

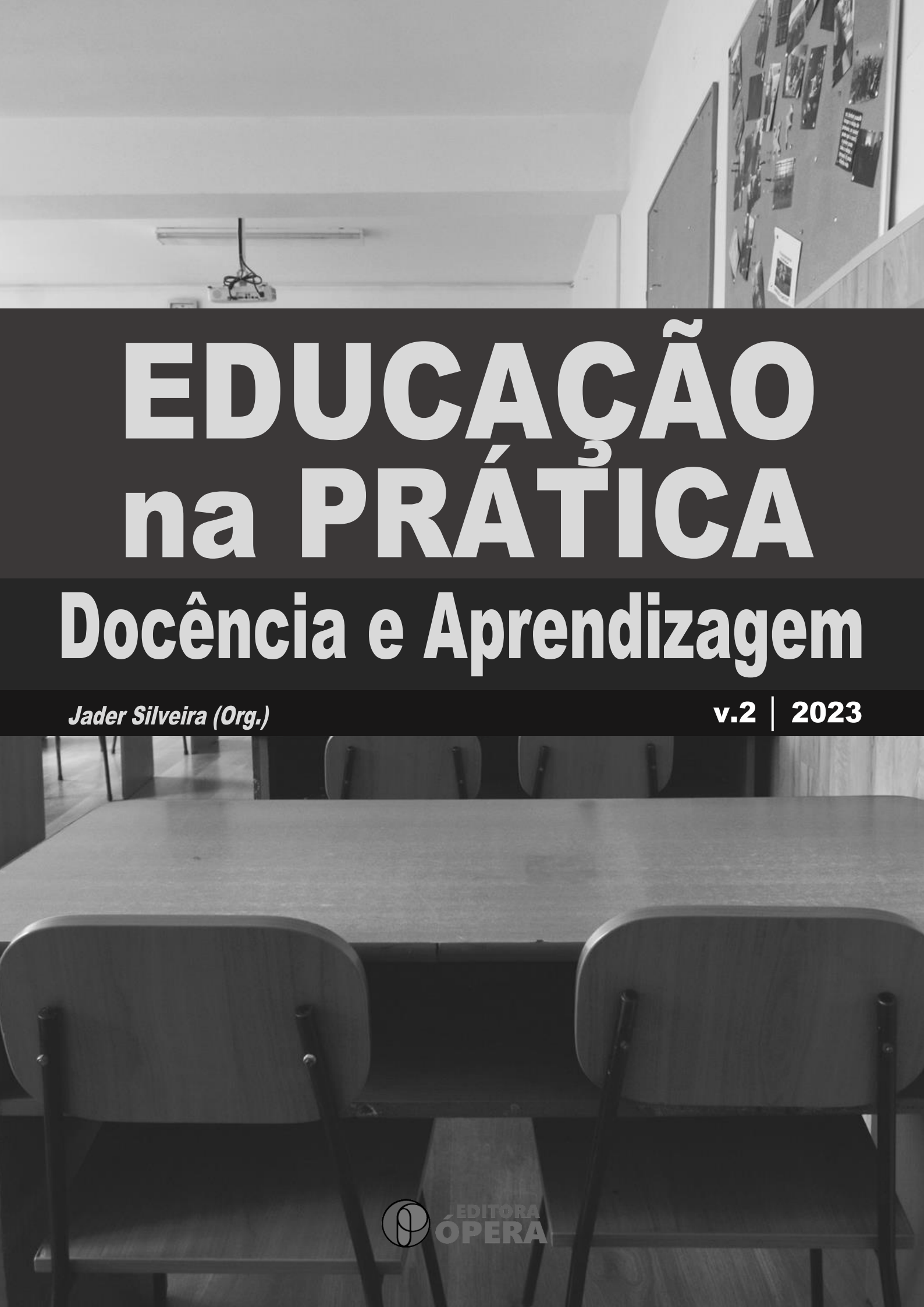


EDUCAÇÃO na PRÁTICA

Docência e Aprendizagem

Jader Silveira (Org.)

v.2 | 2023



EDUCAÇÃO na PRÁTICA

Docência e Aprendizagem

Jader Silveira (Org.)

v.2 | 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)

