que atuam nas escolas públicas

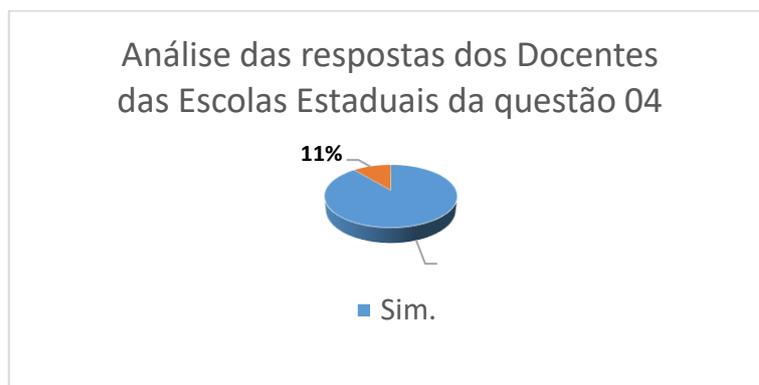


Fonte: elaboração dos autores (2023)

Após apresentar o espaço amostral dos docentes envolvidos na pesquisa, expõe-se, respectivamente, a análise das respostas das questões 04, 05 e 06 do questionário, para as escolas estaduais, privadas e federal.

A Figura 3 evidencia o resultado obtido a partir das respostas dos docentes que atuam em escolas estaduais para a questão 04 do questionário (Você já utilizou ou utiliza, em suas aulas, alguma mídia digital?).

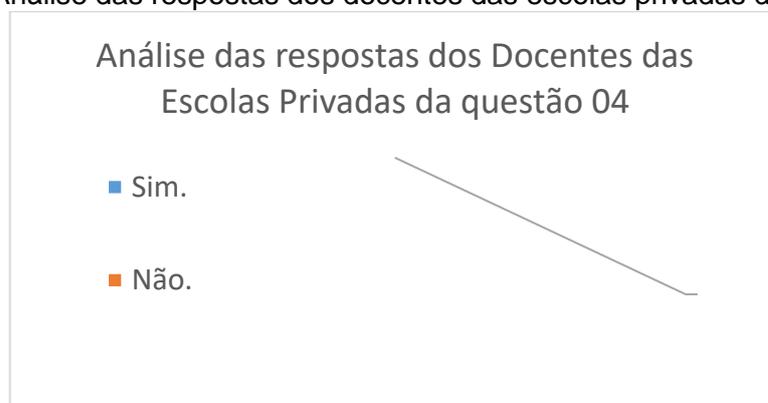
Figura 3 – Análise das respostas dos docentes das escolas estaduais da questão 04.



Fonte: elaboração dos autores (2023)

Pode-se observar que, 89% dos pesquisados utilizaram ou utilizam em suas aulas alguma mídia digital, e apenas 11% jamais utilizaram ou não fazem o uso. O resultado apresentado na Figura 3 mostra que a maioria dos professores pesquisados já fez, ou estão fazendo uso de algum mecanismo digital em sala de aula. Porém, não se pode afirmar que o simples uso de uma mídia digital corresponde à uma prática de *e-learning*. Se a aula continua meramente expositiva, sem a interação dos alunos com a ferramenta digital não há uma mudança de metodologia em relação à aula expositiva com o uso do quadro. Mudou apenas o recurso metodológico (analisa-se a questão da metodologia associada à prática do *e-learning* mais adiante para facilitar a compreensão dessa afirmação). A seguir, apresenta-se a Figura 4 com respostas dos docentes que atuam nas escolas privadas para a questão 04.

Figura 5 – Análise das respostas dos docentes das escolas privadas da questão 04.

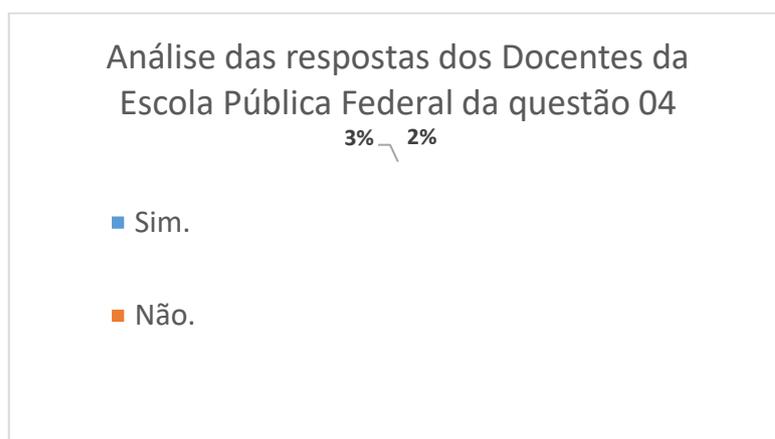


Fonte: elaboração dos autores (2023)

Diferente do resultado das escolas estaduais, 100% dos docentes pesquisados das escolas privadas já utilizaram ou utilizam alguma mídia digital em suas aulas. Esse resultado evidencia que os docentes estão procurando inserir as mídias digitais

como ferramenta educacional no âmbito escolar, mas não é, necessariamente, um indício de que está ocorrendo uma mudança na estratégia metodológica dos docentes no processo de ensino e aprendizagem. A Figura 5 evidencia o resultado para os docentes da Escola Pública Federal.

Figura 6 – Análise das respostas dos docentes da escola pública federal da questão 04.

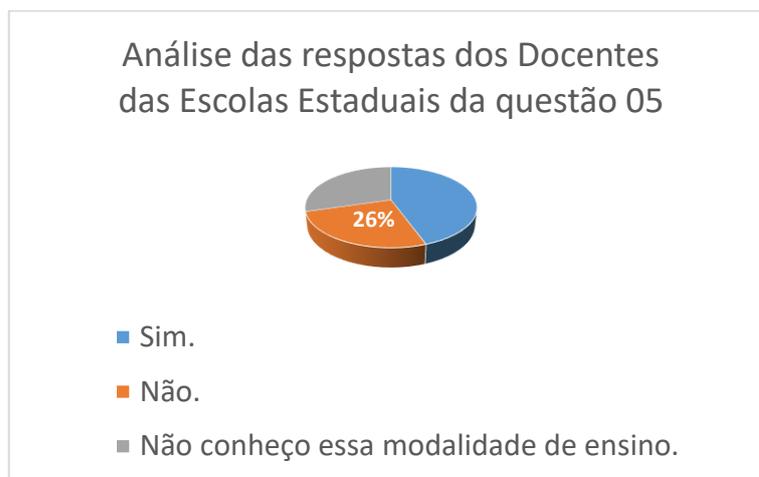


Fonte: elaboração dos autores (2023)

De todos os docentes da Escola Pública Federal (Figura 5) pesquisados, 95% já utilizaram ou utilizam em suas aulas alguma mídia digital. Resultado muito próximo do resultado dos docentes das Escolas Privadas. Entretanto, um dado chama atenção, mesmo que inferior ao resultado global do gráfico. Dos docentes pesquisados, 2% relataram que não utilizaram ou não utilizam alguma mídia digital, pois não têm conhecimento sobre o assunto. Apesar de ser um número reduzido, entende-se que, é importante que o máximo de professores tenha cada vez mais conhecimento sobre o assunto e dominem o uso de ferramentas digitais voltadas para a educação. Além disso, diante do número elevado de professores que já utilizaram tais ferramentas, é notório que essa prática já é uma realidade no IFRN e nas outras escolas pesquisadas. Acredita-se que, a frequência de uso de mídias digitais tende a aumentar quando há investimento em recursos tecnológicos e em formação continuada com a finalidade de proporcionar condições estruturais e cognitivas para os docentes (MORAN, 2006).

Na sequência, para a quinta questão do questionário (Você já utilizou ou utiliza, em suas aulas, alguma ferramenta do *e-learning*?). A Figura 6 apresenta o resultado para os docentes das escolas estaduais.

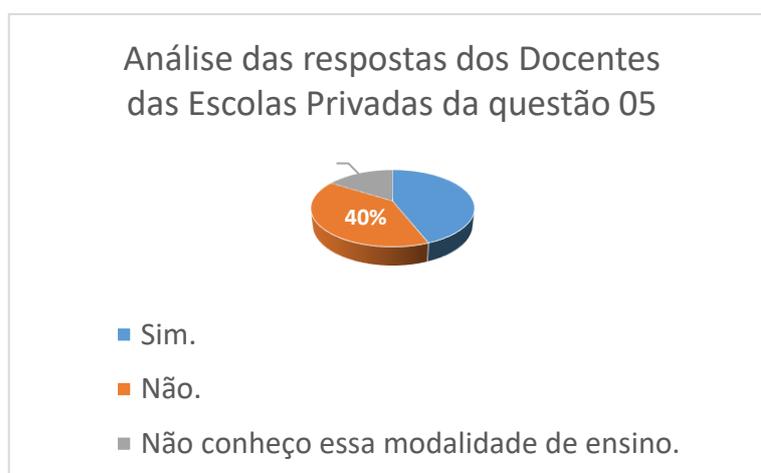
Figura 7 – Análise das respostas dos docentes das escolas estaduais da questão 05.



Fonte: elaboração dos autores (2023)

De acordo com os dados apresentados na Figura 6, apesar de um número razoável (44%) de docentes das escolas estaduais já terem utilizado ou utilizam alguma ferramenta do *e-learning*, 26% não utilizaram ou utilizam e 30% não conhecem essa modalidade de ensino. Pode-se inferir que mais da metade dos pesquisados utilizam outros recursos educacionais ou simplesmente como não conhecem o que vem a ser o *e-learning* podem ter até utilizado alguma ferramenta, mas sem ter o conhecimento que a mesma estava inserida nesse contexto educacional. A Figura 7 evidencia o resultado para os docentes das escolas privadas.

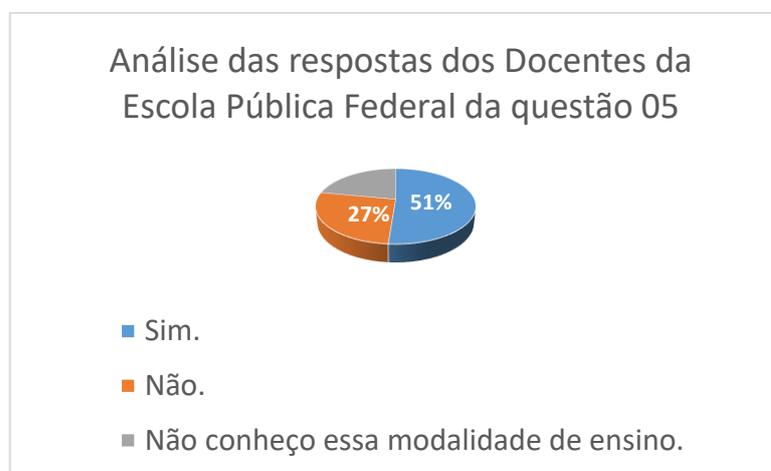
Figura 8 – Análise das respostas dos docentes das escolas privadas da questão 05.



Fonte: elaboração dos autores (2023)

O resultado para os docentes das escolas privadas é semelhante no item “Sim” ao resultado apresentado para os docentes das escolas estaduais. Como podemos observar na Figura 7, 44% de docentes das escolas privadas já utilizaram ou utilizam alguma ferramenta do *e-learning*. Porém, os resultados para os itens “Não” (40%) e “Não conheço essa modalidade de ensino” (16%) chama atenção, pois em relação aos docentes que atuam nas escolas estaduais, o número de docentes que atuam nas escolas privadas que não utilizaram ou utilizam o *e-learning* aumentou (de um percentual de 26% para 40%) e, conseqüentemente, o número de docentes que não conhecem essa modalidade de ensino diminuiu (de um percentual 30% para 16%). Esse resultado comparativo evidencia que mesmo, teoricamente, a rede privada tendo mais condições de oferecer mais recursos para o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, os docentes não usufruem ou simplesmente não acompanham os avanços tecnológicos no ambiente educacional. A Figura 8 mostra o resultado para os docentes da escola pública federal.

Figura 9 – Análise das respostas dos docentes da escola pública federal da questão 05.



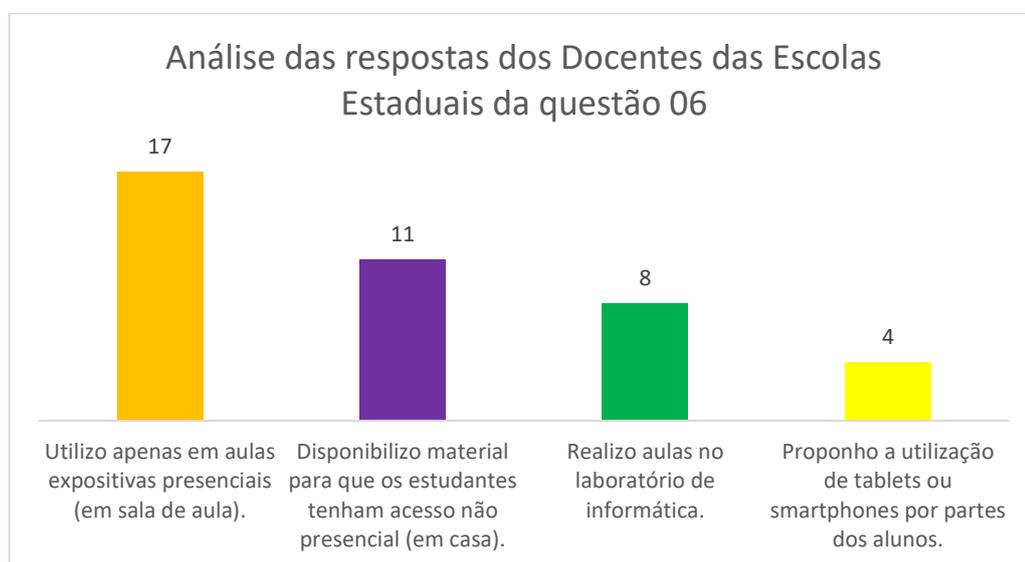
Fonte: elaboração dos autores (2023)

A Figura 8 apresenta um percentual maior para o item “Sim” quando comparado aos outros resultados expressos nas Figuras 6 e 7. De todos os docentes que atuam na escola pública federal (IFRN *Campus* Santa Cruz), 51% já utilizaram ou utilizam alguma ferramenta do *e-learning* no processo de ensino e aprendizagem. Esse percentual, ainda discreto, mostra que um número maior de docentes faz uso de ferramentas educacionais vinculadas às novas tecnologias da informação de modo a proporcionar novas metodologias de ensino para seus alunos, como se pode perceber

mais adiante na análise da questão 06 expressa na Figura 11. Ainda na Figura 8 se pode observar que 27% não utilizaram ou não utilizam as ferramentas do *e-learning*, e 22% não conhecem essa metodologia de ensino, ou seja, quase metade dos docentes pesquisados (49%) não inseriu o *e-learning* em sua prática docente por não conhecerem ferramentas digitais ou por outro motivo não abordado na pesquisa.

Por fim, para a questão 06 do questionário (Se pelo menos uma das respostas das questões 04 e 05 for Sim, qual (ais) a (s) metodologia (s) utilizada (s)?). A Figura 9 evidencia o resultado para os docentes das escolas estaduais.

Figura 10 – Análise das respostas dos docentes das escolas estaduais da questão 06.



Fonte: elaboração dos autores (2023)

Percebe-se na Figura 9 que a metodologia empregada por 17 professores com o uso de mídias digitais: “Utilizo apenas em aulas expositivas presenciais (em sala de aula)” não se encaixa na perspectiva apresentada na fundamentação teórica pelos autores citados na fundamentação teórica, de uma prática efetiva da metodologia do *e-learning*. Na verdade, ela evidencia que houve, nas salas de aula desses docentes, uma mudança de recurso metodológico, contudo, não se pode afirmar que houve prática do *e-learning*.

As outras três opções de respostas se aproximam do que é proposto como prática do *e-learning*: a metodologia: “Disponibilizo materiais para que os estudantes tenham acesso não presencial (em casa)” (11 docentes) merece destaque, pois apesar da maioria dos docentes não utilizarem ou não conhecerem ferramentas do e-

learning, (como mostram as figuras apresentadas) essa metodologia caracteriza uma das práticas do *e-learning*. Pode-se, assim, inferir dessa análise que o que está faltando é uma divulgação dessas ferramentas e de metodologias para uma utilização mais consciente e significativa por parte dos docentes, conforme sugere Moran (2006).

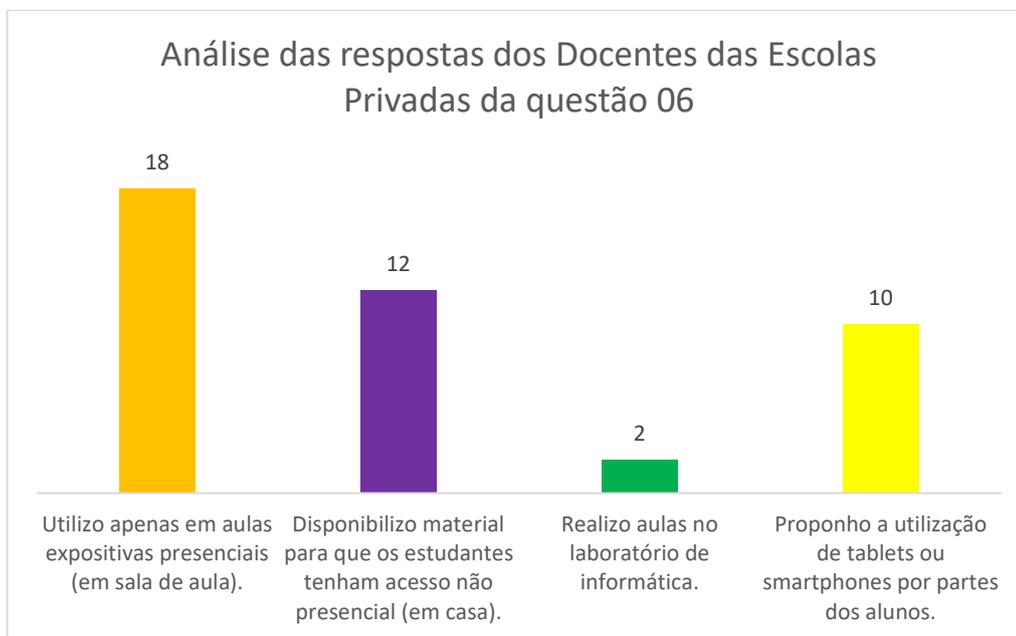
A terceira barra do gráfico da Figura 9 corresponde à resposta: “Realizo aulas no laboratório de informática”. Essa prática caracteriza o *e-learning* na forma presencial. Porém considera-se que, o número pequeno de docentes (8) que afirmaram já terem realizado essa prática pode se encontrar, nesse caso, associado à falta de estrutura dos laboratórios de informática das escolas estaduais; uma realidade já conhecida pelos professores e estudantes.

Por fim, merece destaque o baixo número de professores, apenas 4, que marcaram a opção: “Proponho a utilização de *tablets* ou *smartphones* por parte dos alunos”. Esse número pode ser interpretado de formas diferentes. É importante conhecer o perfil econômico dos alunos para ter uma ideia do acesso desses alunos aos dispositivos citados (*tablets* e *smartphones*). Caso o número de alunos com *smartphones* seja baixo a não utilização desses dispositivos na sala de aula fica justificada, e o professor pode adotar outra estratégia para a prática do *e-learning*. Porém, se pelo menos a maioria dos alunos em uma sala possuir um *smartphone* vale a pena a tentativa da prática do *e-learning* com estratégias onde todos possam participar, como por exemplo, atividades em dupla. Se esse for o caso, entende-se que, poucos professores propõem a utilização de ferramentas nesses dispositivos por alguns desses possíveis motivos. Seriam eles: o receio em perder a atenção do aluno para algum aplicativo sem fins educacionais, a ausência de uma rede *wi fi* para acesso dos alunos ou por não conhecerem ferramentas digitais educacionais e a prática do *e-learning*. Seja qual for o motivo, mais uma vez, fica evidente a necessidade da disseminação do uso de tais ferramentas a fim de incentivar a implantação de infraestrutura necessária para tornar o ensino mais atrativo para os alunos no ambiente de sala de aula, posto que já que é notório que, muitas vezes, se perde a atenção deles para estes dispositivos, mesmo proibindo o uso.

Neste ponto, cabe uma observação: considera-se que é preferível promover o uso dos *smartphones* no ambiente escolar para fins educacionais através das diversas ferramentas disponíveis, a proibir o uso, pois entende-se que, a “luta” contra esses aparelhos, cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas (especialmente dos

nossos alunos), é desigual. A Figura 10 mostra o resultado para os docentes que atuam nas escolas privadas.