S587e Silveira, Jader Luís da
Educação na Prática: Docência e Aprendizagem - Volume 2 /
Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora
Ópera, 2023. 90 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-85284-06-6
DOI: 10.5281/zenodo.7977747

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/2023/05/educacao-na-pratica-docencia-e.html>



AUTORES

ANA CAROLINA SABINO DOS SANTOS
BRUNO JADSON JARDELINO GOMES
CECILIA MARIA MOURÃO CARVALHO
CLÁUDIO FIRMINO ARCANJO
DAVID LUCAS OLIVEIRA DA SILVA
ELILIA CAMARGO RODRIGUES
EMANUELLE FERRAZ DA COSTA
JOÃO FERNANDO COSTA JÚNIOR
JOSÉ EDUARDO JANUÁRIO PEREIRA ROCHA
LEONARDO SILVA MORAES
MAGNO SANTOS BATISTA
MÁRCIA MARIA DE OLIVEIRA SANTOS
MILENE NASCIMENTO PEREIRA
NARJARA LELIS BASTOS DE MENEZES
PRESLEYSON PLÍNIO DE LIMA
QUEIDE SILVANIA VALVASSORI
RAMON SANTANA TEIXEIRA LIMA
THIAGO PORTUGAL SOLEDADE
VIRNA FERREIRA DE MESQUITA
VIVIANE BRÁS DOS SANTOS

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 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA DE CORUMBAUZINHO: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA.....	8
<i>Cecília Maria Mourão Carvalho; Emanuelle Ferraz da Costa; José Eduardo Januário Pereira Rocha; Magno Santos Batista; Milene Nascimento Pereira</i>	
Capítulo 2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA ORIENTAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: FORMANDO UM PENSAMENTO TEÓRICO PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO.....	22
<i>Ana Carolina Sabino dos Santos</i>	
Capítulo 3 OS MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO POPULAR ENQUANTO BASE DE SUSTENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESPAÇO DE FORMAÇÃO HUMANA.....	32
<i>David Lucas Oliveira da Silva; Bruno Jadson Jardelino Gomes; Virna Ferreira de Mesquita; Viviane Brás dos Santos</i>	
Capítulo 4 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: OPORTUNIDADES E DESAFIOS.....	44
<i>João Fernando Costa Júnior; Presleyson Plínio de Lima; Cláudio Firmino Arcanjo; Leonardo Silva Moraes; Queide Silvania Valvassori; Márcia Maria de Oliveira Santos; Thiago Portugal Soledade; Narjara Lelis Bastos de Menezes</i>	
Capítulo 5 A ITINERÂNCIA DO ESTUDANTE DO CAMPO: REALIDADES VIVENCIADAS NO PERCURSO PARA A ESCOLA.....	71
<i>Ramon Santana Teixeira Lima; Elília Camargo Rodrigues</i>	
AUTORES.....	86



Capítulo 1
A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA
ALDEIA DE CORUMBAUZINHO: ENTRE
A TEORIA E A PRÁTICA

Cecilia Maria Mourão Carvalho

Emanuelle Ferraz da Costa

José Eduardo Januário Pereira Rocha

Magno Santos Batista

Milene Nascimento Pereira

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA DE CORUMBAUZINHO: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Cecilia Maria Mourão Carvalho

Professora do DEDC-X/UNEB, Mestre em Educação, Pedagoga, cmourao@uneb.br

Emanuelle Ferraz da Costa

Graduanda em Letras Português DEDC-X/UNEB, emanuelleferrazc@gmail.com

José Eduardo Januário Pereira Rocha

Graduando em Letras Português DEDC-X/UNEB, jprocha25@gmail.com

Magno Santos Batista

*Professor do DEDC-X/UNEB, Doutor em Letras e Linguística,
magnosantos01@yahoo.com.br*

Milene Nascimento Pereira

Graduanda em Letras Português DEDC-X/UNEB, milenenasc2000@gmail.com

RESUMO

No artigo discute-se a Educação Escolar Indígena na Aldeia de Corumbauzinho sob a perspectiva da relação entre a teoria e a prática postuladas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, na Constituição de 1988 e nos dispositivos internacionais. Para tal, traçaram-se os seguintes objetivos: apresentar as concepções de currículo na escola indígena; verificar na educação escolar indígena de Corumbauzinho se a instituição do objeto de análise contempla em sua prática os aspectos pedagógicos e culturais constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; analisar os aspectos teóricos e práticos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena na Aldeia de Corumbauzinho. Do ponto de vista metodológico utilizamos: a entrevista, a observação e a análise documental. Os resultados alcançados indicam que os aspectos pedagógicos e culturais preconizados pelas Diretrizes para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica estão parcialmente presentes na escola da Aldeia de Corumbauzinho.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Corumbauzinho.

ABSTRACT

The article discusses Indigenous School Education in the village of Corumbauzinho from the perspective of the association of theory and practice postulated in the National Curriculum Guidelines for Indigenous School Education, in the 1988 Constitution and in international provisions. Therefore, the study aims to achieve the following objectives: to present the concepts of curriculum in the indigenous school; to verify whether the object of analysis in the indigenous school education in Corumbauzinho contemplates in its practice the pedagogical and cultural aspects contained in the National Curriculum Guidelines for Indigenous School Education in Basic Education; to analyze the theoretical and practical aspects of the National Curriculum Guidelines for Indigenous School Education in Aldeia de Corumbauzinho. From the methodological point of view we used: the interview, the observation and the documental analysis. The study's findings suggest that the pedagogical and cultural aspects advocated by the Guidelines for Indigenous School Education in Basic Education are partially present in the school in village of Corumbauzinho.

Keywords: Indigenous School Education. National Curriculum Guidelines for Indigenous School Education in Basic Education. Corumbauzinho.

INTRODUÇÃO

A atual concepção de educação escolar indígena exige a compreensão de sua construção ao longo dos séculos, entendendo que as conquistas de hoje foram fruto de muitas lutas, sobretudo do Movimento e Organizações Indígenas que se fortaleceram a partir da década de 1970. É importante entender que os povos indígenas foram, por muito tempo, lançados na invisibilidade e que tentam fortalecer a luta por direitos em nosso contexto político atual, tendo em vista a omissão do governo federal na gestão 2019-2022, que se opôs às políticas indigenistas implementadas nas últimas décadas.

A proposta de uma “Educação Escolar Indígena”, surge contrapondo à “Educação Indígena”, que é construída no processo educativo informal que esses indivíduos têm no convívio com seus entes, na aprendizagem das tradições e da cultura. Dessa forma, uma das grandes conquistas do “Movimento Indígena” foi o artigo 210 da Constituição Federal de 1988, garantindo-lhes o direito a uma educação escolar diferenciada. Destacam-se ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, definidas pelo Conselho Nacional de Educação em 2012, por meio da Resolução nº 5. Ambas estão em harmonia com dispositivos internacionais sobre os povos indígenas e tribais, como a Convenção nº 169, a *Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes*,

proclamada em 1989 pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Em um contexto mais próximo, voltamos os nossos olhares para o Estado da Bahia e como essa educação está presente. Para isso fomos ao Colégio Estadual Indígena de Corumbauzinho, na Aldeia Corumbauzinho, Extremo Sul da Bahia, na qual observamos os aspectos culturais (religiosidade, língua e costumes) e examinamos se a proposta pedagógica da escola e os materiais didáticos estão de acordo com as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Partimos da seguinte questão norteadora: de que maneira as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar indígena estão presentes no processo educativo formal na Aldeia de Corumbauzinho? Assim, nesse artigo, buscamos analisar, entre a *teoria* e a *prática*, como os aspectos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena são contemplados na proposta pedagógica do Colégio Estadual Indígena de Corumbauzinho.

Quanto à metodologia utilizamos da revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas e observações na Aldeia. Utilizamos como teóricos: Bonin (2020), Porto (2020), Sacristán (1998), dentre outros. São objetivos específicos da nossa pesquisa: i) apresentar as concepções de currículo na escola indígena de Corumbauzinho. ii) verificar na educação escolar indígena de Corumbauzinho os aspectos pedagógicos e culturais específicos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar indígena. iii) discutir aspectos teóricos e práticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Por fim, o artigo divide-se nas seguintes seções: Discussão dos aspectos normativos e contextuais da educação escolar indígena; Apresentação e discussão dos resultados da pesquisa de campo e considerações finais.