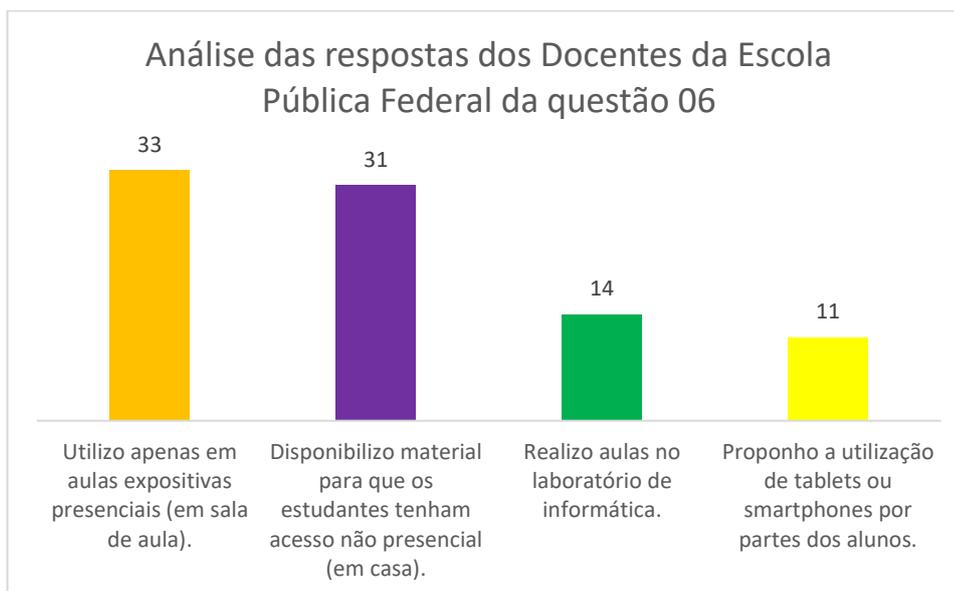
Figura 11 – Análise das respostas dos docentes das escolas privadas da questão 06.



Fonte: elaboração dos autores (2023)

A Figura 10 expõe um resultado mais relevante em relação à prática da metodologia do *e-learning*. Dos docentes que atuam nas escolas privadas, 10 propõem a utilização de *tablets* ou *smartphones* por parte dos alunos, bem como 12 docentes disponibilizam materiais para que os estudantes tenham acesso não presencial (em casa). Já em relação à utilização de aulas apenas expositivas, observa-se um número bastante próximo (18 docentes) do resultado para os docentes que atuam nas escolas estaduais. Diante dessa análise, pode-se perceber que ainda existe muita resistência por parte dos docentes para inserir ferramentas eletrônicas no contexto educacional. Essa resistência pode estar associada, mais uma vez, à falta de recursos oferecidos pelas escolas como, por exemplo, rede *wifi* e laboratório de informática ou à falta de incentivo ao uso dessas ferramentas e falta de conhecimento na área. A Figura 11 mostra o resultado para os docentes do IFRN.

Figura 12: Análise das respostas dos docentes das escolas estaduais da questão 06.



Fonte: elaboração dos autores (2023)

A Figura 11 mostra um resultado mais significativo em relação à prática da metodologia do *e-learning*. Dos docentes que atuam na escola federal, 31 docentes disponibilizam materiais para que os estudantes tenham acesso não presencial (em casa), 14 realizam aulas no laboratório e 11 propõem a utilização de *tablets* ou *smartphones* por parte dos alunos. Mesmo com esse resultado significativo vinculado à prática do *e-learning*, observa-se um número considerável (33 docentes) que utilizam as ferramentas apenas em aulas expositivas. Ou seja, mesmo na rede federal, onde reconhecidamente há uma estrutura favorável à prática do *e-learning* ainda se percebe metodologias restritas apenas ao momento da interação professor-aluno e aluno-aluno em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após uma breve análise dos gráficos entende-se que já existe uma quantidade significativa de professores buscando diversificar a metodologia de trabalho com o uso das mídias digitais. Tal constatação é um sinal importante, considerando que a utilização de novas tecnologias voltadas para o ensino, torna-se cada vez mais necessária na tentativa de melhorar indicadores da educação básica. Todavia, ainda são necessárias ações que permitam que o uso de ferramentas digitais se torne algo comum na prática docente e, ainda, que esse uso ocorra de alguma forma que seja

interessante para os alunos, tornando-os mais ativos no processo de ensino e aprendizagem em detrimento das metodologias em que figuram como meros espectadores da aula expositiva.

É importante destacar também que, a pesquisa constatou que a grande maioria dos professores entrevistados (97%) considera importante a utilização das mídias digitais no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, possivelmente, não há falta de interesse por parte dos docentes para uma prática mais frequente e eficaz do *e-learning*.

Por fim, conclui-se que, uma boa estratégia para o aumento do uso de ferramentas do *e-learning* na educação básica seja a disseminação dessa prática através de formação continuada dos professores por meio de oficinas e cursos de extensão, entre outras ações.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, C. V.; CARDOSO, E. L. **O e-learning e o Ensino Superior em Portugal**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/323074393_O_E-Learning_e_o_Ensino_Superior_em_Portugal>. Acesso em: 31 mar 2023

GOMES, M. J. *e-Learning: reflexões em torno do conceito*. In: DIAS, Paulo; FREITAS, Cândido Varela de (org.) **Challenges'05: Atas do Congresso Internacional sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação**, 4, Braga, 2005. Centro de Competência da Universidade do Minho, p. 229-236.

GONÇALVES, V. **e-Learning: Reflexões sobre cenários de aplicação**. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1383/1/artigo_vg.pdf>. Acesso em: 31 mar 2023.

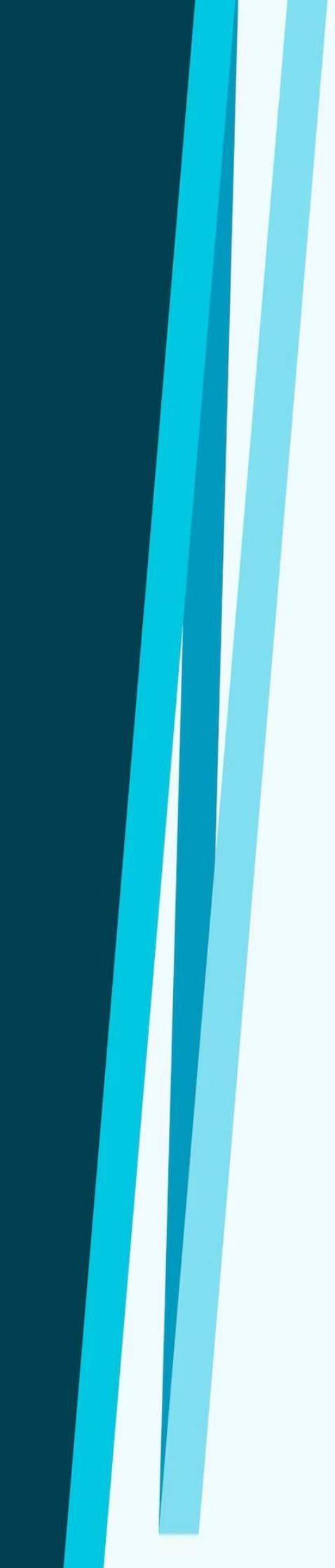
LAGARTO, J. R. Avaliação em *e-learning*. In: **Educação, Formação e Tecnologia**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 19-29, 2009. Disponível em: <<http://eft.educom.pt>>. Acesso em: 31 de mar de 2023.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2 ed. Campinas, Papirus Editora, 2007.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10 ed. Campinas, Papirus Editora, 2006.

UNESCO. **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel**. Disponível em <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/this-office/singleview/news/diretrizes_de_politicas_da_unesco_para_a_aprendizagem_movel_pdf_only/#.VUALciFVikp>. Acessado em 31 mar 2023

VELENTE, J. A. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf> >. Acesso em: 31 mar de 2023.



Capítulo 4
AGROECOLOGIA E PODER POPULAR:
UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA DA
ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA
REGIÃO DE IRARÁ/BA
Andreia Silva de Alcântara
Marize Damiana Moura B. e Batista

AGROECOLOGIA E PODER POPULAR: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA REGIÃO DE IRARÁ/BA

Andreia Silva de Alcântara

Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

andreiaalcantara05@gmail.com

Marize Damiana Moura B. e Batista

Doutora em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

*Professora de Geografia da Universidade Estadual da Bahia (UNEB, Campus XI –
Serrinha)*

marizedamiana@gmail.com

RESUMO

Este texto discute agroecologia enquanto instrumento da reprodução camponesa no contexto do curso de formação de monitores na Escola Família Agrícola da Região de Irará (EFAMI), realizado no ano de 2016 com estudantes do 2º ano do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, cujos alunos residiam nos municípios de Irará, Santanópolis, Água Fria, Ouriçangas e Coração de Maria. **Método:** o método adotado como instrumento de mediação da pesquisa é o materialista histórico dialético. Este estudo resultou do projeto de extensão Espaço agrário e agroecologia: a reprodução camponesa no município de Irará (BA), decorrente de parceria da Universidade Federal da Bahia (UFBA) com a Escola Família Agrícola da Região de Irará (EFAMI). **Resultados:** No modo de vida camponês, se identifica princípios da agroecologia. No curso, objetivou-se desenvolver a consciência política, enquanto tática de luta para a permanência no campo. Isto exigiu um trabalho de elevação do pensamento, por meio da apropriação de consistente base teórica, articulada à prática socioespacial. **Conclusão:** Este movimento possibilitou analisar a organização do espaço agrário do município de Irará e região, em sua dimensão sócio-política e produtiva e as relações de trabalho existentes, identificando contradições e possíveis alternativas de superação dessa realidade. Desse modo, a formação de

monitores em agroecologia da EFAMI se localiza no plano das táticas para o empoderamento de jovens camponeses da região de Irará.

Palavras-chave: agroecologia; educação popular; campesinato.

ABSTRACT

Abstract: This text discusses agroecology as an instrument of peasant reproduction in the context of the training course for monitors at the Escola Família Agrícola da Região de Irará (EFAMI), held in 2016 with students in the 2nd year of the technical course in agriculture integrated into high school, whose students lived in the municipalities of Irará, Santanópolis, Água Fria, Ouriçangas and Coração de Maria. **Method:** the method adopted as a research mediation instrument is the dialectical historical materialist. This study resulted from the extension project Agrarian space and agroecology: peasant reproduction in the municipality of Irará (BA), resulting from a partnership between the Federal University of Bahia (UFBA) and the Agricultural Family School of the Region of Irará (EFAMI). **Results:** In the peasant way of life, principles of agroecology are identified. In the course, the objective was to develop political awareness, as a tactic to fight for staying in the countryside. This demanded work to elevate thinking, through the appropriation of a consistent theoretical base, articulated with socio-spatial practice. **Conclusion:** This movement made it possible to analyze the organization of the agrarian space in the municipality of Irará and region, in its socio-political and productive dimension and the existing work relations, identifying contradictions and possible alternatives for overcoming this reality. In this way, the training of monitors in agroecology at EFAMI is located in terms of tactics for empowering young peasants in the region of Irará.

Keywords: agroecology; popular education; peasantry.

INTRODUÇÃO

O processo de modernização do campo no Brasil, instituído na década de 1970 com a Revolução Verde, foi altamente concentrador e excludente, beneficiando fortemente o grande produtor, latifundiário e deixando à margem desse processo de desenvolvimento, os pequenos produtores rurais. Deste modo, as políticas públicas para o campo possibilitaram o aumento da oferta dos produtos que visavam suprir as necessidades do mercado externo, deixando o mercado interno em situação vulnerável quanto à produção de alimentos para a subsistência. Dentre os principais

produtos para a exportação, encontravam-se a cana-de-açúcar, o café, a mamona, o milho e o algodão.

Em resposta a este processo de concentração de terras e de exclusão social, emergem na década de 1990, mobilizações e reivindicações dos pequenos produtores organizados, propondo políticas públicas que possibilitassem condições dignas para a sua reprodução enquanto camponês. Neste contexto, são criados programas de desenvolvimento rural com o objetivo de integrar o camponês ao modelo produtivo da agroindústria, tornando-o dependente da indústria de agroquímicos.

Neste cenário, marcado fortemente pela orientação das políticas neoliberais, o Estado brasileiro consolida a existência de uma nova categoria social no campo: o agricultor familiar, cujo propósito era enfraquecer a organização de agricultores camponeses que lutavam pelo acesso à terra e às condições de produção e reprodução na mesma. Os camponeses reagem, por não se sentirem contemplados nessa categoria, uma vez que a sua inserção nesta política comprometeria sua organização social, tirando-lhe a autonomia política e produtiva. Contraopondo-se a este modelo de desenvolvimento pautado para o campo, os camponeses organizados em movimentos sociais propõem a agroecologia como um caminho possível para superar o modelo de produção convencional².

Os princípios da Agroecologia não visam apenas uma agricultura sustentável, mas idealizam uma produção que assegure aos agricultores condições dignas de vida como moradia, saúde, educação, infraestrutura, saneamento básico. O que se configura enquanto proposta sócio-política e econômica para os pequenos produtores. Nesse sentido a Escola Família Agrícola da Região de Irará (EFAMI) tem contribuído na formação e capacitação de técnicos agropecuários com base na agroecologia. A EFAMI é uma escola de caráter comunitário e atende aos filhos de agricultores familiares, desse modo a filosofia e a postura da mesma é lançar mão de recursos que promovam o desenvolvimento sustentável. Dentre esses recursos se destacam as práticas agroecológica que são difundidas e aplicadas na escola, esta serve de parâmetros para os estudantes desenvolverem nas suas comunidades.

²Agricultura convencional também denominada de agricultura moderna ou industrial foi consolidada após o processo de modernização do campo como consequência da revolução verde. Esse modelo de produção tem como características o uso de agroquímicos, sementes geneticamente modificadas, mecanização da produção e a dependência da agricultura a indústria (CAPORAL, 2009).

Destacamos o aproveitamento do espaço para o plantio consorciado, viveiro de mudas frutíferas e nativas da região, uso de adubação orgânica gerado pelos animais da propriedade, utilização de defensivos agrícolas naturais produzidos pelos alunos para controle de pragas e doenças, uso da cisterna calçadão para reaproveitamento da água da chuva, sistemas de reaproveitamento das águas, utilização do resíduo orgânico produzido na escola para a compostagem, cultivo da horta orgânica no formato de horta verão e no sistema convencional, construção e utilização da farmácia viva, implantação de pomares com as mudas produzidas na escola, criação e manutenção do banco de sementes crioula, produção de forrageiras para os animais da propriedade, uso e conservação do solo a partir de práticas sustentáveis como uso de cobertura morta, adubação verde e tração animal.

AGROECOLOGIA COMO CONTRAPONTO À MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA

A agroecologia é uma ciência que predomina a valorização dos aspectos culturais e regionais, promovidas pelas experiências tradicionais dos povos, onde a prioridade é o cultivo para a subsistência, ou seja, a segurança alimentar. São técnicas de produção agroecológica o cultivo em pequena escala com produção diversificada (policultivo), a utilização do resíduo orgânico gerado na propriedade, dos compostos orgânicos e da compostagem, o uso de biofertilizantes, a tração animal e interação da produção animal e vegetal, fazendo da agricultura um sistema fechado (ALTIERI, 2004).

A agroecologia busca uma retomada histórica às técnicas da agricultura tradicional, as quais foram desprezadas e colocadas em condições obsoletas no processo capitalista de desenvolvimento rural. Seu conceito surge a partir da década de 1970, mas as práticas da agroecológica são tão antigas como a origem da agricultura (HECHT, 1989). A agricultura tradicional é uma herança dos povos tradicionais (indígenas) onde sua prática é muito mais que utilização de técnicas que não degradem o meio ambiente. Assim, a agricultura tradicional é a manifestação das diversidades culturais e da organização política de um povo.

Além de produzir alimentos em quantidade, qualidade e diversidade, a agricultura camponesa molda estilos de desenvolvimento rural que mantêm relações positivas com os ecossistemas e dinamizam as economias regionais, por meio da

criação de empregos estáveis e dignos e da diversificação de atividades, demonstrando ainda flexibilidade para se adaptar a mudanças climáticas, econômicas e socioculturais (PETERSEN, 2013).

A agroecologia é um instrumento da luta camponesa que se contrapõe ao agronegócio e ao mesmo tempo se constitui como ferramenta de enfrentamento às políticas hegemônicas do campo. É construída por pequenos produtores, na dimensão política, mas também é uma ciência que aperfeiçoa e constrói técnicas de manejo do solo, que não agrida a biodiversidade e que seja acessível para o camponês. Neste sentido, a agroecologia se caracteriza enquanto uma bandeira dos movimentos sociais que lutam por acesso à terra e por melhor qualidade de vida, configurando-se como instrumento de resistência do camponês. Na concepção de Gonçalves (2009):

Agroecologia corresponde fundamentalmente a um campo de conhecimentos de natureza multidisciplinar, que pretende contribuir na construção de estilos de agricultura de base ecológica e na elaboração de estratégias de desenvolvimento rural, tendo-se como referência os ideais da sustentabilidade numa perspectiva multidimensional de longo prazo, superando, portanto, o viés econômico e ambiental/econômico presente nas agriculturas industriais e orgânicas (GONÇALVES, 2009 p.80).

Dessa maneira a agroecologia se constitui como uma ferramenta teórico-prática de disputa ideológica, econômica, técnica e cultural, que garante a emancipação humana. É um instrumento não apenas de promoção da agricultura sustentável, mas de autonomia do camponês. Para Altieri (2004):

O monitoramento da produtividade, da integridade ecológica e da igualdade social deve ir além da quantificação da produção de alimentos e do controle da qualidade do solo ou da água. Deve incluir, além disso, os níveis de segurança alimentar, fortalecimento social, potencial econômico e independência ou autonomia dos camponeses (ALTIERI, 2004, p.64).

No município de Irará os princípios da agroecologia ecoam de dentro do campesinato para a comunidade local. Ela se manifesta dentro das propriedades através da organização da produção de base familiar, nas técnicas tradicionais de manejo do solo, no respeito à biodiversidade, na reciclagem de nutrientes, na segurança alimentar, no trabalho coletivo através dos mutirões. E manifesta-se para fora das propriedades por via da comercialização na feira livre, momento em que o agricultor dialoga com a comunidade local.

Segundo Guzmán e Molina (2013):

É na agroecologia que o campesinato se legitimará não apenas enquanto classe social que explora o meio e providencia para os centros urbanos o abastecimento indispensável para a sobrevivência, mas, também, enquanto classe necessária para a preservação ambiental aliada ao desenvolvimento da produção (Guzmán e Molina 2013 p. 14)

Dentre as principais dificuldades que ameaçam a reprodução do pequeno produtor no campo estão: os baixos preços dos produtos da agricultura camponesa no mercado; a subdivisão da pequena propriedade familiar através do fracionamento da terra de herança, já que os filhos não possuem condições econômicas para adquirir novos lotes de terra; falta de oportunidade de emprego para a juventude; violência no campo e migração do campo para centros urbanos, como consequências da falta de políticas públicas que garantam a permanência e reprodução do camponês no campo.

Para garantir a reprodução do camponês é preciso romper com a relação de subordinação do camponês ao capital e reivindicar do Estado o direito à terra e à criação de políticas públicas que garantam preço justo, créditos, assistência técnica, equipamentos que possibilitem o beneficiamento da produção, além do acesso à saúde, educação e lazer. Isto requer, na conjuntura das relações capitalistas de produção, um processo de luta da classe camponesa, orientado por táticas, cujos fundamentos defendam a superação dessas relações, visando a consecução de outro projeto histórico. No âmbito educacional, o processo de formação da classe camponesa se configura enquanto uma tática fundante à superação do *modus operandi* na realidade vigente.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOS MUNICÍPIOS INTEGRADOS DA REGIÃO DE IRARÁ

A Escola Família Agrícola dos Municípios Integrados da Região de Irará (EFAMI) está situada no um município de Irará e atende aos municípios de Água Fria, Coração de Maria, Ouriçangas, Pedrão e Santanópolis. A EFAMI atua na formação de técnicos em agropecuária numa perspectiva de escola com a pedagogia de alternância, que representasse o interesse dos camponeses da região de Irará. Nesse sentido a escola tem como objetivo a formação de empreendedores rurais visando a possível fixação de jovens no campo e diminuição do êxodo rural.

No processo de construção da EFAMI a Comissão Ecumênica dos Direitos da Terra (Cediter) juntamente com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Irará (STRI) e a REFAISA (Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas ao Semiárido), contribuíram para que em março de 2009 a EFAMI fosse inaugurada, dando início a sua primeira turma do curso técnico em agropecuária.