BREVES ASPECTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Antes da Constituição Federal de 1988 predominava no Brasil uma educação voltada para a fé, resultado da proposta educacional dos Jesuítas que chegaram aqui com a finalidade de conversão dos indígenas ao Cristianismo e assim fortalecer o

Catolicismo abalado pela Reforma Protestante. Os indígenas eram incorporados à cristandade, ignorando suas crenças, processo que se manteve após a independência do país e lançando esses povos em uma obscuridade até a promulgação do texto constitucional vigente.

Na Constituição Federal de 1988, os povos indígenas são reconhecidos, tendo direitos garantidos no texto constitucional e sua educação deixa de ser voltada para a fé e passou a atender às demandas próprias desses povos. Foi-lhes assegurada uma educação fundamentada nos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. Conforme o texto do artigo 210 da Constituição Federal em seu parágrafo segundo: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (BRASIL, 1988, p.124).

Dessa forma, foi garantido aos indígenas o direito ao ensino de sua língua materna e à processos diferenciados de aprendizagem. A língua indígena é o diferencial do currículo, uma vez que o ensino deve ser bilíngue, respeitando tanto a língua nativa quanto a língua portuguesa. O texto constitucional é só a base, dele emergiram vários outros complementares, como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9394, de 1996, que define e organiza a educação brasileira a partir do texto constitucional que em seus artigos 78 e 79 especificamente discorre sobre a educação escolar indígena; o Decreto nº 6.861/2009 organiza a educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais, respeitando suas necessidades e especificidades e a Resolução nº 5, de 22 de Julho de 2012 homologada pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Já no contexto da Bahia, o Decreto nº 8.471, de 12 de março de 2003, promulgado pelo governador da época, Paulo Souto, cria a Escola Indígena, incorporando-a ao sistema de ensino do Estado.

No Estado da Bahia, tais preocupações levaram à criação de uma educação específica, respaldada pelo Território Etnoeducacional Yby Yara, configuração essa estabelecida dentro do campo educacional para abranger os 16 povos¹ presentes no

¹ Povos indígenas que compõem o Território Etnoeducacional Yby Yara/Bahia: Atikum, Kaimbé, Kantaruré, Kariri-Xocó, Kiriri, Payayá, Pankararé, Pankarú, Pataxó Hãhãhãe, Pataxó, Truká, Tumbalalá, Tupinambá, Tuxá, Xacriabá e Xukuru-Kariri.

Estado da Bahia. Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC) os territórios etnoeducacionais asseguram que a escola indígena atenda à população segundo sua localização geográfica respeitando a afirmação cultural dos povos indígenas situados naquele espaço.

A LDB 9394/96, em seu artigo 26, enfatiza que o currículo, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, será formado, além da base nacional comum “por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional preconiza que as diversidades devem ser levadas em consideração na elaboração do currículo, bem como as diretrizes específicas para a educação escolar indígena, respeitando a interculturalidade e as características específicas daquela determinada comunidade indígena.

Observa-se no Artigo 15 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica que “O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola [...]” (BRASIL, 2012, p. 08).

A elaboração desse currículo atenderá às especificidades da modalidade que, entre outros, deve respeitar a cultura, a comunidade e as necessidades dos estudantes indígenas. A construção desse currículo se faz importante, uma vez que deverá ajudar a esse indígena em seu processo de afirmação cultural, fortalecimento da língua e respeito às tradições do seu povo. A confecção de materiais didáticos específicos tanto na língua nativa, quanto em português, serve para o fortalecimento desse processo, trazendo elementos culturais típicos de sua cultura.

Isso esbarra na formação dos professores indígenas, que segundo as Diretrizes Curriculares em seu Artigo 19, esses docentes serão importantes interlocutores nesse processo, garantindo a educação escolar indígena, quanto a gestão da escolar. Esse profissional deve ser capaz de elaborar materiais didáticos em sua língua nativa, programas próprios e avaliações de currículo. Para isso sua formação deve “enfatizar a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, saberes, valores, habilidades e atitudes pautadas nos princípios da “Educação Escolar Indígena” como discorre o texto das Diretrizes.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (2002) concebe que não somente o professor indígena, mas todo o corpo técnico que está inserido

naquela escola, passe por um processo de formação adequada. Defende ainda uma regularização da carreira junto às secretarias de educação.