A EFAMI constitui-se como um dos agentes que atua na organização e produção do espaço agrário do município de Irará. A escola tem atuação regional atuando no Ensino Médio e Profissional com habilitação em Agropecuária. Com isso a mesma busca alternativa viável da gestão empreendedora, no desenvolvimento das unidades produtivas familiares na perspectiva da geração de trabalho e de renda, numa dimensão sustentável e solidária.

A EFAMI configura-se como um exemplo da atuação do sistema educacional em rede, contemplando os municípios da região de Irará ela também estabelece relações que ultrapassam os muros da escola. Ela representa os interesses dos camponeses da região com a formação de técnicos em Agropecuária que poderão atuar diretamente na melhoria da produção agropecuária desses camponeses.

A EFAMI é administrada pela associação mantenedora que assume um papel importante como gestora da escola Agrícola, tendo como responsabilidade moral, jurídica e econômica provocar a dinamização das instâncias na tomada de decisão, como os órgãos sociais: Assembleia Geral, Conselho Fiscal e Diretoria Executiva.

Esta Associação é mantida com a colaboração de parceiros como a Comissão Ecumênica dos Direitos da Terra (CEDITER), Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas ao Semiárido (REFAISA), Secretaria de Educação do estado da Bahia, e municípios parceiros como: Água Fria, Coração de Maria, Irará, Pedrão, Ouriçangas e Santanópolis, Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Irará (STRI), associações rurais e principalmente os pais que ajudam na estrutura de funcionamento da escola através de serviços, sempre que necessário e de acordo com suas disponibilidades.

Em 20 de abril de 2009, foi iniciada a primeira turma de Ensino Profissional Técnico em Agropecuária Integrado com o Ensino Médio da Escola Família Agrícola dos Municípios Integrados da Região de Irará - EFAMI, concretizando-se um sonho que nasceu no coração de vários idealizadores desse projeto tão transformador.

Atualmente, a escola atende duas turmas, uma no 2º ano com 17 alunos e a outra no 3º ano do ensino médio com 18 alunos. Funciona da seguinte maneira: os

alunos passam quinze dias na Escola (tempo escola) e quinze dias em casa no meio sócio profissional (tempo comunidade).

O corpo administrativo é composto por nove professores das disciplinas convencionais e nove atuantes das áreas técnicas, além de quatro monitores, um secretário, uma coordenadora pedagógica, uma diretora, um operador de campo e três cozinheiras.

Em termos de estrutura, a escola dispõe de um prédio escolar dividido da seguinte forma: dois dormitórios, uma sala de aula, dois banheiros, secretaria, biblioteca e sala de informática. A escola também dispõe de um auditório e um refeitório, ambos anexos ao prédio principal, além de um terreno utilizado para a produção agrícola, como hortas, plantações de milho, feijão e outros cultivos.

SISTEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO CURSO DE FORMAÇÃO DE MONITORES EM AGROECOLOGIA NA ESCOLA FAMILIAR AGRÍCOLA DA REGIÃO DE IRARÁ

A formação de monitores em agroecologia é uma experiência que foi sendo desenvolvida na EFAMI, cujo projeto de extensão se deu em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Este projeto atuou de maneira direta na formação dos estudantes, entendidos enquanto monitores, para que esses tenham acesso ao conhecimento advindo de uma consistente base teórica, que lhes permitiram a elevação do pensamento para analisar criticamente a organização do espaço agrário do município de Irará, identificando contradições e possíveis alternativas de superação dessa realidade.

O curso de formação de monitores em agroecologia da EFAMI se propôs a analisar a organização sócio-política e produtiva de base agroecológica e as relações de trabalho no campo, assim como seus desdobramentos na produção do espaço do município de Irará (BA). Dessa maneira a metodologia utilizada inicialmente para compreensão da realidade do espaço rural do município de Irará foi a análise de dados secundários e dados primários com o respaldo na pesquisa empírica e nos fundamentos teóricos da análise crítica.

Assim, os dados primários foram encontrados no município de Irará (BA), com trabalho de campo, incluindo visitas com entrevistas junto aos diferentes agentes que interferem na produção do espaço geográfico local. Dessa maneira, a observação dos

aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais na área estudada, dos registros audiovisual e fotográfico, a aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas com caráter qualitativo, foram os procedimentos utilizados na coleta de dados referentes a Irará e região.

Em relação aos objetivos específicos do curso de formação tutores em agroecologia da EFAMI foram trabalhados a estrutura fundiária do município de Irará e suas implicações socioeconômicas; identificação os principais elementos que estruturam a organização sócio-política dos pequenos produtores; identificação do perfil dos agricultores que atuam nas pequenas propriedades e as atividades por eles realizadas; analisada a divisão do trabalho no interior da unidade familiar; identificado as políticas de desenvolvimento rural no município de Irará e suas implicações socioespaciais.

O curso foi organizado em seis eixos que são fundamentais na compreensão do espaço rural do município de Irará e região. A saber: Questão agrária; Agroecologia, População, Movimentos sociais, Políticas públicas e educação popular. No eixo a questão agrária busca-se discutir a formação do campesinato no Brasil; raízes históricas da Agricultura Familiar; formação e atualidade da agricultura camponesa em Irará; industrialização e modernização da agricultura e estrutura fundiária de Irará.

No eixo população foram debatidos temas como: a população e o homem; a população e o poder; migração como elemento da dinâmica populacional. Em Agroecologia a discussão visou compreender a evolução e características do sistema agrícola e do sistema alimentar contemporâneo; problemas sociais, econômicos e ambientais gerados pelo agronegócio; agriculturas alternativas e propostas de desenvolvimento agrícola sustentável; agroecologia como proposta de superação do agronegócio.

No eixo de Movimentos sociais buscou-se analisar os modos de produção, capitalismo e socialismo; tarefas da revolução socialista e a formação da consciência política. O eixo políticas públicas visou discutir as políticas públicas na contemporaneidade; políticas públicas e a reprodução do campesinato e a territorialização das políticas públicas na região da EFAMI.

No eixo Educação popular a discussão buscou compreender a natureza, princípios e práticas da educação popular enquanto um dos pilares fundamentais no trabalho com os camponeses nas comunidades; discutir o sentido político da

educação popular, tendo como referência seu caráter de classe, sua contribuição para a organização popular em busca de autolibertação e como uma proposta de nova sociabilidade entre os seres humanos; os princípios básicos da educação popular vinculando com práticas de intervenção nas comunidades.

Além de propor diversas discussões, pautadas na análise da realidade, por meio da leitura de textos e na exibição e síntese de filmes, realização de oficinas, o curso também trabalhou com rodas de conversa com a comunidade escolar; socialização do conhecimento nas comunidades onde residem os cursistas; participação em seminários e eventos fora do ambiente da EFAMI e construção de um jornal que retrate a realidade do espaço agrário nos municípios da região da EFAMI. Tais ações possibilitou o aprofundamento das temáticas Questão agrária e Agroecologia, frente à produção do espaço rural da região de Irará (foto 1).



Foto 1: Participação dos cursistas durante o curso monitores em agroecologia.

Fonte: Andreia Alcanântara, 2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um cenário onde as relações sociais de produção priorizam a acumulação, a concentração da terra e a produção de alimentos para o mercado, a agroecologia é tomada enquanto uma estratégia política de emancipação e autonomia camponesa.

Neste contexto, o campesinato se define enquanto classe social que estabelece suas táticas de luta e resistência para a garantia da sua reprodução no campo.

Desse modo, constata-se que os princípios da agroecologia que tem se evidenciado no município de Irará, se expressam por meio da agricultura tradicional nas diversas manifestações do saber fazer camponês. Tais saberes, inerentes aos camponeses de Irará e da sua região, se revelam na diversidade da produção agropecuária e nas suas relações socioculturais.

Sendo assim, a formação de monitores em agroecologia da EFAMI se localiza no plano das táticas e tem como propósito fundante o empoderamento da classe camponesa na região de Irará. O horizonte a ser alcançado perpassa pelo fortalecimento da auto-organização camponesa para que a mesma possa apropriar-se dos instrumentos de luta nas reivindicações de direitos: acesso à terra, ao crédito para a melhoria da produção e da produtividade, à assistência técnica, insumos e tecnologias voltadas ao desenvolvimento da pequena propriedade.

REFERÊNCIAS

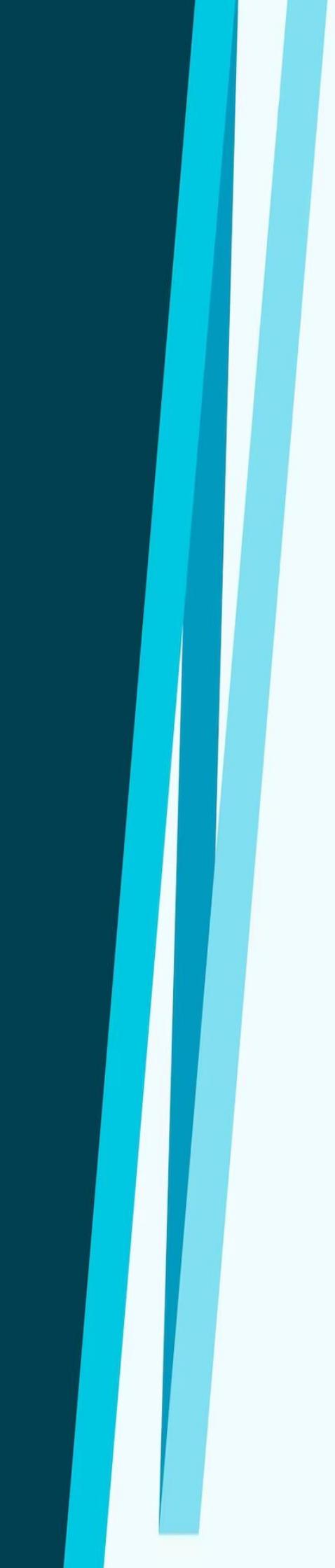
ALTIERI, M. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 4.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. Disponível em <http://www.agroeco.org/socla/archivospdf/Agroecologia_short-port.pdf> Acesso em 30/04/2013.

HECHT, S. B. A evolução do pensamento agroecológico. *In*: ALTIERI, M. A. **Agroecologia**: as bases científicas da agricultura alternativa. Rio de Janeiro: PTA/FASE, 1989

PETERSEN, Paulo. Agricultura Camponesa: entre a onipresença e a invisibilidade. **Revista carbono**, nº4, dossiê 2013. Disponível em <http://revistacarbono.com/artigos/04agricultura-camponesa-paulopetersen/> acesso em 12/06/2015.

GOLÇALVES, Sérgio Para além do agronegócio – a “agroecologia” e a reconstrução do atual sistema agrícola e alimentar. *In*. THOMAZ JÚNIOR, Antonio. FRANÇA JUNIOR, Luzimar B. (Orgs.) (1991). **Geografia e trabalho no século XXI**. Presidente Prudente: Centelha, 2009. v 4 p. 70-93. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/ceget/geotrabiv.pdf> Acesso em 04 de outubro de 2012.

GUZMÁN, Eduardo Sevilla; MOLINA, Manuel González de. **Sobre A Evolução do Conceito de Campesinato** - 2ª Ed. 2013.



Capítulo 5
A IMPLANTAÇÃO DA REFORMA DO
ENSINO MÉDIO E SEUS IMPACTOS
PARA A ESCOLA PÚBLICA
Maria Eduarda Rissati de Souza
Neide de Almeida Lança Galvão Favaro
Priscila Semzezem

A IMPLANTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SEUS IMPACTOS PARA A ESCOLA PÚBLICA³

Maria Eduarda Rissati de Souza⁴

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí.

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro⁵

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí.

Priscila Semzezem⁶

Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Colegiado de Serviço Social da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí.

Este texto é resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental, de natureza qualitativa, realizada na perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico. Objetiva-se analisar a implementação da Lei nº 13.415/2017 no Brasil, que ocorreu em meio à pandemia, a fim de diagnosticar seus possíveis desdobramentos para os trabalhadores e para a

³ Esta pesquisa foi financiada pela Fundação Araucária do Paraná e constitui uma versão revista e ampliada do artigo publicado em 2022 nos Anais da II Jornada Internacional sobre Educação e Ensino em Momentos de Transformações Sociais: Passado e Presente, intitulado “A integralização do novo Ensino Médio: aspectos curriculares e seus desdobramentos”.

⁴ Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC): <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/271903>. E-mail: mah_rissatti@hotmail.com

⁵ Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC): <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/271903>. Pesquisadora do Grupo de Estudos Capital, Trabalho e Educação (GECATE): <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/52985>. E-mail: neidegafa@hotmail.com.

⁶ Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC): <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/271903>. E-mail: priscilasemzezem@hotmail.com.

escola pública. Discutem-se as principais alterações legais que envolvem as políticas públicas em virtude da reforma do Ensino Médio de 2017 para apresentar em seguida o processo de sua implantação no Brasil, no contexto de pandemia, utilizando-se os exemplos do Paraná e Minas Gerais. Salientam-se os desdobramentos dessa reforma para os trabalhadores e sua formação, estabelecendo uma articulação com a lógica do capital. Infere-se que o novo Ensino Médio brasileiro modifica a educação pública brasileira em sua organização, currículo e gestão, com prejuízos para os jovens trabalhadores e sua formação. Promove-se um esvaziamento de conteúdos e uma formação fragmentada que intensifica a desigualdade educacional, priorizando habilidades, competências, o empreendedorismo e componentes curriculares como o projeto de vida, com o objetivo de assegurar a mera reprodução social. Os recursos da escola pública são destinados ao setor privado por meio de estratégias variadas, como as parcerias público-privadas e a EAD, processo esse que requer uma análise aprofundada e um processo radical de luta.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Escola Pública. Parcerias Público-Privadas.

ABSTRACT

This text is a result from a bibliographic and documentary research with qualitative approach performed in theoretical-methodological perspective of historical materialism. The aim is analyzing at the Law n. 13.415/2017 implementation in Brazil, which happened during the pandemic, to diagnose its possible consequences for workers and public school. The main legal changes are discussed, which comprehend public policies due to the 2017 high school reform, for next presenting the implementation process in Brazil, within the pandemic context, using as examples states of Paraná and Minas Gerais. Consequences of this reform for Workers and their education are highlighted, establishing articulation with the capital logic. It is inferred that Brazilian new high school changes Brazilian public education in its organization, curriculum, and management, bringing damage for young workers and their education. Emptying contents and fragmented formation are promoted, what intensifies educational inequality, prioritizing skills, competencies, entrepreneurship, and curricular components such as the life project to ensure a mere social reproduction. Public school resources are allocated to the private sector through varied strategies, such as public-private partnerships and distance learning, process that requires a deepen analysis and a radical process of struggle.

Keywords: New High School. Public School. Public-private partnerships.

INTRODUÇÃO

As novas normativas do Ensino Médio brasileiro promoveram desde 2017 diversas reconfigurações curriculares e inúmeras possibilidades de integralização. Os sistemas de ensino vêm implantando gradativamente essas diretrizes, estando permitidas dentre elas a inserção da educação a distância (EAD), a realização de cursos técnicos e de terminalidade específica, bem como a vivência prática no meio trabalhista como parte do cumprimento de sua carga horária.

Para viabilizar essas alterações, uma série de legislações foram aprovadas desde a Lei nº 13.415/2017, conhecida como a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017): a Portaria nº 331/2018, que institui o Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular – Pro BNCC (BRASIL, 2018b), a fim de assegurar sua implantação nos sistemas de ensino nacionais, com parcerias e apoio de consultorias públicas e/ou privadas; a Portaria nº 1.432/2018, que estabeleceu os referenciais para os itinerários formativos (BRASIL, 2018c); a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 (BRASIL, 2018d), que atualizou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM); bem como a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) do Ensino Médio, aprovada na Resolução nº 04/2018 (BRASIL, 2018e).

Mediante as mudanças previstas na Lei nº 13.415/2017 houve posicionamentos contrários, uma vez que nem todos terão acesso aos mesmos conteúdos e nem a recursos tecnológicos, e também devido aos fortes interesses de empresas privadas no âmbito escolar, com a abertura estabelecida por meio das parcerias. A reforma manteve-se mesmo assim, mas sua implantação foi postergada, devido à crise sanitária desencadeada com a pandemia do coronavírus, que no Brasil se deu em meados de março de 2020.

Houve então a necessidade de readequação das aulas presenciais para o ensino remoto e inúmeros desafios foram vivenciados no âmbito escolar. Mesmo com o cenário caótico da pandemia, ocorreram tentativas de mudanças nas escolas, principalmente na carga horária de disciplinas como arte, educação física, filosofia e sociologia. Os rumos educacionais oriundos desse contexto demarcaram novas perspectivas educacionais, cujas influências se fazem sentir intensamente na educação atual.

Esta pesquisa analisa a implementação da Lei nº 13.415/2017 no Brasil, em meio à pandemia, a fim de diagnosticar seus possíveis desdobramentos para os trabalhadores e para a escola pública. O intuito é apreender esse processo em seus determinantes estruturais, a fim de fundamentar a compreensão de suas causas.

O estudo é baseado em uma abordagem de caráter qualitativo e em fontes bibliográficas e documentais, sendo a questão tratada sob a perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico, a fim de aprofundar seu entendimento a partir de sua vinculação à totalidade mais ampla, subsumida à lógica do capital. Priorizou-se a utilização dos documentos oficiais na análise da implementação da Reforma, discutindo a questão em âmbito nacional e verificando as experiências em curso nos estados do Paraná e Minas Gerais.

A discussão está organizada em três partes: a primeira consiste em indicar as principais alterações legais que envolvem as políticas públicas em virtude da reforma do Ensino Médio de 2017, em seus aspectos curriculares e formativos; em seguida verifica-se o processo de implantação do “novo” Ensino Médio no Brasil, por intermédio das ações e parcerias adotadas pelo Consed e pelo MEC, no contexto de pandemia; e, por fim, analisam-se os desdobramentos da reforma do Ensino Médio e das medidas tomadas em meio à pandemia, para os trabalhadores e para a escola pública, em sua articulação com a lógica do capital.

1. O NOVO ENSINO MÉDIO: CURRÍCULO E INTEGRALIZAÇÃO

A educação brasileira perpassa momentos de mudanças significativas na escola pública que necessitam ser dimensionados de modo aprofundado, devido às suas consequências para a formação humana. No caso do Ensino Médio, aprovou-se com celeridade sua reforma, com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), instituindo-se mudanças em sua carga horária, na composição curricular e nas suas formas de integralização. Modificou-se assim a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Para viabilizar sua implantação, normativas foram aprovadas. Publicou-se a Resolução nº 03, em 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018d), atualizando as diretrizes curriculares para o Ensino Médio. Em seu artigo 5º ela estabelece que o novo Ensino Médio, em todas as suas modalidades de ensino, além das orientações

já estabelecidas em outras legislações, como a Constituição Federal e também a LDB, passa a se orientar conforme alguns princípios, como:

[...] II - *projeto de vida* como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante; [...] VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar *múltiplas trajetórias* por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho; [...]. (BRASIL, 2018d, p. 2, grifos nossos).

No ano de 2018 foi instituída a BNCC (BRASIL, 2018e), contemplando também o Ensino Médio. Trata-se de “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, [...]”. (BRASIL, 2018e, p. 7).

O Ministério da Educação (MEC) publicou desde então diversos documentos, a fim de possibilitar e acelerar o processo de implementação do novo Ensino Médio. Dentre eles inserem-se os *Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos*, aprovados por intermédio da Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018c), conforme previsto na Lei nº 13.415/2017 e nas DCNEM de 2018. De acordo com este documento, “O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e expectativas dos estudantes, *fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo*, visando garantir sua permanência e aprendizagem na escola” (BRASIL, 2018c, p. 1, grifos nossos).

A nova proposta curricular, prevista na reforma e nas DCNEM de 2018, prevê que o novo Ensino Médio será composto pela BNCC, descrita como formação geral básica, e por itinerários formativos. Conforme descrito no Referencial, a parte que é comum a todos é fundada em competências e habilidades e é claramente limitada a uma “[...] carga horária total *máxima* de *1.800 horas* (BRASIL, 2018c, p. 1, grifos nossos).

No que se refere aos itinerários formativos, o documento os descreve como um “[...] conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento [...] com carga horária total *mínima* de *1.200 horas*” (BRASIL, 2018c, p.1, grifos nossos).

Sobre a oferta e organização dos itinerários formativos, as DCNEM atualizadas (BRASIL, 2018d) destacam que eles devem ser orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento e devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil. Sua organização dar-se-á em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes. I - investigação científica; II - processos criativos; III - mediação e intervenção sociocultural; IV - empreendedorismo. (BRASIL, 2018d).

Salienta-se que essa estruturação flexibiliza e integraliza diferentes arranjos de itinerários formativos, com vivências educativas variadas, a fim de promover uma determinada formação pessoal e profissional dos jovens brasileiros. Busca-se assim envolvê-los em situações de “aprendizagem”, para que produzam conhecimentos capazes de criar intervenções em sua realidade, bem como situações em que sejam “empreendedores”, definidos como sendo criadores de seus próprios projetos, presentes e futuros.

Sendo assim, o novo Ensino Médio Brasileiro é alterado em sua composição curricular e tem um aumento de sua carga horária total, passando de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas para 4.200 (quatro mil e duzentas) horas no total final previsto. Os sistemas de ensino devem oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária (BRASIL, 2017). Como se constata, a Lei nº 13.415/2017 é taxativa em relação à parte destinada ao cumprimento da BNCC, que não poderá ser superior a 1.800 (mil e oitocentas) horas do total da carga horária, sendo que os itinerários formativos, ao contrário, têm fixado um mínimo de horas.

Dentre as mudanças nessa etapa da Educação Básica verifica-se a permissão de distintas formas de integralização, como módulos, adoção de sistemas de créditos, ciclos de estudos, séries anuais, períodos semestrais, dentre outros percursos possíveis. Possibilita também parte de sua oferta na modalidade a distância (EAD), sendo permitidas até 20% no ensino diurno, tanto na formação geral básica, como também nos itinerários formativos, expandindo-se para 30% no período noturno. Contempla ainda distintas possibilidades de realização das atividades, uma vez que a legislação permite aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, incluindo os trabalhos voluntários e demais atividades pedagógicas (BRASIL, 2018d).

Esse conjunto de normativas e orientações estão em vigor e os sistemas de ensino brasileiros são chamados a se adaptar, estabelecendo cada estado suas

orientações próprias. Acompanhar o processo de implantação em alguns deles é o desafio proposto a seguir, a fim de verificar suas implicações sociopolíticas e formativas.

2. A IMPLANTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: EXPERIÊNCIAS ILUSTRATIVAS

Com a finalidade de facilitar o entendimento das novas regras e acelerar o processo de implementação do novo Ensino Médio nas escolas de todo o país, o MEC disponibilizou em 2018 um guia interativo, com explicações acerca de como as escolas deveriam agir para viabilizar tais reformulações nas matrizes curriculares de cada estado e município.

Nessa perspectiva, o documento Guia de Implementação do novo Ensino Médio (BRASIL, 2018a) descreve que, para efetivar as mudanças e assim suas alterações curriculares terem os efeitos esperados, todos os sistemas e redes de ensino deveriam primeiramente reelaborar seus currículos a partir da BNCC, já aprovada em 2018 para toda a Educação Básica, sendo isso essencial para colocar em prática a proposta de flexibilização escolar.

A orientação era que “[...] os sistemas e redes de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação e realizar a (re)elaboração de seus currículos em 2019 e iniciar o processo de implementação a partir de 2020” (BRASIL, 2018a, p. 35). Esse documento, um “guia” preparado e divulgado pelo MEC, descreve os passos a serem seguidos, a fim de que todas as redes de ensino caminhassem juntas na implementação das mudanças do novo Ensino Médio.

O guia também trouxe orientações acerca da organização curricular do novo Ensino Médio. Nessa etapa as equipes gestoras e suas respectivas equipes pedagógicas deviam analisar documentos e legislações já em vigor, para auxiliar na elaboração do novo currículo (BRASIL, 2018a). Ele deve se pautar na BNCC, nas DCNEM, nos Referenciais para elaboração dos itinerários formativos e seus referenciais teóricos, além de basear-se em Projetos Políticos Pedagógicos já existentes, mas pensando em metodologias diferenciadas.

Sobre a oferta e escolha do modelo dos itinerários formativos, o guia do MEC também orienta que eles podem ser especializados em uma área do conhecimento

ou na formação técnica e profissional, sendo permitida a mobilização dos conhecimentos de duas ou mais áreas do conhecimento, ou da formação técnica e profissional, nos casos dos itinerários integralizados (BRASIL, 2018a). Cabe assim às redes de ensino decidir os itinerários que irão constituir, organizando seu próprio modelo de flexibilização, desde que siga os passos dos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos (BRASIL, 2018a). A suposta “escolha” dos estudantes fica limitada a essa definição prévia.

Sobre a distribuição da carga horária das unidades curriculares da BNCC e dos itinerários formativos, o Guia do Ensino Médio ressalta que os itinerários podem ser organizados de formas variadas, mas com uma recomendação: “[...] que haja sempre a presença de carga horária dos itinerários ou relacionada ao desenvolvimento do projeto de vida desde o início do Ensino Médio. Ainda, é importante considerar que os estudantes poderão cursar mais de um itinerário de forma sequencial ou concomitante (BRASIL, 2018a, p. 41, grifos nossos).

Diante das medidas adotadas e dos documentos lançados, constata-se que o plano estava definido, para tudo ocorrer como planejado, com a implementação da BNCC e, assim, gradativamente, do novo Ensino Médio. No entanto, em 2020, mais precisamente no mês de março, a pandemia do novo coronavírus irrompeu pelo mundo exigindo medidas de distanciamento social. As escolas tiveram que readequar suas formas de ensino e acabou sendo adotada a transferência do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, o que causou diversas consequências e prejuízos para a educação como um todo. Essa conjuntura também gerou atrasos na implementação das reformas em vigor. Nesse momento o foco foi adequar-se diante do novo, buscar novas estratégias e proteger a vida.

No ano de 2020 o Movimento Todos pela Educação, que reúne vários representantes dos setores empresariais, aqui referido apenas como Todos pela Educação (TPE), lançou um relatório anual, avaliando o processo de implementação das propostas do novo Ensino Médio em todo o país. Por meio deste relatório foi denunciada a falta de protagonismo do MEC em relação à coordenação da implementação do novo Ensino Médio brasileiro, ocasionando a ausência de avanços mais intensos e concretos. Principalmente em relação à BNCC, que previa a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o novo Ensino Médio, denunciam que ela deveria ter sido realizada em 2019 e que houve atrasos no lançamento do Edital de

2021 do Programa Nacional do livro didático (PNLD) do Ensino Médio (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

No ano de 2021, preocupados com os atrasos nas reformas educacionais, o TPE, através do programa “Educação Já”, lançou outro relatório. Além de avaliar a situação, ele apresentou diversas propostas, como a efetivação da BNCC em todas as redes de ensino, a profissionalização da carreira e formação docente, e a Nova Proposta de Escola de Ensino Médio, retratando alguns objetivos a serem atingidos através da reforma. Dentre eles pode-se citar a extensão de carga horária e um currículo “diversificado”, a expansão e aprimoramento de uma escola mais “atrativa” aos jovens, e a adaptação de políticas educacionais ao novo Ensino Médio, como o PNLD, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

Ademais, apontam nesse relatório que, com o início da pandemia do covid-19, houve um grande impacto no trabalho realizado pelas Secretarias de Educação, o que requereu uma articulação entre os entes. Diante da falta de solicitações formais do MEC, encaminhou-se a tomada de decisões de forma individual pelas redes de ensino, não permitindo o compartilhamento sistemático de estratégias, o que o TPE considera ter agravado o cenário já caótico. Desse modo, com uma situação totalmente instável na educação, o TPE, por meio de seu relatório (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021), explica que toda a agenda do Novo Ensino Médio saiu de foco de algumas redes estaduais, ficando atentos apenas na continuidade e sustentação do ensino remoto emergencial, atrasando a reforma.

O que se verificou no âmbito nacional foi um atraso na implementação da reforma nos estados, devido à pandemia. As mudanças do novo Ensino Médio e a implementação da BNCC na Educação Infantil e no Ensino Fundamental passaram a ser discutidas em momentos distintos, dependendo das diretrizes e organização de cada estado.

O MEC, no ano de 2021, perante os atrasos e cobranças para as mudanças e implementação do novo Ensino Médio, lançou a Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, em que foi estabelecido o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio a partir de 2022. Esse documento objetiva “[...] orientar e auxiliar os entes federados sobre prazos e procedimentos que devem ser concluídos nos períodos estabelecidos do cronograma” (BRASIL, 2021, p. 1).

Para assegurar e complementar o cronograma, a Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, no Art. 4º, orienta que a implementação do novo Ensino Médio nas escolas deve seguir o cronograma disponibilizado pelo MEC. Em 2020, a reelaboração dos referencias curriculares de todos os estados e municípios deveria ter sido feita para contemplar a BNCC e os itinerários formativos, garantindo a sua homologação em 2021, para que em 2022 a reforma entrasse em vigor já nas primeiras séries do Ensino Médio e, de forma gradativa, nas próximas séries dessa etapa, nos anos de 2023 e 2024, prazo máximo de sua implementação (BRASIL, 2021).

No estado do Paraná, após as discussões para implementação das mudanças, além de “consultas públicas” sobre as novas exigências do Ensino Médio, lançou-se a Deliberação nº 04, de 29 de julho de 2021. Ela estabelece que, a partir do ano letivo de 2022, todas as instituições de ensino passariam pela reformulação e implementação gradativa do novo Ensino Médio. Ela orienta as instituições e redes de ensino para construir e elaborar suas devidas Propostas Pedagógicas Curriculares, de modo a adequar-se à BNCC e às Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, ajustando-se às suas especificidades locais e regionais (PARANÁ, 2021a).

Sobre a oferta dos itinerários formativos, ela estabelece que eles “[...] podem ser organizados por meio de *diferentes arranjos curriculares*, em consonância com as áreas de conhecimento e a formação técnica profissional às quais se vinculam” (PARANÁ, 2021a, p. 15, grifos nossos). A normativa descreve as especificações do itinerário formativo de Formação Técnica e Profissional e prevê distintas formas de sua organização.

A oferta da formação técnica e profissional, enquanto itinerário formativo do Ensino Médio contempla: a habilitação profissional técnica; a qualificação profissional técnica como possibilidade de certificação intermediária de curso técnico; e a especialização profissional técnica de nível médio, na perspectiva da formação continuada. Poderá ser organizada de três formas: *integrada, concomitante e concomitante intercomplementar* (PARANÁ, 2021a, p. 18, grifos nossos).

A Deliberação nº 04 elenca o componente curricular de natureza interdisciplinar, “Projeto de Vida”, explicando que ele “[...] deve provocar o estudante a refletir sobre suas intenções e potencialidades, a partir das quais irá desencadear o planejamento do seu percurso educacional e sua inserção no mundo do trabalho” (PARANÁ, 2021a, p. 16). O que se objetiva é preparar os jovens para escolhas e

reflexões acerca das possibilidades e caminhos a serem seguidos em sua trajetória de vida.

Como se constata, nessa normativa permite-se que a Formação Técnica e Profissional seja oferecida e realizada de forma concomitante intercomplementar, podendo ser executada por instituições distintas, isto é, com a articulação entre instituições parceiras de ensino. Abre assim o espaço para parcerias entre instituições de ensino, atendendo assim o setor privado e afetando a gestão das escolas públicas.

Ela permite também diferentes formas de oferta do novo Ensino Médio como um todo, ficando a critério dos sistemas de ensino optar qual será a escolhida: “[...] por áreas de conhecimento, disciplinas, blocos de disciplinas, módulos, núcleos de competências e habilidades, eixo integrador, tema gerador, ciclos, projetos, atividades complementares, ou outras” (PARANÁ, 2021a, p. 20).

A fim de completar as orientações, o estado do Paraná lançou também a Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021- DEDUC/DPGE/SEED, um documento oficial que dispõe sobre a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o Ensino Médio paranaense, a partir de 2022 (PARANÁ, 2021b). Ela determina uma nova estrutura curricular em seu Artigo 5º, sendo o novo Ensino Médio composto por duas partes indissociáveis: a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF), “Parte Flexível Obrigatória” (PFO). A FGB deve completar 1.800 horas, atendendo às competências e habilidades previstas na BNCC, sendo o restante da carga horária preenchida pelos IF (PARANÁ, 2021b).

No item 5.2.1 é estabelecido que o componente curricular “Projeto de Vida” pertence à PFO e, por conseguinte, deverá ser cursado por todos os estudantes do Ensino Médio, uma vez que promoverá a sua escolha do itinerário que irá cursar (PARANÁ, 2021b). De acordo com os Artigos 5.3 e 5.4, os IF constituem a parte em que os estudantes podem expressar e realizar escolhas de seus interesses, no que se refere ao seu futuro profissional e formativo. Eles compreendem um conjunto de unidades curriculares que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos, se preparando para o prosseguimento nos estudos ou para o mundo do trabalho (PARANÁ, 2021b, p. 3).

A implementação de tal estrutura será realizada de forma gradativa, sendo assim, no ano de 2022 foram contempladas as primeiras séries; em 2023, as segundas séries; e em 2024 serão as terceiras séries. Sobre a sua oferta e

organização, no estado do Paraná, a instrução prevê para o 1º ano a oferta da FGB e da PFO, totalizando 1.000 horas anuais. Os IF serão ofertados a partir da segunda série, para 2023 e 2024 (PARANÁ, 2021b).

Em relação à complementação da carga horária, expandida para 1000 (mil) horas anuais, a Instrução indica que as instituições de ensino da rede pública estadual irão implementar a 6ª aula de 50 minutos, no período diurno, a partir do 1º ano, sendo ampliada para o 2º e o 3º ano nos anos seguintes, 2023 e 2024. No período noturno, por sua vez, serão ofertadas 05 aulas presenciais de 50 minutos, de 2º a 6ª feira, e acrescentadas 5 horas aulas em formato EAD, através de atividades remotas, com encontros aos sábados, sendo que as aulas presenciais aos sábados na instituição de ensino terão presença facultativa (PARANÁ, 2021b).

A Secretaria do estado de Minas Gerais também se adequou às exigências do novo Ensino Médio e publicou a Resolução SEE nº 4.657/2021, dispondo sobre as novas matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio, e às turmas de 1º e 2º período na modalidade Educação Jovens e Adultos (EJA), para início em 2022, em todas as escolas da rede de Ensino, em suas diversas modalidades e ofertas.

Em parágrafo único, essa Resolução descreve que os primeiros períodos na modalidade EJA, do Ensino Médio, terão duração de 6 meses cada, sendo distribuídas em 20 semanas letivas, com carga horária semestral de 400 horas. A matriz do Ensino Médio regular é dividida em duas partes, Formação Geral Básica e Itinerários Formativos (MINAS GERAIS, 2021).

Na Formação Geral Básica reserva-se a parte obrigatória e comum a todos os anos e modalidades de ensino, viabilizando-a por meio da BNCC. A parte diversificada fica atribuída aos Itinerários Formativos, sendo eles organizados em unidades curriculares e seus respectivos componentes. Na parte diversificada, ou seja, nos itinerários formativos, a Resolução dispõe sobre a oferta em diferentes níveis e horários do Ensino Médio, separando-as em A, B e C. São apresentadas assim as especificidades para o Ensino Médio diurno, noturno e a EJA.

No Ensino Médio diurno, no 1º ano, serão ofertados a todos os alunos os seguintes componentes curriculares, disponíveis em cada unidade curricular: 1) Projeto de Vida, que possui somente um componente curricular; 2) as Eletivas, que possuem dois componentes curriculares de oferta anual; 3) Preparação para o mundo

do trabalho, também com dois componentes, Introdução ao Mundo do Trabalho e Tecnologia e Inovação; e 4) Aprofundamento em áreas do conhecimento, com quatro componentes curriculares. São eles: “[...] Práticas Comunicativas e Criativas, Humanidades e Ciências Sociais, Núcleo de Inovação Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias” (MINAS GERAIS, 2021, p. 2).

Já no que se refere ao Ensino Médio regular noturno, percebe-se uma distinção na oferta, pois o Projeto de Vida contempla dois componentes curriculares obrigatórios, em todos os anos; e as eletivas apenas um componente curricular, anual. Já o Aprofundamento nas áreas do conhecimento “[...] possui dois componentes curriculares da área de linguagens e suas tecnologias que proporcionam a ampliação de saberes e temas dessa área do conhecimento: Práticas Comunicativas e Criativas” (MINAS GERAIS, 2021, p. 2). A Resolução de 2021 descreve uma estrutura muito parecida entre o Ensino Médio noturno e o Ensino Médio na EJA, sendo a sua diferenciação apenas na organização das áreas do conhecimento.

Para ressarcir os prejuízos da fragmentação ocorrida, a Resolução descreve no Artigo 4º que: “No Ensino Médio Noturno e na Educação de Jovens e Adultos serão realizadas Atividades Complementares vinculadas ao componente curricular” (MINAS GERAIS, 2021, p. 3). Consta no documento que tais atividades serão trabalhadas por meio de projetos, adotando saberes que vão além dos muros escolares.

Perante esses aspectos constata-se que, mesmo diante do cenário caótico da pandemia, os estados e municípios tiveram que acelerar os passos para cumprir o cronograma e implementar o novo Ensino Médio, seguindo o estabelecido pela Portaria nº 521/2021 (BRASIL, 2021), iniciando em 2022.

O que se verifica, diante da iniciativa desses estados, são propostas parecidas, embora cada uma traga suas especificidades. É importante alertar para o fato de que as mudanças foram impostas à revelia das resistências de intelectuais, educadores e estudantes. Esse contexto requer uma reflexão sobre a formação educacional das juventudes, para analisar os desdobramentos da reforma e da pandemia para os trabalhadores e para a escola pública, em sua articulação com a lógica do capital.

1. REFORMA DO ENSINO MÉDIO E ESCOLA PÚBLICA: RUMOS ATUAIS

A reforma do Ensino Médio brasileiro trouxe impactos significativos para os jovens e para a escola pública, ao viabilizar a inserção da EAD como parte de sua

carga horária, além de permitir diferentes arranjos curriculares, como a sua oferta por meio de módulos, sistema de créditos, dentre outros, além das parcerias com outras instituições. Concebe-se que o projeto educacional em curso necessita ser desvelado, pois beneficia determinados setores, em detrimento dos interesses voltados aos trabalhadores.

A implementação da reforma de 2017 no contexto de pandemia tem revelado alguns aspectos a se destacar. Percebe-se que a educação dos jovens tem atraído a atenção do setor privado. De acordo Costa e Caetano (2021), a nova proposta de ensino tem sido alvo de grandes interesses do capital, que objetiva qualificar os jovens para as novas demandas do setor produtivo, além de controlar o conteúdo abordado nas escolas públicas do país.

Preconiza-se o ensino por competências e habilidades, designados através da BNCC (BRASIL, 2018e), o reverbera na formação dos jovens. Em relação a tal referencial, retomam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da década de 1990, engendrando a adoção da pedagogia das competências. Nesse viés objetiva-se ajustar o perfil dos estudantes, enquanto jovens e trabalhadores, às demandas do processo produtivo, secundarizando o ensino de conteúdos essenciais para uma formação humana que possibilite desvelar o real.

Por meio desse ensino intensifica-se o esvaziamento do currículo escolar, convertendo o foco do ensino para aspectos utilitaristas e para comportamentos socioemocionais, que são controlados por intermédio da aferição de resultados nas avaliações de larga escala, nacionais e internacionais. Identifica-se com isso a fragilização da escola pública e do conteúdo da formação dos jovens.

Esse movimento educacional coaduna com as necessidades do capital mundializado, uma vez que ele está sempre em busca de tornar setores improdutivos de lucro em produtivos de capital. Assim, a educação pública e gratuita brasileira tem estado na mira dos grandes empresários, o que se tornou ainda mais intenso nesse período de crise econômica, desencadeada pela pandemia em 2020 (TUMOLO; OLIVEIRA; BUENO, 2021).

É notável a presença de tais interesses no Ensino Médio brasileiro, o que fica perceptível perante a influência e preocupação com a implementação da reforma pelo TPE, já ressaltada. A ação do Estado passa a ser organizadora e fiscalizadora, e os interesses privados vão assumindo protagonismo na educação, aprofundando sua

interferência no campo das políticas educacionais públicas. Dissemina-se assim “[...] uma cultura de competição, de sucesso individual e meritocracia, próprios ao funcionamento da empresa privada orientada pela política neoliberal. [...] para isso é necessário um Estado que seja mínimo para os direitos sociais e máximo para as forças privadas” (SÉGALA, 2018, p. 85).

Esse processo se configura e se viabiliza com as Parcerias Público-Privadas (PPP), que tem se apresentado em várias esferas da sociedade e fortemente na educação. Elas são concebidas por Garrido e Santos (2021) como um empreendimento mercantil, em que a realização dos serviços públicos é transferida ao mercado, isto é, trata-se da apropriação dos serviços públicos, por meio de contratos específicos com o setor privado, o que auxilia no ciclo de valorização do capital.

O exemplo do estado do Paraná evidencia na prática os moldes da PPP no novo Ensino Médio. Para o ano de 2022 viabilizou-se pelo governo do Estado a transferência de recursos públicos para a empresa Unicesumar, empresa educacional da região de Maringá, a fim de transmitir aulas a distância nos cursos de Ensino Médio técnico integrado, nas escolas públicas paranaenses. Assim a EAD se expande no âmbito da Educação Básica, trazendo prejuízos a alunos e docentes, o que está sendo alertado pelos protestos estudantis e dos docentes.