A defesa da equidade na Educação Escolar Indígena se faz necessária, para garantir que a legislação seja aplicada adequadamente. Por fim, o currículo da escola indígena condiciona em sua prática a relação entre a cultura, as tradições orais e os bens arquitetônicos, religiosos e da culinária dos povos indígenas. Além disso, a aplicação das políticas públicas contribuirá para a preservação e conservação desses bens e o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem dos povos que tanto contribuem para a formação cultural e identitária do Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Figura 1: Colégio Estadual Indígena de Corumbauzinho



Fonte: Imagem de 2020, após reforma. Acervo dos pesquisadores.

O Colégio Estadual Indígena de Corumbauzinho, fundado em março de 1992, nem sempre teve esse nome. Sua construção materializa-se sob a tutela administrativa do município do Prado/BA, nomeada de “Escola Municipal Pedro Álvares Cabral”.

A escola funcionava em salas cedidas por moradores e na igreja Católica, porém não funcionava integralmente, uma vez que não tinha professores para atender à demanda e a primeira professora, Grete, não tinha formação específica para lecionar. Somente em 1994, que a comunidade, junto ao município, consegue contratar um professor, Adeilton Silva Paixão (leigo), e com muito esforço conseguem fazer a escola funcionar em três turnos, com um único professor.

O descaso do município levou os indígenas Pataxó e ONGs a iniciarem uma constante luta, pedindo a transferência da escola para a administração estadual. Luta essa que permaneceu até o abril de 2004, quando o Estado da Bahia assume a administração da escola. O nome do colonizador é abolido, e sua denominação passa a respeitar os membros da comunidade.

O Colégio Estadual Indígena de Corumbauzinho, concretiza-se em uma Educação Escolar Indígena, respaldada no respeito à comunidade, como diz o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola: “passaram a ser mais respeitadas às especificidades de cada povo, com a promoção de um ensino diferenciado, respeitando a cultura, permitindo a produção de materiais didáticos indígenas produzidos pelo próprio povo indígena” (2017, p. 06).

A materialização de um currículo abrangente que atenda às demandas da escola indígena de Corumbauzinho, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica é o nosso ponto de partida. Faz-se necessário uma materialização do currículo como “política cultural”, como espécie de documento de identidade daquela escola/comunidade. O meio no qual a escola está inserida vai contribuir muito para a elaboração desse documento que norteia as práticas de ensino na escola.

A exemplo, Sacristan (1998, p. 128) argumenta que: “o currículo vem a ser uma espécie de *texto* cuja pretensão é a reprodução de uma forma de entender a realidade e os processos de produção social aos quais se diz que a escola deve servir”. Tal concepção de currículo contempla as Diretrizes Curriculares Nacionais ao assegurar que as práticas econômicas e sociais sejam levadas em conta na elaboração do currículo.

O diferencial do currículo indígena em Corumbauzinho tem como principal característica o ensino da língua materna, no caso dos Pataxós, o *Patxohã*, concomitante ao ensino da língua portuguesa. Também no Ensino Fundamental tem o componente curricular “Identidade e Cultura”, que não é oferecido ao Ensino Médio. A respeito do Currículo das escolas dos indígenas Pataxós, Porto; Bonin (2020) afirmam que:

O currículo é estruturado abarcando as áreas de língua (portuguesa e *patxohã*), artes, literaturas, matemática, ciências naturais, história, geografia, educação física e temas transversais como autossustentabilidade, ética indígena, pluralidade cultural, direitos,

lutas e movimentos, natureza e preservação da biodiversidade e educação preventiva para a saúde. (PORTO; BONIN, 2020, p. 15).

Desta forma o currículo indígena é materializado em Corumbauzinho através do ensino da língua materna, do ensino das ciências, da cultura e a presença da comunidade na vida escolar. Sendo assim, os aspectos exigidos nas Diretrizes estão sendo respeitados, mesmo tendo toda dificuldade econômica e estrutural. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica manifestam-se através da elaboração curricular, do calendário e da participação da comunidade de Corumbauzinho na vida da escola. Sua presença não está completa, visto que a falta de recursos e a ausência do Estado dificulta sua aplicação na prática.