A Associação dos Professores do Paraná (APP) denunciou esse processo de terceirização do ensino e ao Ministério Público. “O que podemos aparentemente ver é o dinheiro público indo para Instituições Privadas, para o lucro de empresários, e não para Escola Pública para o desenvolvimento e crescimento do cidadão” (APP SINDICATO, 2022, p. 1). Ocorre assim a inserção de monitores sem capacitação acadêmica para acompanhar diversas turmas de alunos dos cursos técnicos do novo Ensino Médio, enquanto os mesmos assistem às aulas por meio de vídeos transmitidos por TVs nas salas de aulas. Os professores são substituídos por monitores e há um retrocesso educacional sem precedentes (APP SINDICATO, 2022).

O projeto da iniciativa privada está cada vez mais presente nos espaços públicos e com isso o dinheiro público, que poderia ser destinado ao investimento em profissionais capacitados e nas escolas públicas, tem sido transferido aos grandes empresários, cujo único objetivo é obter lucros e assim aumentar seu patrimônio.

Considera-se que está em curso uma transformação na própria concepção do financiamento público, coerente com a lógica de reprodução do capital. A fim de entender esse movimento mais a fundo, é preciso considerar que o Estado não é neutro, pois ele atua em prol do capital, não da classe trabalhadora.

Para Marx, Engels, Lenin e outros dos mais proeminentes autores marxistas, o Estado é, necessariamente, Estado da classe economicamente dominante; o que, no caso do capitalismo, significa que é Estado da classe capitalista, independentemente de quem o governe. Por causa disso, principalmente nos períodos de crise, o Estado necessita intensificar as ações concernentes a suas funções precípuas para contribuir com a vida do capital em crise, em detrimento de funções que não são essenciais para o capital, como, por exemplo, os aspectos relacionados à qualidade de uma educação pública e gratuita (TUMOLO; OLIVEIRA; BUENO, 2021, p. 126).

Essa lógica permeia a sociedade e a educação, afetando principalmente os trabalhadores e naturalizando as relações capitalistas. Na educação e no Ensino Médio tem se veiculado a privatização do ensino, a flexibilização do currículo e a inserção de disciplinas como Projeto de Vida e empreendedorismo. Na formação dos jovens que agora se configura, incute-se a ideia de que eles sejam os criadores de seus próprios Projetos de Vida e Empreendedores de si mesmos, como se bastasse o esforço pessoal para assegurar sua inserção profissional.

A educação é acionada para produzir uma nova cultura que atenda às necessidades econômicas do capital em seu atual estágio. O que se confirma e viabiliza diante de tais estratégias é a construção de uma sociedade de mercado, que desvincula o público da responsabilidade do Estado, constituindo-se um espaço público não estatal, que permite transferir recursos do Estado para o setor privado.

É um ambiente propício para a proliferação da ideologia do empreendedorismo como possível solução ao problema do desemprego, trazendo desdobramentos para a classe trabalhadora. O indivíduo passa a ser um sujeito empresarial, empreendedor de si mesmo (COSTA; CAETANO, 2021). Nesse contexto, o empreendedorismo é utilizado como solução ao desemprego, elemento inerente e inseparável do capitalismo, transferindo-se aos indivíduos a responsabilidade por questões que são estruturais. Desvelar esse processo em seus fundamentos é imprescindível para vislumbrar tendências e traçar resistências eficazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma do Ensino Médio traz mudanças significativas em sua composição curricular e organização. Houve um aumento em sua carga horária e, para cumpri-la, a legislação viabiliza a inserção da EAD, além de distintas formas para sua integralização, como a oferta por meio de cursos, módulos e outras atividades, o que caracteriza a “flexibilização” do ensino.

O novo Ensino Médio fica constituído por percursos diferenciados, sendo parte cumprida pela BNCC e o restante por itinerários formativos. A parte comum (BNCC) tem carga-horária máxima de 1800 horas e os itinerários formativos passam a ser oferecidos conforme interesses dos estados e seus parceiros.

Dentre as alterações no Ensino Médio destaca-se o componente curricular “Projeto de Vida”, que tem como viés promover nos alunos pensamentos e atitudes para a criação de seus próprios projetos de vida futura. Além dele, há também a forte presença do empreendedorismo, que propõe promover nos estudantes atitudes empreendedoras, para que consigam sobreviver.

Como se percebe, essas mudanças são concebidas como a alternativa encontrada aos problemas econômicos da sociedade, engendrando nos jovens a adaptação à realidade social em que estão inseridos. Perante a inegável perspectiva do desemprego, preconiza-se a existência de um ilusório mercado de trabalho ou de alternativas criativas e individuais para garantir a (re)produção da vida, como o empreendedorismo.

Desde 2017 observam-se medidas para iniciar a implementação do novo Ensino Médio em todo o Brasil, sendo que em 2018 aprovou-se a BNCC-EM e já em 2019 previa-se a reestruturação dos currículos das escolas e redes de ensino para que se iniciasse em 2020 a sua implementação em todas as escolas. A chegada da pandemia do novo coronavírus levou a um atraso no calendário, pois as instituições e redes de ensino preocuparam-se com a readequação ao ensino remoto.

Preocupados com esse atraso, representantes do setor empresarial emitiram relatórios e avaliaram a situação da educação, apresentando propostas para acelerar a implementação do novo Ensino Médio. O que se constata perante os fortes interesses na educação, são as vantagens que essas reformas educacionais

possibilitam ao setor privado, uma vez que aumentam as parcerias, a venda de materiais didáticos, plataformas e outros elementos requeridos para sua adequação.

Nesse contexto salienta-se que, mesmo a educação passando por momentos difíceis, as alterações não deixaram de ocorrer. Já no ano de 2021 lançaram-se novos documentos e em 2022, nos estados do Paraná e Minas Gerais, começou a implantação gradativa do novo Ensino Médio. Em ambos se observa a flexibilização do ensino e do currículo, além da forte inserção da EAD como parte do cumprimento da carga horária. As parcerias são fortalecidas, permitindo que fundos públicos se direcionam para o setor privado.

Concebe-se que novo Ensino Médio traz prejuízos para os jovens e para sua formação, pois os deixam à mercê de um sistema que visa apenas a sua própria reprodução e que, além disso, responsabiliza o próprio trabalhador pelo possível fracasso profissional. A escola pública é assim subsumida aos interesses do mercado, o que se aprofunda e exige uma ampla luta para reverter esse processo, radicado nas relações de produção capitalistas.

REFERÊNCIAS

APP SINDICATO. O Ministério Público Estadual vai investigar a contratação da Unicesumar pelo governo Ratinho Jr. **APP Sindicato**, 2022. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/ministerio-publico-estadual-vai-investigar-a-contratacao-da-unicesumar-pelo-governo-ratinho-jr/> Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 10 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação do novo Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>. Acesso em: 19 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 331 de 05 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular – Pro BNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018c. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199/do1-2019-04-05-portaria-n-1-432-de-28-de-dezembro-d. Acesso em 05 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, MEC: 2018d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, dez. 2018e. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, jul. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 05 abr. 2022.

COSTA, Marilda de Oliveira; CAETANO, Maria Raquel. Um novo ethos educacional no ensino médio: da formação integral ao empreendedorismo. **Revista Êxitus**, Santarém, PA, v. 11, p. 1-24, 2021, publ. cont. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1655>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GARRIDO, Fábio José Alves; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. Parceria Público-Privada: privatização, mercantilização e financeirização na educação básica pública. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 1, p. 72-89, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43767>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.657, de 12 de novembro de 2021**. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Educação, 2021. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4657-21-r%20-%20Public.%2013-11-21.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte-SEED, DEDUC. Diretoria de Educação, DPGE. Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar. **Deliberação nº 04 de 29 de julho de 2021**. Curitiba: Secretaria de Educação, 2021a. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/deliberacao_04_21.pdf. Acesso em: 03 abr. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte-SEED, DEDUC. Diretoria de Educação, DPGE. Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar. **Instrução Normativa Conjunta n° 008/2021**, de 17 de dezembro de 2021. Curitiba: Secretaria de Educação, 2021b. Disponível em:

https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/008_InstrucaoNormativaConjunta_MatrizCurricular_NEM_redepublicaestadualdeensinodoPr.pdf Acesso em: 03 mar. 2022.

SÉGALA, Karen de Fátima. **A atuação do movimento “Todos Pela Educação” na educação básica brasileira**: do empresariamento ao controle ideológico. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2018. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7620405. Acesso em: 07 maio 2022.

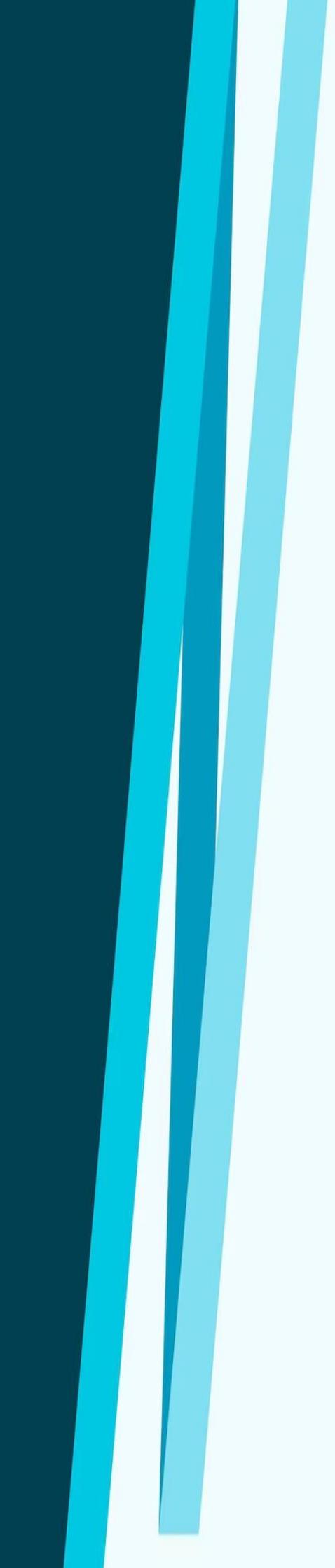
TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório Anual de Acompanhamento do Educação Já! Balanço 2019 e Perspectivas 2020**. 1. ed., mar. 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/primeiro-relatorio-educacao-ja.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **2° Relatório Anual de Acompanhamento do Educação Já**, fev. 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/02/2o-Relatorio-Anual-de-Acompanhamento-do-Educacao-Ja_final.pdf. Acesso: 01 abr. 2022.

TUMOLO, Paulo Sergio; OLIVEIRA, André Ricardo; BUENO, Juliane Zacharias. Da educação pública à educação privada: Os rumos do ensino superior no brasil.

Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 13, n. 1, p. 119-137, abr. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43599>. Acesso em: 10 jul. 2022.



Capítulo 6
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO
FÍSICA PARA O CAMPO: UMA
NECESSIDADE PARA OS
ESTUDANTES E IMPACTOS NA
FORMAÇÃO DOS ALUNOS
CAMPONESES NO ENSINO
FUNDAMENTAL II
Rafael de Souza Rodrigues

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O CAMPO: UMA NECESSIDADE PARA OS ESTUDANTES E IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS CAMPONESES NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Rafael de Souza Rodrigues

Centro Universitário de Ciências e Empreendedorismo (UNIFACEMP)

E-mail: 201810313@facemp.edu.br

RESUMO

Muitos dos alunos que estudam nas escolas do campo necessitam viver e frequentar as aulas com dignidade e com os direitos que a educação física possa proporcionar principalmente para os jovens. É importante destacar que os estudantes do campo não têm um bom acesso aos espaços recreativos de lazer nas escolas. Esse estudo teve como objetivo geral compreender como funciona as aulas de Educação Física nas escolas do campo apesar da falta de recurso no desenvolvimento das atividades esportivas, sendo os objetivos específicos identificar as principais dificuldades das escolas do campo nas aulas de educação física, analisar o currículo escolar e o plano de curso das aulas de Educação Física direcionadas para os estudantes do campo conhecer as principais características que representa a modalidade da educação física para as escolas do campo. Utilizou-se como fonte de pesquisa as bases de dados do Scientific Eletronic, Library online (SCIELO), literatura Latino-Americana do caribe (LILACS), Sistema online de Busca e Análise de Literatura Médica (MEDLINE), Como critério de inclusão utilizou-se artigos e autores que discorrem sobre a temática. Percebe – se uma grande necessidade de estudos voltados para a educação no campo que é de suma importância para o desenvolvimento social, intelectual, cultural psicológica e político dos Discentes, pois muitas vezes os estudantes do campo são esquecidos pelo poder públicos e a educação deixa a desejar por falta de recursos e profissionais qualificados. Este trabalho conclui que o ensino de Educação Física nas escolas do campo ainda possui uma trajetória árdua para alcançar seus objetivos pois, a falta de recursos impacta diretamente no desenvolvimento das aulas.

Palavras-chave: Educação Física, Escola do Campo, Ensino Fundamental, Zona Rural.

1 Introdução

A Educação é um processo de aprendizagem que permite ao aluno adquirir conhecimentos em vários espaços sociais, assim toda forma de educar, ensinar e aprender é importante para o indivíduo. A Educação Física por exemplo, é uma ciência que estuda o bem estar físico e psicológico do ser humano que vive em qualquer lugar da sociedade e um dos espaços que a educação física precisa atuar de verdade é nas escolas do campo. (DIAS; JÚNIOR, 2015)

As questões sobre Educação vêm sendo discutida nas escolas desde o ensino infantil até os anos finais da Educação Básica e nesse percurso, a própria Educação Física ganha espaço no ensino superior com o intuito de qualificar e profissionalizar um indivíduo que deseja seguir carreira na área, entretanto, percebemos que a educação física precisa atuar de forma mais direta com os estudantes do campo. Os sujeitos que vivem no campo em especial o alunado das escolas camponesas, são ainda muitos carentes de atividades esportivas que caracterizam essa modalidade educacional.

Muitos dos alunos que estudam nas escolas do campo necessitam viver e frequentar as aulas com dignidade e com os direitos que a educação física possa proporcionar principalmente para os jovens. É importante destacar que os estudantes do campo não têm um bom acesso aos espaços recreativos de lazer nas escolas. O funcionamento das atividades física realizadas no ambiente escolar é diferente o das escolas localizadas nas cidades e nesse sentido, as oportunidades de ensino e aprendizagem no campo, precisa de investimento e incentivo à cultura poliesportivas. (DIAS; JÚNIOR, 2015)

Dessa forma, a Educação Física é ministrada nas escolas do campo, porém de uma forma bem restrita no que desrespeita a diversidade de aparelhos e elementos pedagógico que ajudam no desenvolvimento físico, psicológico e moral do estudante. Os alunos não tem um acesso como merecia ter nas escolas, a falta de recursos e de uma boa estrutura é um problema que necessita ser resolvido com certa urgência para que venham atender o público estudantil do campo.

Assim, percebe-se que essa carência necessita de uma organização escolar mais estruturada nas escolas do campo para que as aulas de educação física possam ser realizadas com mais entusiasmo. Neste sentido, a gestão pública precisa investir

nessa modalidade para que os alunos do campo possam ter oportunidade de ter aulas de educação física mais eficazes.

Este trabalho tem como objetivo geral compreender como funciona as aulas de Educação Física nas escolas do campo apesar da falta de recurso no desenvolvimento das atividades esportivas e como objetivos específicos identificar as principais dificuldades das escolas do campo nas aulas de educação física, analisar o currículo escolar e o plano de curso das aulas de Educação Física direcionadas para os estudantes do campo conhecer as principais características que representa a modalidade da educação física para as escolas do campo.

Para alcançar os objetivos deste trabalho, a pesquisa passou por um processo de inclusão e exclusão de artigos científicos. Para serem incluídos na revisão foram lidos inicialmente os títulos e resumos analisados na íntegra artigos que não foram esclarecedores eram excluídos e os que se enquadravam a proposta da pesquisa foram lidos por completo para fazer parte da presente revisão, os artigos foram buscados na íntegra, para não se correr o risco de deixar estudos importantes fora da revisão sistemática. Após a coleta dos dados, realizou-se uma compilação das principais informações, gerando uma discussão dos achados.

2 Desenvolvimento

2.1 IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NOS AMBIENTES DE TRABALHO ESCOLAR.

A Educação Física Escolar está seguindo rumos diferentes do seu objetivo principal, onde a cultura do esporte faz parte do currículo da Educação Física Escolar, mas não é somente isso, vai muito além, a Educação Física trabalha como a arte da expressão corporal que o nosso corpo fala através de: Jogos, recreação, mímicas, esportes, lutas, ginástica, entre outras (NASCIMENTO E JACINTO, 2010).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais os princípios que norteiam a Educação Física no ensino fundamental são, O Princípio da Inclusão que através das sua modalidade vem de forma pedagógica desenvolver a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, O Princípio da Diversidade que busca-se validar as diversas probabilidades de aprendizagem que se constituem com a apreço das dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais dos alunos e a Categoria

de Conteúdos incluem-se nessas categorias os próprios processos de aprendizagem, organização e avaliação (PRADO, FARHA, LARANJEIRA, 1998).

Em análise, o licenciado em educação física é um profissional capaz de interpor academicamente e profissionalmente nos campos da prevenção, proteção, promoção, na educação, projetos sociais, esportes, lazer e gestão de efetuação dessa área. (NUNES; VOTRE; SANTOS, 2012)

Em relação ao âmbito escolar, a partir do Decreto no 69.450, de 1971, a Educação Física passou a ser considerada como a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando. O decreto deu ênfase à aptidão física, tanto na organização das atividades como no seu controle e avaliação, e a iniciação esportiva, a partir da quinta série, se tornou um dos eixos fundamentais de ensino; buscava-se a descoberta de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais, representando a pátria (PRADO, FARHA, LARANJEIRA, 1998, p. 21)

Diante das atribuições do profissional de educação física é visível a importância do seu acompanhamento no ensino fundamental 1 e 2 nos desenvolvimentos de atividades físicas com crianças e adolescentes que estão em fase de desenvolvimento e aprimoramento de habilidades motoras (DIAS; JÚNIOR, 2015).

A Educação Física no ensino fundamental é de suma importância para a formação do aluno e, desde modo é necessária muita dedicação para os profissionais da área para desvincular contextos que foram constituídos no decorrer do tempo como exemplo Educação Física é fácil, é só jogar bola, brincar e entres outros.

Os estudos de Betti e Zuliani (2002) destacam:

Que nos tempos de rápidas transformações sociais que repercutem nas escolas, os professores necessitam se fundamentarem teoricamente a fim de se justificarem perante a escola e a sociedade o que já sabem fazer estreitando as relações entre teoria e prática pedagógica, buscando novos modelos e métodos para que a Educação Física siga formando a integralidade dos alunos, sempre levando em conta a moral e a ética, onde os mesmos devem ser tratados com respeito, e sempre que possível levar em conta nas aulas os conhecimentos que os mesmos trazem de suas experiências de vida.

A Educação Física escolar tem como objetivo promover a integração e desenvolvimento psicossocial do aluno, tratando todos com igualdade, procurando sempre dar ênfase a prática da cultura corporal.

2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS DO CAMPO.

Muitas escolas da zona rural ainda sofrem com a falta de infraestrutura física, como exemplos de transporte escolar precário, com as salas multisseriadas, onde as diversidades de idade e grau escolar dos alunos são frequentes, entre outros problemas, e se torna complicado para o profissional de Educação Física desenvolver suas atividades com eficácia, pois existem graus diferentes de ensino e atividades esportivas para cada idade. (DIAS; JÚNIOR, 2015).

Uma das características do campo é a distância entre as casas, provocando assim um isolamento social, levando para o contexto da escola no campo de acordo com Dias, Júnior (2015) isso pode dificultar o aluno em vários aspectos pois eles tem dificuldades de locomoção, então normalmente limita o convívios com outras pessoas, muitas crianças vivem sozinhas com seus pais e com pouco acesso a informação, por esses motivos é importante que a escola da zona rural adote metodologias diferentes das utilizadas nos centros urbanos, pois a realidade é totalmente diferente, levando para o contexto do ensino de educação física, os profissionais já tem dificuldades em executar as aulas práticas por falta de recursos e materiais adequado, então o que resta é o professor utilizar da sua criatividade criar estratégias para que forneça conhecimento teórico e prático para estes alunos.

Muitos alunos das escolas rurais no turno oposto das aulas substituem brincadeiras por trabalhos juntos aos seus pais, pois precisam ajuda-los para contribuir com o sustento da família, então os professores também possuem um papel muito importante neste processo de ensino e aprendizagem que é motivar o seu aluno a continuar os estudos. Por isso que é muito relevante professores que atuem na educação no campo se especializarem na área, pois entender a realidade do campo e da comunidade onde seus alunos vivem contribuem para um desenvolvimento de excelências em suas aulas, desta forma utilizar exemplos e situações mais próximas da vivencia de seus alunos (DIAS; JÚNIOR, 2015).