Os materiais didáticos são elementos cruciais no desenvolvimento da vida escolar e são abordados apenas na teoria, não tendo o material em Patxohã disponibilizado pelo governo. Os materiais que estão disponíveis para as aulas são produzidos pelos professores, usando os recursos que têm ao seu alcance, como o caderno e o quadro. De acordo com o relato do professor Pataxó Paraguassu, que também desempenha o papel de coordenador:

No nosso caso assim é uma luta diária, a gente vai adequando (...) coisas assim, somos invisíveis em parte, as vezes nós deixamos de ser invisíveis. Deixe eles acharem que somos invisíveis, a gente tenta adequar o máximo (...) material realmente como foi colocado tá ali muito bonito só está infelizmente no papel não há material nenhum didático né. Só tem em português não tem nada na língua indígena ainda, a não ser Patxohã que foi criado pelos próprios Pataxó que infelizmente não é reconhecido nacionalmente também não (...) (Manoel Robson Paraguassu da Silva, professor e coordenador Pataxó, BA).²

Assim, fica evidenciado que os Pataxó de Corumbauzinho não têm um material didático em sua língua e o que tem é algo muito restrito, sem a capacidade de reprodução em grande escala para atender a toda escola. O material didático disponibilizado pelo governo é o do Programa Nacional do Livro Didático, que é o mesmo para o professor não índio, trazendo uma versão idealizada do indígena e que não respeita as especificidades da cultura Pataxó.

² Depoimento colhido em entrevista concedida aos autores desse trabalho em 19 de fevereiro de 2020, durante Aula de Campo à Aldeia de Corumbauzinho, como atividade acadêmica coordenada pelo Colegiado de Letras: Língua Portuguesa e Literaturas do Campus X da UNEB.

O calendário escolar indígena não atende às demandas da comunidade, visto que é feito longe da realidade da Aldeia. É algo que já chega pronto para a escola, não respeitando o que discorre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica:

III - de duração mínima anual de duzentos dias letivos, perfazendo, no mínimo, oitocentas horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas (BRASIL, 2012. p. 08).

Tal concepção presente nas Diretrizes, evidencia-se no campo teórico, contudo os gestores da escola buscam ao máximo adequar esse calendário à realidade da comunidade. “O diferenciado para eles ainda é o direito da língua materna não é o direito como todo, de cultura, de a gente criar o nosso calendário, das nossas festas que tem aqui, dos nossos feriados, não tem isso (...)” (Paraguassu da Silva, 2020). Por fim, esse calendário está longe dos interesses da Comunidade de Corumbauzinho e da autonomia que deveriam ter.

A formação continuada é uma das garantias presentes nas Diretrizes, processo essencial para que o professor indígena possa da aula mesmo estando em formação. O Artigo 19 das Diretrizes em seu parágrafo 8 cita:

§ 8º A formação continuada dos profissionais do magistério indígena dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado (BRASIL, 2012, p. 11).

Uma parte dos professores indígenas de Corumbauzinho segue esse processo, graduando e especializando-se em licenciaturas interculturais através de programas oferecidos pelo IFBA (Instituto Federal da Bahia); UNEB (Universidade do Estado da Bahia), UFSB (Universidade Federal do Sul da Bahia) e UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), outra parte somente o Magistério Indígena e alguns sem nenhuma especialização. Todavia, os professores indígenas não têm uma remuneração adequada, fica aquém do professor não índio, mesmo tendo a mesma formação. Também não têm um piso salarial e plano de carreira para a categoria, divergindo das Diretrizes, pois esta estabelece que cabe o Estado brasileiro a regularização da profissão e estabelecimento de um piso salarial, o que não acontece na prática.

Este descaso fica ainda mais evidente quando o Diretor Maicon Rodrigues dos Santos, do Colégio Estadual Indígena de Corumbauzinho, expõe a ausência de motivação do Estado na regularização da carreira docente indígena: “Outra questão importante que depende muito do esforço do Estado é a remuneração do professor, porque um professor indígena recebe menos que um professor não indígena. Não recebem nem o piso nacional”. Assim, os professores indígenas, apesar de buscarem especializações, são tratados com desdém pelo Estado brasileiro e afastam-se do que estabelece as Diretrizes.

Quanto à estrutura da escola indígena para atender ao disposto nas Diretrizes, o texto expõe que

Art. 6º Os sistemas de ensino devem assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural. (BRASIL, 2012, p. 03).