3 METODOLOGIA

O presente artigo trata-se de uma revisão de literatura do tipo sistemática. Segundo Cordeiro *et al.* (2017) uma revisão sistemática dispõe de uma pergunta clara e objetiva, a definição de uma estratégia e mecanismos de busca, o estabelecimento

criterioso de inclusão e exclusão dos artigos e, acima de tudo, uma análise criteriosa da qualidade da literatura selecionada. Como estratégia foram realizadas buscas nas bases de dados Scientific Electronic Library online (SCIELO), literatura Latino-Americana do caribe (LILACS), Sistema online de Busca e Análise de Literatura Médica (MEDLINE), utilizando as palavras chaves: Educação Física, Escola do Campo, Ensino Fundamental, Zona Rural, associando a seus termos sinônimos e uma lista de termos sensíveis para a busca, repostados em língua portuguesa.

Como critérios de elegibilidade, foram incluídos: artigos de periódicos indexados, publicações dos últimos 20 anos, em português, pois ainda existem poucos estudos que fala da referida temática assim foi delimitando os estudos encontrados sobre A Importância da Educação Física Para o Campo: Uma Necessidade Para os Estudantes e Impactos Na Formação Dos Alunos Camponeses no Ensino Fundamental II.

Para evitar a exclusão de estudos importantes para a revisão sistemática, todos os procedimentos de busca, seleção, avaliação da qualidade dos artigos que inicialmente, os trabalhos foram selecionados com base na leitura dos títulos e resumos.

Para serem incluídos na revisão foram lidos inicialmente os títulos e resumos analisados na íntegras artigos que não foram esclarecedores eram excluídos e os que se enquadravam a proposta da pesquisa foram lidos por completo para fazer parte da presente revisão, os artigos foram buscados na íntegra, para não se correr o risco de deixar estudos importantes fora da revisão sistemática. Após a coleta dos dados, realizou-se uma compilação das principais informações, gerando uma discussão dos achados.

4. RESULTADOS

Inicialmente foram encontrados 950 artigos com base nas palavras-chave utilizadas. Após a triagem foram excluídos 500 artigos por não se encaixarem nos critérios ficando 450 artigos. Filtros foram aplicados, sendo excluídos mais 405, restaram 45 artigos, dos quais foram lidos os títulos e selecionados 30 para leitura dos resumos, sendo excluídos 12 artigos devido a duplicidade. Sendo assim e baseado na leitura do título e do resumo, 26 estudos haviam sido incluídos nesta revisão sistemática, dos quais, após a leitura na íntegra dos textos, apenas 03 foram

selecionados para compor a presente revisão sistemática (Figura 1). As características dos estudos selecionados e a descrição dos principais achados foram resumidas no Quadro: 1

Figura 1: Fluxograma do processo de seleção dos artigos para revisão sistemática

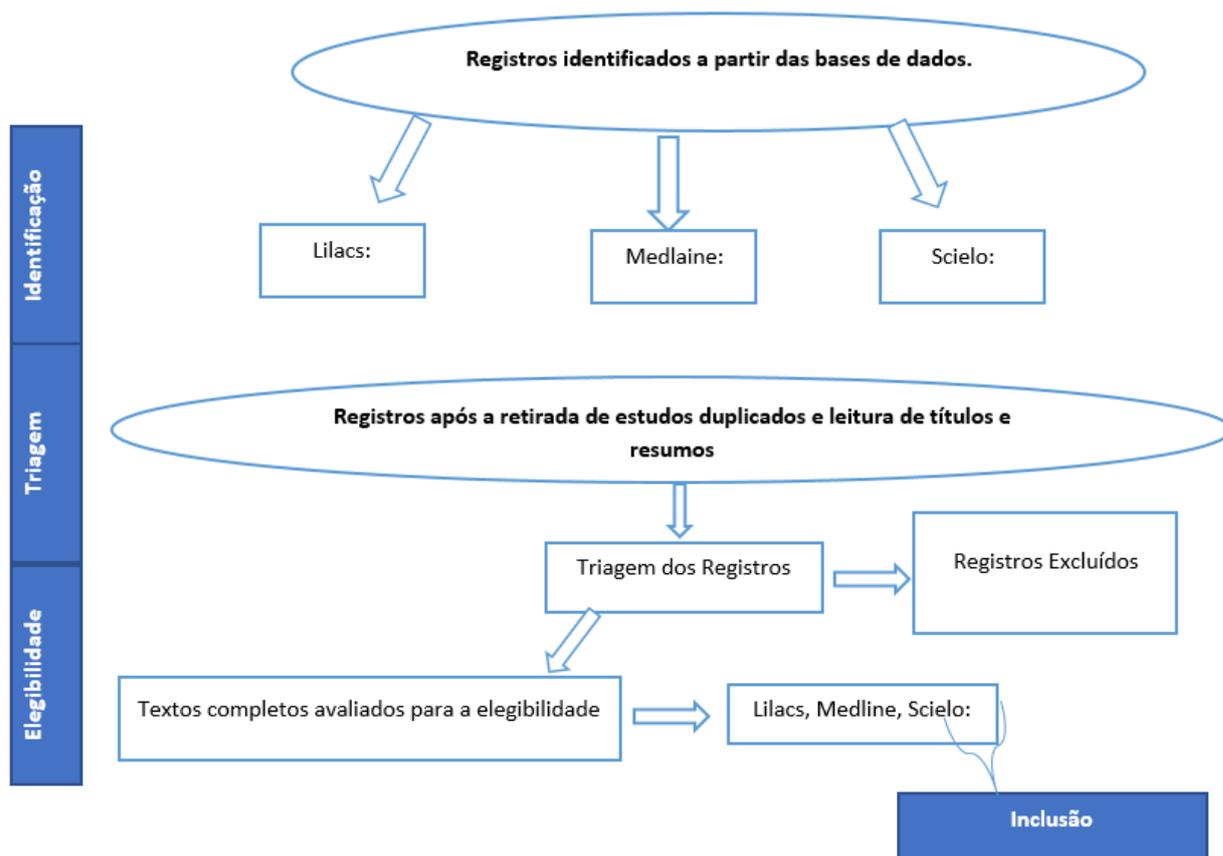


Tabela 1- Artigos incluídos na discussão

Autores/Título/ Anos	Objetivos	Resultado	Revista
Dias, Júnior. A realidade das aulas de Educação Física de uma escola da zona rural no interior de Minas Gerais, 2015	objetivo analisar a realidade das aulas de Educação Física de uma escola da zona rural do interior de Minas Gerais; a relação dos alunos com a disciplina; e os materiais e espaços para realização dessas aulas, buscando analisar o que os alunos pensam sobre a importância das	A partir dos resultados encontrados podemos afirmar que tanto os alunos quanto sua professora de Educação Física, dizem que apenas uma aula por semana é pouco, sendo assim estes queriam que tivesse um número maior de aulas por semana.	Revista Evidência

Educação na Prática: Docência e Aprendizagem

	aulas de Educação Física para suas vidas	Assim como também citamos que o ideal seria termos de 02 a 03 aulas por semana em dias distintos para o bom desenvolvimento físico, saúde e relação interpessoal da população desse estudo.	
NASCIMENTO, JACINTO, Aulas de educação física escolar: porque sempre esporte, 2010.	O objetivo geral foi compreender os motivos pelos quais a competição e o esporte estão se tornando hegemônicos nas series finais do ensino fundamental.	E é isso que a Educação Física necessita a valorização do aluno a cooperação, formando cidadãos que trabalhem em grupo e que se divirtam, não apenas sejam competitivos, mas que prevaleçam os reais objetivos da educação física escolar, contribuindo emancipação humana e na formação de cidadãos e cidadãs que gostem e pratique atividades físicas dentro e fora da escola.	efdeportes
BETTI, ZULIANI. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. 2002	Propõe-se conteúdos, metodologias e estratégias adequados aos diferentes níveis de ensino. Destacam-se as diferentes concepções de avaliação, analisando suas implicações para a Educação Física e apresentando sugestões.	Conclui-se pela necessidade de a Educação Física estreitar as relações entre teoria e prática e inovar pedagogicamente, a fim de seguir contribuindo para a formação integral das crianças e jovens e para a apropriação crítica da cultura corporal de movimento	Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte

5. DISCUSSÃO

Diante dos estudos e análises dos artigos acima citados percebemos uma grande necessidade de estudos voltados para a educação no campo que é de suma importância para o desenvolvimento social, intelectual, cultural psicológica e político dos Discentes, pois muitas vezes os estudantes do campo são esquecidos pelo poder públicos e a educação deixa a desejar por falta de recursos e profissionais qualificados.

A maioria dos alunos que estudam nas escolas da zona rural necessitam vivenciar e cursar as aulas com dignidade, pois muitas escolas do campo são esquecidas pelos governantes, para Betti, Zuliani (2002) sem recursos didáticos necessário para o desenvolvimento das aulas, toda via para que os professores de educação física possam proporcionar para as jovens aulas de excelência e demonstrar de forma coerente a sua essência. É importante destacar que os estudantes do campo não têm um bom acesso aos espaços desportivos e de lazer na comunidade onde vivem. O funcionamento das atividades física efetivadas no ambiente escolar é desigual o das escolas localizadas na zona urbana e nesse sentido, as oportunidades de ensino e aprendizagem no campo, precisa de investimento e incentivo à cultura poliesportivas.

De acordo com Dias, Júnior (2015) expressa em sua pesquisa a necessidade de aumentar a carga horaria para as aulas de Educação Física, a maioria dos alunos do ensino fundamental de escolas no campo não tem acesso a esportes, jogos e entre outras atividades que norteiam a Educação Física, então essa vivencia na escola contribuem para sua formação e o desenvolvimento físico, saúde e relações interpessoais dos alunos.

Através de muitas variáveis podemos observar o quanto é importante alunos do ensino fundamental participarem das aulas de Educação Física. Nascimento E Jacinto, (2010) relatam em seu trabalho fatores como a valorização dos alunos a cooperação, desenvolvendo o pensamento critico e formando cidadãos que sabem trabalhar em grupo, e que se entretendam nas praticas esportivas não só para ganhar mais sim pra contribuir no seu desenvolvimento físico e mental e também social, tornando cidadãos ativos que pratiquem atividades físicas alem da escola.

Diante dos benefícios que são proporcionados pelo aulas de Educação Física para a saúde dos alunos do ensino fundamental e da população em geral, quando o

objetivo da disciplina é alcançado podemos evitar muitos transtornos futuros na saúde destas pessoas, como exemplo de doenças que podem ser desencadeadas pela falta de atividade física como obesidade, hipertensão, diabetes e entre outros observamos a relevância de incentivar crianças e adolescentes praticarem exercícios físicos, é importante acompanhado de um profissional de Educação Física para evitar lesões indesejadas e até mesmo resultados inversos.

3 Considerações finais

Esta revisão bibliográfica permitiu concluir que o ensino de Educação Física nas escolas do campo ainda possui uma trajetória árdua para alcançar seus objetivos pois, a falta de recursos impacta diretamente no desenvolvimento das aulas. São necessárias políticas públicas voltadas para a valorização das escolas no campo para conseguir recursos e infraestrutura de qualidade para a escola pois é direito de toda a sociedade ter acesso a uma educação de qualidade.

O ensino de Educação Física em escolas públicas de certa forma ainda é desvalorizado, pois de acordo com a importância que a disciplina proporciona para a vida e saúde dos alunos, professores da área ainda sofre com a pouca carga horária da disciplina que são disponibilizados em cada turma, com um tempo muito curto é difícil desenvolver um bom trabalho com uma quantidade expressiva de alunos.

Referências

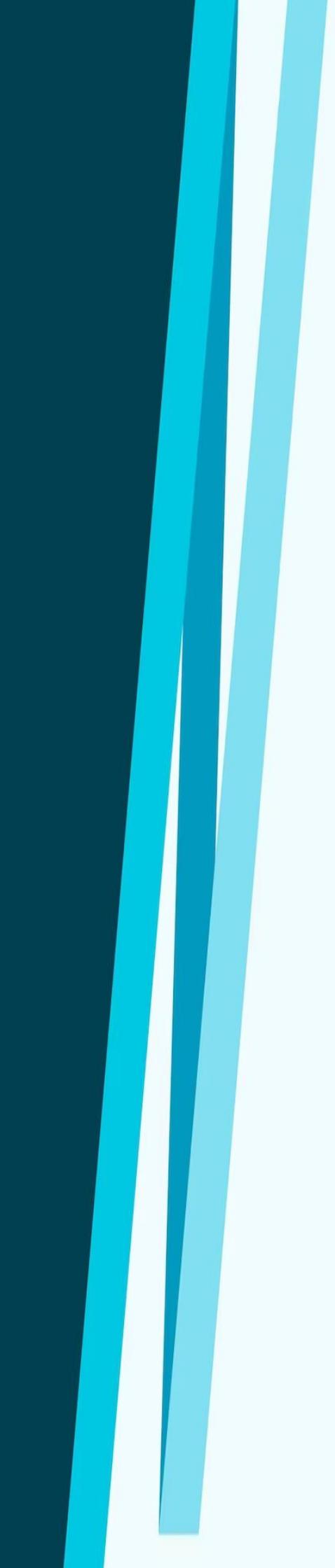
BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo: Editora Mackenzie. Ano 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

CORDEIRO, Alexander Magno *et al.* REVISÃO SISTEMÁTICA: UMA REVISÃO NARRATIVA. **Scielo - Scientific Electronic Library Online**, Rio de Janeiro, p. 1-4, 11 out. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcbc/a/CC6NRNtP3dKLgLPwcmV6Gf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2022.

DIAS, Ademir Goulart; NEVES JÚNIOR, Cláudio Luiz. A realidade das aulas de Educação Física de uma escola da zona rural no interior de Minas Gerais. **Revista Evidência**, Minas Gerais, v. 11, n. 20, p. 1-20, 2015.

NASCIMENTO, T.Z. e JACINTO, V.D. Aulas de educação física escolar: porque sempre esporte? *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Nº 151, 2010.

PRADO, Iara Glória Areias; FARHA, Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis; LARANJEIRA, Maria Inês. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Parâmetros Curriculares Nacionais: TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, Brasília, v. 2, n. 115, p. 1-115, abr. 1998.



Capítulo 7
GRUPO CAPOEIRA LIBERDADE:
DESAFIOS E CONQUISTAS DA
REPRESENTATIVIDADE DA MULHER
NEGRA NA CAPOEIRA
Ivalda Kimberlly Santos Portela
Jéssica Pedroso Lima
Magno Santos Batista

GRUPO CAPOEIRA LIBERDADE: DESAFIOS E CONQUISTAS DA REPRESENTATIVIDADE DA MULHER NEGRA NA CAPOEIRA

Ivalda Kimberlly Santos Portela

*Licenciada em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB;
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE – UFBA.*

Jéssica Pedroso Lima

Licenciada em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Magno Santos Batista

Professor da Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação Literatura e Cultura – UFBA.

RESUMO

Sendo a Educação Física um campo vasto, a presente pesquisa abordará a Capoeira pelo seu prisma histórico, em específico, sobre mulheres negras capoeiristas. Compreendendo a potência da escrita, tomamos como referência neste processo o feminismo negro, por entender que este, nos concede a linguagem para descrever as experiências vivenciadas pelo aquilombamento de mulheres praticantes de uma expressão cultural artística de maior resistência e de representatividade do povo negro. Objetiva-se aqui compreender através das mulheres do grupo Capoeira Liberdade o papel que o sujeito feminino ocupa na grande roda de Capoeira, em especial a mulher negra, ou seja, estudo de cunho qualitativo. Para tanto, selecionamos, capoeiristas femininas negras do grupo Capoeira Liberdade de Caravelas-Ba. A coleta de dados ocorreu a partir da aplicação do questionário através do *Google Forms*, e as categorias de análises são: Microagressões; Representação feminina na roda; Contexto em que a mulher negra está inserida no grupo. Este trabalho seguiu as normas e os princípios das Ciências Humanas, dentro da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Por se tratar de uma pesquisa que envolveu pessoas, este foi submetido e aceito pelo Comitê de Ética - CEP-UNEB. CAAE: 61194222.9.0000.0057. O aporte teórico da pesquisa foi de totalidade de autoras femininas: Araújo (2002), Bezerra (2010), Gonzalez (2020), hooks (2018) entre outras. Os resultados apresentam mudanças significativas na participação das

mulheres negras no cenário da capoeira, isto é, maior número da participação feminina na roda, a formação de mestras e a ruptura do machismo na roda de capoeira. Embora os passos ainda sejam graduais, o espaço da Capoeira vem sendo transformado. Além disso, a luta das mulheres para adentrarem e conquistarem seus direitos e espaços na roda, ainda configura-se como um ato político e de resistência.

Palavras-chave: Capoeira; Mulher Negra; Representatividade. Desafio.

ABSTRACT

Since Physical Education is a vast field, this research will approach Capoeira through its historical prism, specifically about black women capoeirists. Understanding the power of its writing, we take Black Feminism as a reference in this process, understanding that it gives us the language to describe the experiences lived by the adherence to quilombo culture by women who practice an artistic cultural expression of greater resistance and representativeness of black people. The aim here is to understand through the woman of the Copoeira Liberdade group which role the female subject occupies in the great circle os Capoeira, particularly, black women. The aforementioned research is of an analytical and descriptive nature, the study is of a qualitative nature. It is justified in understanding the importance of black women in Capoeira, through black female capoeirists from the Capoeira Liberdade group from Caravelas-Ba. Data collection occurred from the application of the questionnaire through Google Forms, later its analysis by categories: Microagressions; Female representation in the circle; context in which black woman is inserted in the group. This work followed the norms and principles of the Human Sciences, within Resolution nº 510, of April 07, 2016. As it is a research that involved people, it was submitted and accepted by the Ethics Committee - CEP-UNEB. CAAE: 61194222.9.0000.0057. The results obtained in the interviews will bring narratives about the representation of black women in the Capoeira Liberdade group, the changes that have occurred in relation to black women in the Capoeira scenario; the problems that still exist with regard to female participation, among others in this context.. Although the steps are still gradual, Capoeira's space has been transformed. Thus, the struggle of women to enter and conquer their rights and spaces in the circle is still configured as a political and resistance act. In this core, we consider the intervention as satisfactory, because although four women participated in the study, there was an exchange of information between all participants. The theoretical contribution of the research was all female authors: Araújo (2002), Bezerraza (2010), Gonzalez (2020), hooks (2018) among others.

Keywords: Capoeira; Black Woman; Representativeness; Challenge.

INTRODUÇÃO

O percurso da historiografia da capoeira no Brasil está associado ao sistema patriarcal machista. A luta contra a desigualdade de gênero constitui-se no contemporâneo uma constante caminhada em ritmo gradual em várias esferas da sociedade, e com a capoeira, não seria diferente. Do ponto de vista histórico, em específico no século XVII, o envolvimento das mulheres que se atreviam a prática da capoeira, uma cultura marginalizada e tida como uma prática masculina. Na época, rendeu às mulheres o tratamento similar e destinado aos homens, isto é, eram presas e taxadas de desordeiras, vadias, vagabundas e prostitutas, isso antes da prática ser proibida pelo Código Penal de 1890.

Vale ressaltar que o silenciamento e invisibilidade da figura feminina na grande roda ao longo da história é o reflexo do patriarcado enraizado que por muito tempo perpetuou na prática da capoeira. Outro aspecto relevante é a escassa documentação da mulher na gênese da capoeira. Contudo, apesar de existirem poucos documentos referentes à origem da mulher no âmbito da capoeiragem, Rodrigues (2017) demarcou que, até meados do século XX, as rodas eram de predominância masculina, mas não excluía a participação feminina. Ainda de acordo com o autor, documentos comprovam a existência da participação do sujeito feminino.

Sendo a capoeira um elemento marginalizado e discriminado pela sociedade por volta do ano de 1890, a situação das mulheres negras que se adentravam a capoeira era ainda pior, pois estas sofriam múltiplas formas de exclusão e marginalização social, ou seja: machismo, a discriminação racial pela cor da pele, eram vítimas de desprezo e injustiças por estarem no mundo capoeirístico. Desafios que contribuiriam para que uma das maiores filósofas contemporânea sobre as mulheres negras, afirmasse:

Ao reivindicar nossa diferença enquanto mulheres negras, enquanto amefricanas, sabemos bem o quanto trazemos em nós as marcas da exploração econômica e da subordinação racial e sexual. Por isso mesmo, trazemos conosco a marca da libertação de todos e todas. Portanto, nosso lema deve ser: organização já! (GONZALEZ, 2020 , p.270).

Dialogando com Gonzalez (2020), percebemos o quanto a mulher negra sofreu a diáspora africana, e de como seus corpos eram expostos a demarcações da

objetificação, exploração e outros pontos excludentes que emergem até os dias atuais. A autora ainda faz um apelo para que haja uma organização entre as mulheres negras.

Portanto, compreendendo a importância da mulher negra no percurso histórico e na atualidade do país é preciso que reafirmamos o lugar do corpo feminino. Esse que de forma cruel foi retirado por demarcações preconceituosas e de discriminação racial. Tomando emprestado o termo da Conceição Evaristo (2016), precisamos estabelecer a escrevivência da mulher negra na capoeira e também incluir o feminismo nas rodas. No entanto, vale reconhecer que é um processo árduo mediante as relações patriarcais que permeiam a prática da capoeira.

Percebemos no meio capoeirístico ao acompanharmos a história, retrata-se que as pioneiras na prática se tratava de mulheres negras. As praticantes que se encorajaram a adentrarem na grande roda, eram vistas como submissas e coadjuvantes sempre à sombra de elementos masculinos (BRUHNS, 2000). Entretanto, esse contexto se modificou, a nova reformulação na linha do tempo no contexto da capoeira foi de cunho benéfico para o sujeito feminino, na atualidade, o papel da mulher na capoeira ressignificou-se.

Existe uma parcela significativa de representação feminina, ou seja, muitas mulheres estão à frente de grupos como mestras, professoras e praticantes. Esse contexto se configura um ato de (re) existência e reparação histórica a um grupo que por décadas foi silenciado, invisibilizado, vítimas de machismo, sexismo e misoginia (BRITO, 2020, s/p).

Sendo a Educação Física um campo vasto, nossa pesquisa aborda a Capoeira pelo seu prisma histórico, em específico sobre mulheres negras capoeiristas. Compreendendo a potência da escrita tomamos como referência neste processo o feminismo negro, por entender que este, concede a linguagem para descrever as experiências vivenciadas pelo aquilombamento¹ de mulheres praticantes de uma expressão cultural artística de maior resistência e de representatividade do povo negro, isto é, as questões de cunho sociais atravessam o texto.

Existe uma parcela significativa de representação feminina, ou seja, muitas mulheres estão à frente de grupos como mestras, professoras e praticantes. Esse contexto se configura um ato de (re) existência e reparação histórica a um grupo

que por décadas foi silenciado, invisibilizado, vítimas de machismo, sexismo e misoginia (BRITO, 2020, s/p).

Sendo a Educação Física um campo vasto, nossa pesquisa aborda a Capoeira pelo seu prisma histórico, em específico sobre mulheres negras capoeiristas. Compreendendo a potência da escrita tomamos como referência neste processo o feminismo negro, por entender que este, concede a linguagem para descrever as experiências vivenciadas pelo aquilombamento¹ de mulheres praticantes de uma expressão cultural artística de maior resistência e de representatividade do povo negro, isto é, as questões de cunho sociais atravessam o texto.

Partindo deste pressuposto, nossa pesquisa, justifica-se porque compreender a importância da mulher negra na Capoeira, através de capoeiristas femininas negras do grupo Capoeira Liberdade, contribui para a formulação de ações políticas e civis para a inserção do corpo feminino na roda, e, também na ruptura do machismo histórico que circundam a capoeira. Desse modo, emerge o seguinte problema de pesquisa: em que medida o processo misógino, sexista e machista contribui para a marginalização da mulher na roda de capoeira no grupo capoeira Liberdade da Barra de Caravelas?

Para resolver a problemática traçamos o seguinte objetivo principal, compreender através das mulheres do grupo Capoeira Liberdade o papel que o sujeito feminino ocupa na grande roda, em especial a mulher negra. Partindo da ideia central, os objetivos específicos propõem-se em: analisar as mudanças ocorridas em relação às mulheres negras no cenário da Capoeira. Discutir os problemas ainda existentes no que se refere à participação feminina. Identificar o papel que a figura feminina ocupa no contexto atual da capoeiragem.

Assim, dividimos o texto nas seguintes seções: contexto Histórico Social da Mulher Negra; a inserção do Sujeito Feminino na Capoeira; passado e presente; Grupo Capoeira Liberdade, metodologia; resultados e discussões; conclusão; referências.

CONTEXTO HISTÓRICO SOCIAL DA MULHER NEGRA

O patriarcalismo sempre esteve presente na sociedade, a questão em relação ao gênero foi o fator primordial para essa ascensão da classe que se diz superior,

nesta classe encontram-se os homens, em especial o homem branco, cisgênero e heterossexual. Segundo Lerner (2019), o patriarcado é a estrutura social que garante a dominação de um grupo social (homens), que impõe seu poder contra outro grupo social (mulheres). Esse fato acontece nas mais variadas esferas de sistemas sociais como econômicos, políticos, culturais e religiosos. No entanto, na Capoeira, não seria diferente, dentro da grande roda essa condição de superioridade imposta e enraizada se sobressaiu por longos e extensos anos.

A mulher negra na sociedade como um todo, e principalmente, no Brasil, sofre uma tripla discriminação, Gonzalez (2020, p. 58) alega que "ser negra e mulher no Brasil é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo pelo sexismo a coloca no nível mais alto de opressão". Partindo do pressuposto citado é perceptível a confirmação da história, ou seja, a luta das mulheres negras era singular e de gênero, lutavam contra a discriminação social e racial e também contra os lugares de privilégios ocupados por causa do fenótipo.

Por longos anos o papel da mulher na sociedade foi de inferioridade, foram negadas oportunidades básicas e imposto rótulos cruéis. Por esses motivos, na maioria das vezes, acabam sempre realizando trabalhos de subordinação e de inferioridade. Segundo Gonzalez (2020, p. 62) "a mulher negra ainda desempenha um papel altamente negativo na sociedade brasileira dos dias atuais, dado o tipo de imagem que lhe é atribuída ou a forma de superexploração e alienação a que está atribuída".

Sendo o Brasil um dos últimos países a abolir a escravidão após mais de três séculos de trabalho forçado, e mesmo com o fim da escravatura questões raciais continuaram a transcender, o mito da democracia racial é vivo e presente no país e a exclusão da população negra a partir da mestiçagem ainda constitui uma realidade. O racismo estrutural é revelado das formas mais cruéis possíveis, em que corpos negros estão excluídos na maioria das estruturas sociais e políticas. A supremacia branca é manifestada em seus sujeitos brancos, assim inferiorizando e subalternizando outros grupos racializados em uma desvantagem visível, fora das estruturas dominantes (KILOMBA, 2019).

Para o sujeito feminino, questões sociais são impostas e violentadas, mulheres negras têm sido, portanto, incluídas em diversos discursos que não interpretam a sua realidade. Feministas negras discutem uma falsa universalidade, pois mulheres são definidas em referência a uma noção branca, negando a voz a

mulheres negras. Nomes como Carolina Maria de Jesus, Rute de Souza, Zezé Mota, Lélia Gonzalez, Djamila Ribeiro, Conceição Evaristo, entre outras são personalidades negras que apesar de ocuparem espaços que consideravelmente a história e a sociedade as excluem, são exceções à regra. A reivindicação de feministas negras, apresenta um papel central no desenvolvimento de uma crítica decolonial e pós-moderna, portanto, no Brasil mulheres negras vêm se aquilombando no intuito de desconstrução sobre esse lugar social a qual a maioria ainda se faz presente.

A INSERÇÃO DO SUJEITO FEMININO NA CAPOEIRA

A gênese da capoeiragem no Brasil está interligada ao sistema patriarcal machista. Esse sistema contribui para a construção de concepções preconceituosas e homogêneas, no que se refere a participação de outros gêneros, por exemplo: mulheres. Desse modo, a Capoeira era diretamente associada ao homem por comportar elementos constitutivos de masculinidade, a exemplo do biótipo e das ações de violência física.

A presença feminina nas rodas foi por muito tempo vista como normativo de fragilidade. Portanto, é necessário [...] “lutar para romper com o regime de autorização discursiva” (RIBEIRO, 2017, p. 68). O apagamento da mulher no universo da capoeira representa e reflete a discriminação e a marginalização do gênero, também, o modo em que as ideias autoritárias de homens que procuram invisibilizar as mulheres em várias esferas, ou seja, social, econômica, política e cultural. Em diálogo com a autora supracitada é notório a necessidade da quebra das mazelas no que diz respeito sobre a ideia de interrupção de vozes da masculinidade-hegemônica.

Traçar a história da mulher na capoeira é complicado, uma vez que não se tem a documentação necessária para fazermos uma interpretação acerca da participação das mulheres nas rodas de capoeira. Apenas 7 mulheres costumam ser mencionadas por historiadores: Maria Homem, Júlia Fogareira, Maria Cachoeira, Maria Pernambucana, Maria Pé no Mato, Odília e Palmeirona. Embora o “impacto” feminino no jogo da capoeira, anterior à década de 70, seja um aspecto de difícil comprovação, as mulheres sempre estiveram presentes nas rodas que se formavam nas ruas de Salvador e do Rio de Janeiro (BARBOSA, 2005).

Entre os séculos XVII e XVIII, as mulheres que se identificavam e queriam praticar capoeira passaram por uma série de desafios para estar nas rodas. Com isso, demonstravam seu amor pela capoeira e sua participação de outro jeito. De acordo com algumas pesquisas, as rodas aconteciam em frente a quitandas, muitas dessas pertenciam às mulheres. Segundo Rego (1968), as mulheres de saia, como eram chamadas as negras africanas ou descendentes, escondiam armas perigosas, que retiravam da cabeça, do cabelo e do torso e entregavam aos capoeiristas no exato momento em que eles precisavam para atacar ou se defender. Eram justamente elas que, quando os capoeiristas eram surpreendidos pela polícia, os protegiam da perseguição. Portanto, a mulher já estava inserida a esse meio em diferentes níveis de participações.

A roda da capoeira é de fato uma metáfora da roda das relações sociais, da roda do mundo, da grande roda, dentro da capoeira os desafios são os mesmos vivenciados na sociedade, com as especificidades que estão atreladas à prática. Nas cantigas de capoeira é notório a invisibilidade da mulher na história da capoeira, principalmente no passado. Tal fato deixa perceptível como era um ambiente machista e de pouca circulação feminina.

PASSADO E PRESENTE

Ainda que seja escassa a documentação sobre maior parte dessas mulheres, é importante ressaltar aquelas que, por estarem em defesa de outras vertentes, tiveram alguma parte de seu registro histórico a salvo e podem ter suas histórias contadas. Um grande exemplo dessa representatividade é Maria Felipa de Oliveira. Apesar da capoeira ser uma prática restrita a homens no século XX, as mulheres ainda assim tinham uma participação indireta (BARBOSA, 2005).

Carlos Eugênio Líbano Soares afirma que até o século XX, “as mulheres que têm papel fundamental na cultura escrava urbana estavam, de acordo com todos os indícios, banidas do universo da capoeira, pelo menos indiretamente” (A capoeira 121). Mas, o próprio autor encontrou uma notícia sobre a repressão aos capoeiristas que menciona duas mulheres: “Isabel Ana passam a vida a brigar; e para isso desafiam quem lhes dirige qualquer palavra desagradável e, quando empenham qualquer luta, mostram ser peritas na capoeiragem” (A negregada303). Trata-se, entretanto, ao que tudo indica, de casos isolados e de pouco vulto principalmente quando

comparados ao número de capoeiristas do sexo masculino que se destacaram na época. (BARBOSA, 2005, p. 10).

A falta de documentação e invisibilidade da história da mulher na capoeira não reflete apenas um fato isolado de discriminação pelo estado patriarcal da época, pois os capoeiristas da época acreditavam que estas não pertenciam à grande roda de Capoeira.

Em meio a tantas lutas por reconhecimento, os discursos preconceituosos e segregacionistas continuam sendo reproduzidos por alguns mestres. Há relatos de mulheres professoras, mestras e alunas que também de forma indireta por meio de músicas, ou depoimentos, indicaram que já sofreram a agressão verbal de cunho machista, pejorativo e objetificação. O preconceito existe não só pela mulher jogar capoeira, mas também por tocar instrumentos, cantar etc. A Capoeira ainda é um mundo masculino, do qual a mulher se sente “permitida” a participar. Em sua pesquisa (Bezerra, 2010), sobre as relações de gênero no universo capoeirístico, concluiu que nos espaços privados da capoeira, especialmente nos treinos, não há uma distinção explícita entre o que homens e mulheres treinam, entretanto existe uma invisibilização das mulheres nos espaços públicos proporcionados pela capoeira, como rodas, aulões, batizados, eventos etc.

Posto isso, a mulher sendo respeitada e valorizada numa roda de capoeira, garante que esse espaço seja cada vez menos machista e patriarcal, onde a diversidade e a convivência harmoniosa entre os diferentes significam um exemplo de tolerância e convívio social, nesse mundo cheio de preconceitos e discriminações, afirmou Carolina Nascimento, diretora de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro da Fundação Cultural Palmares (BRITO, 2020, s/p).

Todavia, esse cenário mudou e vem sendo transformado em números significativos, isto é, mulheres estão adentrando e destacando-se no universo da Capoeira e fazendo parte de uma história que lhes foi negada, embora por muito tempo denominada como uma prática masculina. Essa desconstrução identitária é observada nas rodas atuais, onde há grande diversidade de gênero e sexualidade. Mulheres e homossexuais começaram a ter maior liberdade nas rodas, no caso delas tornando-se mestras, professoras, alunas, pesquisadoras da temática. Hooks (2018), em seu livro “o feminismo é para todo mundo”, deixa claro sua ideia central sobre a importância de não haver separação e formas de discriminação entre gêneros, pois

“O feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, a exploração sexista e a opressão” (hooks, 2018, p. 17).

Em meio a todo um contexto de escassez de documentação sobre a representação da mulher na capoeira e invisibilidade histórica, um exemplo de grande representatividade de quem foram as mulheres que estiveram presentes nas rodas de capoeira é Maria Felipa de Oliveira. Segundo registros, ela nasceu na Ilha de Itaparica, localizada no Recôncavo Baiano em Ponta das Baleias. Essa é descrita como marisqueira, negra, sua figura é relatada vestida com saia rodada, bata, torso e chinelas. Pesquisadores que estudaram sua bibliografia, fizeram um trabalho de reconstituição histórica e de memória popular através de relatos orais. Método que contribuiu para a construção dos maiores relatos de sua trajetória (SILVA; RIBEIRO, 2018). Maria Felipa era praticante de capoeira, por vezes, nas narrativas, foi confundida com a capoeirista Maria 12 homens⁷, porém até hoje não foi comprovado nada sobre essa Hipótese. De acordo com estudos de pesquisadoras do Grupo Marias Felipas (2020), registrado em seu site oficial, o que se sabe é que ela remava até o cais para jogar capoeira. Nas rodas ficava sabendo informações sobre a guerra⁸, na época Independência da Bahia. Conhecida como Heroína da Independência da Bahia, não carregou essa honra à toa. Sua história de bravura e resistência não ficou registrada apenas na Ilha, pois Maria Felipa tornou-se sinônimo de representatividade para muitas mulheres na Bahia e no mundo (SILVA; RIBEIRO, 2018).

No contexto atual pela ascensão e resistência feminina de permanecerem e adentrarem ao lugar da capoeira, que sempre as pertenceu. Cenário modificado pela coragem e resistência das mulheres. Portanto, há capoeiristas renomadas por todo estado brasileiro e no exterior, um exemplo dessa representação na atualidade é a Mestre Janja, nominalmente chamada de Rosângela Costa Araújo. Na grande roda conhecida como Mestre Janja, a singularidade e o estilo de jogo a representa.

⁷ No início do século XX, entre 1920 e 1930, em Salvador, havia duas mulheres capoeiristas que gostavam de batuque e de samba: Salomé e Maria dos Anjos. Elas foram alunas do capoeirista apelidado como: “Doze Homens”. Segundo depoimento de Mestre Atenilo (Altenísio dos Santos, “Relâmpago”, 1916-1986) o sobrenome de Maria, não está registrado na memória de Salvador, mas o apelido, segundo a lenda, foi pelo fato de ter conseguido levar 12 marmanjos a nocaute.

⁸ Independência da Bahia. Segundo Bernardino Souza (1996), no dia 2 de julho, comemora-se a Independência da Bahia. O movimento social e militar iniciado em 19 de fevereiro de 1822, teve seu término em 2 de julho de 1823. Dentre os grandes nomes que lutaram para que isso acontecesse destaca-se Maria Quitéria de Jesus Medeiros que vestiu o uniforme da tropa “voluntários do Príncipe” e lutou bravamente em defesa da Bahia em diversas batalhas. Atualmente ela é considerada uma heroína e um dos maiores símbolos da independência da Bahia.

Seguidora da Capoeira Angola, foi uma das fundadoras do Grupo de Capoeira Angola no Pelourinho/Bahia, em 1982, onde permaneceu até 1995, e co-fundadora do Instituto Nzinga, organização que realiza trabalhos em várias cidades brasileiras. Em uma das suas entrevistas, Mestre Janja (2020) declarou:

A mulher deixou de ser vista como “novidade” nos grupos, academias e rodas de capoeira. [...] Novidade mesmo é o fato da sua atual representação numérica e qualitativa; ou seja, o fato delas representarem hoje cerca de 40% dos praticantes de capoeira, numa distribuição mundial, indica que tanto a capoeira, no geral, quanto os grupos, academias, mestres, contramestres, professores etc., no particular, não podem mais insistir em ignorá-las, ou mesmo em reduzir seus papéis e participação na prática e nas atividades destas organizações (ARAÚJO, 2002 s/p).

A mestra Rosângela Costa Araújo em sua entrevista à revista Textos do Brasil, afirmou ainda que a mulher enfrenta caminhos diferenciados para se tornar e se fazer reconhecer capoeirista, e que não é novidade para ninguém que a capoeira deixou de ser algo específico de homens, se é que em algum dia o foi (ARAÚJO, 2008).

GRUPO CAPOEIRA LIBERDADE

O projeto (Associação Cultural Esportiva Capoeira Liberdade - ACECLA), CNPJ 13.046.262/0001-39, é idealizado e mantido por Nailton Farias Vieira (Mestre Alegria). Durante 28 anos, percorreram vários países do mundo a partir de um projeto social, isto é, rompeu as fronteiras brasileiras ao oferecer oportunidades aos jovens à prática esportiva da capoeira. Esse trabalho contribui na orientação sobre os riscos da droga, prostituição e criminalidade.

“Era para ser um dia simples, como qualquer outro. No entanto, para centenas de crianças e jovens, o dia 23 de março de 1994 passou a fazer parte da história do município de Alcobaça e região, essa importante data comemorada todos os anos por quem já teve contato com a experiência do esporte através da ACECLA.” (FARIAS).

A título de contextualização, o grupo localiza-se no Estado da Bahia na cidade de Barra de Caravelas, direcionado pelo Contramestre Vanderley, o Lecreu liderança do grupo. O grupo de Capoeira Liberdade da Barra de Caravelas constituiu-se em 2016, tendo à sua frente Valdely da Conceição Nascimento Monteiro, Contramestre do grupo. O primeiro batizado e troca de cordas ocorreram no ano corrente. O grupo é misto, formado em sua maioria por mulheres e adolescentes.

O projeto estendeu-se por todo o extremo sul, assim com polos em várias cidades como: Alcobaça, Medeiros Neto, Lajedão, Itanhém e Caravelas (cidade da pesquisa).

METODOLOGIA

A pesquisa referida é de caráter analítico e descritivo, este aborda em sua utilização técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (GIL, 2002). Além disso, o estudo é de cunho qualitativo, pois envolve a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Este enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (LUDKE;ANDRÉ, 1986).

É preciso romper as barreiras da não aceitação de invisibilização das contribuições africanas e negras presente na cultura brasileira, em que o homem e a mulher tiveram identidade negada pelo sistema de dominação capitalista ocidentais. Portanto, nosso arcabouço teórico se constituiu através de escritoras brasileiras: Lélia Gonzalez (2020), Djamila Ribeiro (2017); feministas negras internacionais, entre elas bell hooks (2018), Grada Kilomba (2019), por último e não menos importantes por pesquisadoras referentes a capoeira Rosângela Araújo entre outras. Estas discutem no corpo do texto elementos sobre as temáticas abordadas.

A pesquisa aconteceu com o Grupo Capoeira Liberdade na Barra de Caravelas-BA, com mulheres negras capoeiristas. Nosso critério de inclusão para a pesquisa foi limitado em apenas mulheres do grupo Capoeira Liberdade e aceitar participar da pesquisa assinando o TCLE. Para a coleta de dados utilizamos um questionário com perguntas abertas estruturadas que foram aplicadas através da plataforma *Google Forms*.

A análise dos dados coletados transcorreu a partir do método de análise qualitativa, significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa. A tarefa de análise implica num primeiro momento a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes (LUDKE;ANDRÉ, 1986).

Este trabalho seguiu as normas e os princípios das Ciências Humanas, dentro da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Por se tratar de uma pesquisa que

envolveu pessoas, este foi submetido e aceito pelo comitê de ética. CAAE: 61194222.9.0000.0057 - Comitê de Ética em Pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico, são discutidos os resultados obtidos nas entrevistas. Portanto, apresentaremos narrativas sobre a representatividade da mulher negra no grupo Capoeira Liberdade, as mudanças ocorridas em relação às mulheres negras no cenário da Capoeira; os problemas ainda existentes no que diz respeito à participação feminina, dentre outros, no contexto da grande roda.

O grupo selecionado foi mulheres negras do Grupo Capoeira Liberdade, deste quatro mulheres aceitaram o convite para participar da pesquisa. A princípio entregamos o TCLE e após a assinatura enviamos um questionário on-line com nove questões estruturadas. Para facilitar o entendimento e resguardar a privacidade delas, foram criados pseudônimos para identificar as participantes “Bethânia, Gal, Beth e Clara”. Abaixo caracterizamos cada uma delas.

As capoeiristas entrevistadas atravessam o campo de 18 a 31 anos de idade, têm um tempo médio de prática entre 8 a 12 anos de capoeira e todas residem na cidade. A partir da análise das questões respondidas, emergiram-se três categorias:

✓ Microagressões.

3) Já sofreu algum tipo de preconceito ou assédio na roda por praticantes do sexo masculinos em seu grupo ou eventos? Descreva a situação.

4) Em relação às opressões sofridas por mulheres ao longo do tempo na roda de capoeira, em sua concepção, esse cenário se modificou e de acordo com sua vivência quais transformações aconteceram?

✓ Representação feminina na roda.

5) Conhece alguma figura feminina que foi importante na história da capoeira. Cite-as?

6) Quais as representações femininas da atualidade que conhece. Cite-as?

9) Em seu grupo há mestras, professoras? Cite-as.

✓ Contexto em que a mulher negra está inserida no grupo.

7) Como considera o espaço atual da capoeira?

8) Na sua visão, qual a importância da mulher negra nesse espaço?

Percebe-se nos primeiros relatos que ao que se refere às microagressões sofridas por elas, seja no campo físico ou simbólico dentro da grande roda, duas das quatro entrevistadas, Bethânia e Gal, disseram não sofrer nenhum tipo de agressão. Entretanto, as entrevistadas Beth e Clara, relataram alguma forma de assédio.

[01]

“Sim. O primeiro ocorreu em um determinado evento de um grupo conhecido aqui no extremo sul, fui assediada por dois Mestres de Capoeira quando eu tinha apenas 16 anos. O segundo ocorrido foi pelo meu ex Mestre de capoeira, numa apresentação de maculelê, senti um abraço diferente e beijo no rosto, elogios que pra mim foi mais um assédio! Terceiro, foi algo bem delicado, que eu não me sinto à vontade de relatar aqui. E outros preconceitos relacionados a sexualidade” (Beth)

“Sim, muitos capoeiristas duvidam da capacidade feminina da prática seja de movimentação ou até na musicalidade” (Clara)

Portanto é notório que ainda há na atualidade a prática do machismo, misoginia e preconceito ainda se faz presente nos grupos e rodas de capoeira. Outra forma de assédio é referente a capacidade das capoeiristas nas funções da roda. Isto quer dizer que os lugares de bateristas, a predominância de cantigas que em seus versos retratam a imagem de subordinação e a imagem de fragilidade situada em algumas falas dos capoeiristas masculinos. Em outras palavras, percebemos que a mulher ainda é “perseguida” e para alguns capoeiristas masculinos, lugar da mulher não é na bateria, tão pouco em outro lugar, que não seja de coadjuvante

Sobre as opressões sofridas ao longo do tempo por mulheres na roda de capoeira, foi questionado para as entrevistadas a respeito da modificação desse cenário.

[02]

“Espaço de igualdade.” (Participante Bethânia); “A capoeira vem se modificando muito, os espaços vêm se tornando cada vez mais transformador,

“A mulher vem conquistando seu espaço, como também as pessoas da comunidade LGBTQIAP+ É preciso resistir!” (Participante Gal);

“Apesar de perceber o aumento de mulheres na capoeira, ainda assim há uma predominância da figura masculina.” (Participante Beth); “Ainda é muito restrito.” (Participante Clara).

A participante Bethânia ainda relata

[03]

“Sim, percebi mais representatividade de mulheres, pq antes eram contados a dedo quantos mulheres tinha nos grupos”.

Gal traz a seguinte fala:

[04]

“Bom, é perceptível que há mudanças e que principalmente estamos tendo mais espaço, porém, acredito que ainda há muito o que ser feito para que de fato não haja opressões sofridas por nós mulheres nas rodas e grupos de capoeira. Vejo que a mulherada capoeirista estão se afirmando”.

Beth relata:

[05]

“Acredito que houve uma mudança quanto a participação das mulheres na roda de capoeira, mas ainda assim acredito que o espaço de valorização da figura feminina nesse ambiente é bem menor quanto ao de um homem”.

[06]

Clara diz “modificaram em algumas coisas, mas isso vai de grupo para grupo. em meu grupo, a predominância é da mulher, então conseguimos ocupar um espaço grande e impor respeito”.

Em relação a representatividade feminina na roda ao longo da história, os sujeitos Bethânia, Gal, Beth e Clara, relataram que conhecem alguma figura feminina importante na história da capoeira exemplos como: “Mestra jararaca, primeira mulher a ser mestra de capoeira angola na Bahia Maria Sete Homens, Nzinga, Tereza de Benguela, Maria Navalha, Mestra Ni, Mestra Janja, Mestra Felipa, Mestra Jô, Professora Nanica, Professora Gira Mundo, Rosa Palmeirão Maria Doze Homens entre outras”.

Em relação ao contexto de representatividade feminina atual na grande roda, as entrevistadas disseram conhecer alguma figura feminina, dentro do seu grupo ou em outros, exemplos: “Professora borrachinha e professora floresta; Mestra Jo, Professora Giramundo, Professora Nanica, Mestra Ni, entre outras Em âmbito nacional de conhecimento não muitas, mestra Janja, por exemplo.

Sobre a existência de Mestras, professoras e contramestras no grupo, as participantes Bethânia, Gal, Beth e Clara, responderam que há professoras no grupo, porém não tem contramestras ou mestras, apenas uma professora, a professora Nanica.

Sobre o contexto em que a mulher negra está inserida dentro da grande roda, foi questionada às entrevistadas: qual a importância da mulher negra no âmbito da capoeiragem. De acordo com as informações coletadas, a maioria ressalta essa importância, cada uma das mulheres entrevistadas trouxe seu ponto de vista.

[07]

Gal: “A história da capoeira é composta por grandes mulheres, desde sua origem não se pode falar sobre a capoeira sem mencionar as mulheres, que por conta do machismo, desde então, eram chamadas por pseudônimos.”

“Esse espaço sempre teve uma predominância do homem, mas esse espaço é das mulheres também. As mulheres não servem apenas para embelezar as rodas de capoeira, elas são fundamentais para o equilíbrio, a disciplina, a arte de se expressar e compor músicas e narrativas”. (Gal)

“A presença de mulheres negras na capoeira carrega muita importância quanto o reconhecimento do nosso poder, nos redescobrir como protagonistas de uma história que nossas ancestrais participaram, mas pouco sabemos, porque foram apagadas ou pouco faladas durante os anos, mulheres negras nas rodas ajudam na reafirmação da nossa negritude, da importância da diversidade e da luta de ocupação em um espaço de merecimento”. (Beth)

Bethânia e Clara trouxeram sobre a visibilidade, ancestralidade, empoderamento e fortalecimento da mulher.

No que se refere a representação feminina ainda há necessidade de fazer mais, ou seja, ampliar os nomes e a pesquisas acerca das mulheres que contribuíram para a ruptura do machismo e misoginia na roda de capoeira, bem como um maior número de instrutoras, mestras, contramestras e professoras nas rodas. Embora essa estatística tenha aumentado conforme o tempo, ainda assim, existe uma necessidade de maior representatividade das mulheres nas graduações mais elevadas da capoeira.

Portanto, embora os passos ainda sejam lentos, o espaço da capoeira vem sendo transformado. Assim a luta das mulheres para adentrarem e conquistarem

seus direitos e espaço na roda de capoeira ainda configura como um ato político e de resistência.

CONCLUSÃO

Concluimos que, na história da sociedade a mulher negra por um extenso período foi invisibilizada, marginalizada, tratada como o último pilar da pirâmide social. Entretanto é evidente a participação feminina em todas as esferas sociais e isso inclui nosso objeto de pesquisa, a Capoeira. Embora tenhamos avançado em direção a igualdade nesse espaço, ainda assim mulheres, principalmente negras, representam um papel de resistência, seja contra o machismo, os assédios, ou as agressões físicas e a não aceitação nos lugares de bateristas ou contramestras.

No ambiente capoeirístico não seria diferente, a mulher por décadas foi apagada da história da Capoeira, um espaço de domínio e predominância masculina. Porém, é inegável a participação feminina, seja como protagonista ou coadjuvante. Como discutido no corpo do texto esse ambiente se modificou, no entanto, existem questões de gênero, sexismo, entre outras mazelas sociais que necessitam serem ainda mais discutidas e rompidas no contexto da Capoeira.

Dialogando com a literatura de hooks (2018), percebemos que é preciso ser trabalhado o feminismo nesses espaços, pois o ambiente da Capoeira é um meio em que homens, mulheres, crianças estão demarcando e reafirmando seus direitos, sua história e entretenimento. Contudo a mulher continua sendo alvo de vários pontos excludentes. A autora nos remete a pensar e quebrar algumas mazelas discriminatórias, principalmente em relação ao sujeito mulher, porém, ela deixa claro que somente depois que todos os sujeitos e todos os ambientes se conscientizarem sobre a importância do movimento contra o sexismo, expressões sexistas e opressões, possivelmente alcançaremos uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. C. Entrevista Senhora Rosângela C. Araújo (Mestra Janja). **Revista Texto do Brasil**, n. 14, p. 100–102, 2008. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/187533129/Entrevista-Rosangela-C-Araujo-Mestre-Janja>. Acesso em 23 abril. 2022.

ARAÚJO, Rosângela Costa. "Contra Mestre Janja." **Entrevista pessoal**. São Paulo, 13 e 4 de julho de 2002.

BARBOSA, Maria. **A mulher na capoeira**. In: Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies, v 9 (1) : 9-28, 2005.

BEZERRA, Paula Natanny Rocha. **Tem mulher na roda? Uma perspectiva feminista sobre as relações de gênero na capoeira**. 2010.

BRITO, Débora. **Mulheres usam roda de capoeira como espaço de luta pela igualdade: Prática pode incentivar resgate da identidade racial**. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-07/mulheres-usam-ro-de-capoeira-como-espaco-de-luta-pela-igualdade>>. Acesso em: 19 abril. 2022.

BRUHNS, H. **Futebol, Carnaval e Capoeira: entre as gingas do corpo brasileiro**. Papyrus, Campinas, p. 158, 2000.

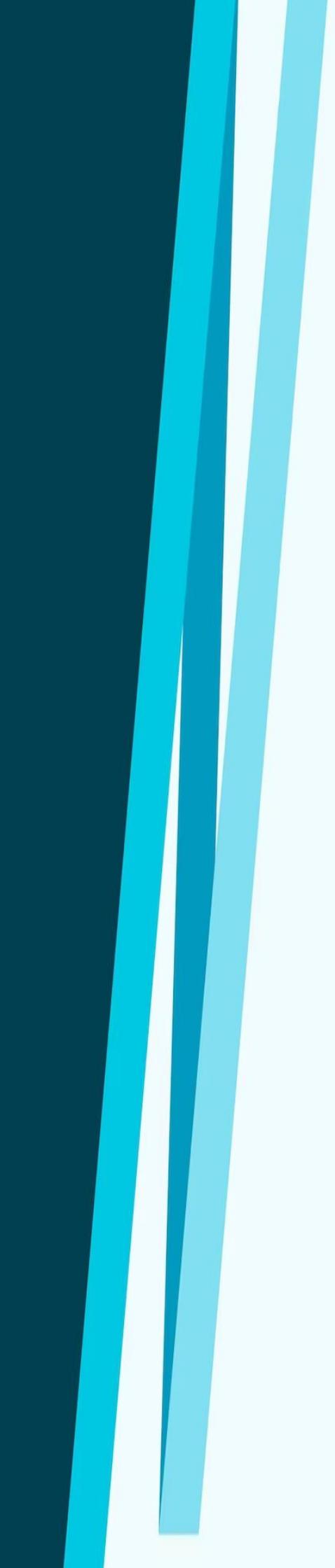
GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: ensaios, Intervenções e Diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar. 375 pp, 2020.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 1 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research** London: Sage, 1997.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo horizonte: Letramentos, 2011.



AUTORES

Andreia Silva de Alcântara

Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal da Bahia.

Édila Dalmaso Coswosk

Possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo (1995); Mestrado em Ensino pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2010) e Doutorado em saúde coletiva pelo(a) FIOCRUZ (Centro de pesquisa René Rachou) Atualmente é professora assistente da Universidade do Estado da Bahia. No curso em que leciona, também é coordenadora/orientadora do Programa de Residência Pedagógica no subprojeto vinculado. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, hemoglobinas, anemia falciforme, sexualidade, material didático, ensino de ciências da natureza, educação em saúde e DHAES na escola.

Ellen Maria Santos Portela

Técnica Florestal pelo Instituto Federal Baiano; Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia / UNEB CAMPUS X. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alfenas - MG. Participou do Projeto Abra os Olhos para Ciência junto às Comunidades Costeiras do Banco dos Abrolhos, com bolsa de Iniciação Científica Júnior, ministrada pela FAPESB. Foi Bolsista Capes, participando do Programa de Iniciação a Docência (PIBID) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Participou do Programa Partiu Estágio do governo da Bahia. Foi integrante do Projeto de Iniciação Científica. Foi voluntária no Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. Atualmente é Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Realiza pesquisas referentes ao Ensino de Ciências e Biologia, Formação de Professores, Identidade Docente e Educação CTSA.

Grégory Alves Dionor

Licenciado em Ciências Biológicas (UNEB/DEDC-X). Especialista em Docência no Ensino de Ciências Biológicas (UniBF) e em Metodologias Ativas e Prática Docente (UniBF). Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências (PPGEFHC - UFBA/UEFS), no mesmo programa em que está cursando seu doutorado. Atualmente

é Professor Substituto do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia - Campus X/DEDC. No curso em que leciona, coordena o GEPECED - Grupo de Estudos e Pesquisas em Ciência, Ensino e Diversidade. Desenvolve pesquisas acerca de Ensino de Ciências e Biologia, Educação CTSA e Epistemologia da Ciência; também tendo interesse por temas como Metodologia do Trabalho Científico, Educação e Diversidades, e Educação em Saúde.

Ivalda Kimberlly Santos Portela

Licenciada em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE – UFBA.

Izabele Gomes de Jesus

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB / CAMPUS X. Atuou como bolsista Capes, Participando do Programa de Iniciação a Docência (PIBID), no subprojeto intitulado Construindo a identidade docente e o conhecimento biológico a partir da relação ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Atuação também no Programa de Residência Pedagógica, uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. Membro da Biologia Acadêmica, uma página de apoio e conteúdo sobre pesquisa científica, junto com conteúdos sobre saúde mental, envolvendo escrita acadêmica e seus processos até a publicação e divulgação, a página objetiva a empatia, apoio e força para percorrer esses caminhos de forma mais leve e tranquila. Realiza pesquisas referentes a relação afetiva entre professores e alunos e os impactos no projeto de vida, desejando-se compreender as implicações atribuídas ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Compôs o quadro de servidores públicos no órgão UNEB do DEDC - X como Estagiária nível universitário, atuando junto ao projeto da Universidade Aberta à Terceira Idade - UATI.

Izomar da Silva Oliveira

Professor de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas. Doutorando em Ciências da Educação, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Licenciado em Letras. E-mail: izomar.utic.doutorado@gmail.com

Jéssica Pedroso Lima

Licenciada em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

João Fernando Costa Júnior

Professor Universitário e consultor em tecnologias educacionais e EAD. Doutorando em Ciências da Educação, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Informática em Educação, Gestão de EAD, Educação à Distância 4.0 e Docência no Ensino Superior e Técnico. Licenciado em Pedagogia e Bacharel em Administração. E-mail: joaofernando@espiritolive.org

Leonardo Silva Moraes

Professor de matemática (Designação Temporária) da Sedu-ES. Técnico em Tecnologia da Informação no Ifes - Campus Santa Teresa. Mestre em Educação. Especialista em rede de computadores. Licenciado em Matemática. Tecnólogo em Administração Rural. E-mail: leonardo.moraes@ifes.edu.br

Luis Carlos Ferreira de Oliveira

Professor efetivo permanente do IFAL. Doutorando em Ciências da Educação. Mestre em Química e Biotecnologia. Especialista em Química e Biotecnologia. Licenciado em Química. E-mail: luis.oliveira@ifal.edu.br

Magno Santos Batista

Professor da Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação Literatura e Cultura – UFBA.

Marcondes Inácio da Silva

Doutorando em Ciências da Educação. Mestre em Produção Vegetal. Bacharel em Engenharia Agrônômica. Email: marcondes.inacio.s@gmail.com

Maria Eduarda Rissati de Souza

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí.

Maria José de Barros

Coordenadora Pedagógica. Doutoranda em Ciências da Educação, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Coordenação Pedagógica e Planejamento Educacional. Licenciada em Pedagogia e Gestão Escolar. E-mail: mauryjbarros@hotmail.com

Marize Damiana Moura B. e Batista

Doutora em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora de Geografia da Universidade Estadual da Bahia (UNEB, Campus XI – Serrinha).

Milena Souza da Silva

Graduada em Licenciatura em ciências biológicas pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Especialista em Ensino de química e biologia pela FAVENI. Especialista em Ciências da Natureza, suas tecnologias e o Mundo do Trabalho pela UFPI. Professora Temporária do Estado de Goiás e Coordenadora da área de Ciências da natureza. Faz parte do Programa de Desenvolvimento de Lideranças Ensina Brasil-turma de 2022. Se interessa pelas áreas da educação, metodologias ativas e projetos, iniciação científica, biotecnologia, ciência da natureza e meio ambiente, propostas interdisciplinares e socioambientais e tecnologias da informação.

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí.

Presleyson Plínio de Lima

Palestrante e Professor Universitário. Atualmente Sócio-Diretor de Marketing da Prolinx, Diretor da ASSESPRO-MG, Diretor do ISACA Belo Horizonte, Vice-Presidente da ANPPD. Doutorando e Mestre em Sistemas da Informação e Gestão do Conhecimento, Pós-Graduado em MBA Gerenciamento de Projetos, Pós-Graduado em MBA Gestão Comercial, Pós-Graduado em Risco e Compliance, Graduado em Sistemas de Informação e técnico em processamento de dados. Email: presleyson@ufmg.br

Priscila Semzezem

Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Colegiado de Serviço Social da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí.

Rafael de Souza Rodrigues

Bacharel em Educação Física pela UNIFACEMP, Licenciado Em Educação Física pela Anhanguera, Especialista em Docência para o Ensino Superior pela Faculdade IMES, Especialista em Educação Física Hospitalar pela Faculdade Iguazu, Especialista em Educação no Campo pela Faculdade Iguazu, Especialista em Atividade Física para Grupos Especiais pela Faculdade Iguazu, Técnico em Segurança do trabalho pelo CETEP Recôncavo, Graduando em Pedagogia Pela UNIPLAN, Professor do Ensino Fundamental anos finais.

Roney Roberto de Melo Sousa

Mestre em Ensino de Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2015). Licenciado em Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2009). Atualmente é professor de física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Campus Santa Cruz. Tem experiência na área de Física, com ênfase em Ensino de Física.

Ubaldo Fernandes de Almeida

Mestre em Ensino de Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte; Especialista em Física Moderna e Contemporânea para o ensino Médio pela Universidade Católica de Brasília (UCB-Virtual); Graduado em Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2011). Atualmente é professor efetivo do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Campus São Paulo do Potengi. Tenho experiência na área de Física, com ênfase em Ensino de Física.

Uilliane Faustino de Lima

Doutoranda em Ciências da Educação. Mestre em Administração e Desenvolvimento Rural. Bacharel em Administração. Email: uillianelima@gmail.com

Vanessa Rodrigues de Gusmão

Assistente em Administração. Doutoranda em Ciências da Educação, Mestre em Criminologia, especialista em Gestão Pública e Bacharel em Direito. Email: vanessagusmao21@hotmail.com



EDITORA
ÓPERA

ISBN 978-658528405-9



9

786585

284059