Como visto acima, a participação da comunidade deve ser levada em consideração na elaboração do projeto estrutural da Escola Indígena, que atenda às necessidades das práticas educacionais, abrangendo espaços diversificados para a aplicação de atividades culturais, esportivas, laboratórios e biblioteca. Entretanto, foge da realidade do Colégio Estadual Indígena de Corumbauzinho, pois seu projeto arquitetônico foi algo que já estava pronto. Bem como disse o Diretor:

Geralmente nas aldeias indígenas é assim, (...) é a comunidade que faz, (...) e a estrutura que no caso o Estado faz não é compatível com o que as Diretrizes prevê que a escola teria que ter autonomia pra escolher o formato arquitetônico da escola, mas infelizmente chega ai e faz da maneira deles, até mesmo a pintura é padrão (...) e pra eles não pode mudar. (Maicon Rodrigues dos Santos, Diretor Pataxó, BA).³

É perceptível que a comunidade não é ouvida, e que as Diretrizes não são levadas em considerações pelo governo, que ignora inteiramente a participação destes na definição do projeto arquitetônico da escola indígena. A estrutura feita pelo Estado não atende as demandas da Aldeia de Corumbauzinho, fazendo com o que a

³ Depoimento colhido em entrevista concedida aos autores desse trabalho em 19 de fevereiro de 2020, durante Viagem de Campo à Aldeia de Corumbauzinho, como atividade acadêmica coordenada pelo Colegiado de Letras: Língua Portuguesa e Literaturas do Campus X da UNEB.

escola use espaços emprestados pela Igreja e construindo salas adicionais com recursos próprios, para atender as necessidades educacionais da Comunidade.

Figura 2: Imagem a esquerda, mostrando sala de aula da Aldeia de Corumbauzinho emprestada pela Igreja Católica e a imagem à direita pátio e salas construído com verbas da comunidade após reforma feita pelo Estado, além da Igreja Matriz de fundo que ainda é usada como sala de aula.



Fonte: imagens tiradas por discentes do Curso de Letras Português durante visita técnica a Aldeia de Corumbauzinho.

Como podemos observar, a atual construção ainda usa salas emprestadas pela Igreja Católica, apesar das exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, a estrutura do prédio de Corumbauzinho não tem espaços para Laboratório de Informática, muito menos Biblioteca e área adequada para aplicação de atividades esportivas. Tendo apenas duas salas construída pelo Estado, mais duas pela Comunidade e outras emprestadas pela Igreja Católica. Por fim, sua atual concepção distancia-se das necessidades do Colégio Estadual Indígena de Corumbauzinho e daquilo que se exige-se na legislação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa surgiu das inquietações da relação entre a teoria e a prática, de como ambas se manifestam no processo educativo do Colégio Estadual Indígena de Corumbauzinho. Para tanto, dialogamos com a legislação e com as vivências na Aldeia de Corumbauzinho para construir as análises, compreendendo a Educação Escolar Indígena de acordo com legislação vigente, como a LDB 9394/96, a Resolução nº 5/2012 do CNE, e dispositivos internacionais, como a Conversão nº 169 da OIT.

Na análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e sua materialização no Colégio Estadual Indígena de Corumbauzinho, percebemos que a Educação Escolar Indígena na Aldeia Corumbauzinho é anterior ao aparato legal hoje estabelecido. Apresentaram evidências de que salas de aula eram improvisadas em espaços como a igreja e em outros espaços, demonstrando a importância da educação para esse povo. Enquanto isso, lutavam e até hoje lutam, com os poucos recursos que têm, para ampliarem aquilo que já conquistaram, pois a escola é espaço para o qual convergem todos os processos formativos culturais e políticos da aldeia.

Por fim, os resultados alcançados indicam que os aspectos pedagógicos e culturais preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica estão parcialmente presentes no Colégio Estadual Indígena de Corumbauzinho, devido à ausência do Estado que se revela na falta de recursos e nas dificuldades da formação e valorização dos professores indígenas.

REFERÊNCIAS

BAHIA (Estado). Decreto nº 8.471, de 12 de março de 2003. Cria a categoria de Escola Indígena, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado da Bahia, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 12 mar. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

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

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 mai. 2009. p. 23.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27839.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação, Secretaria Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

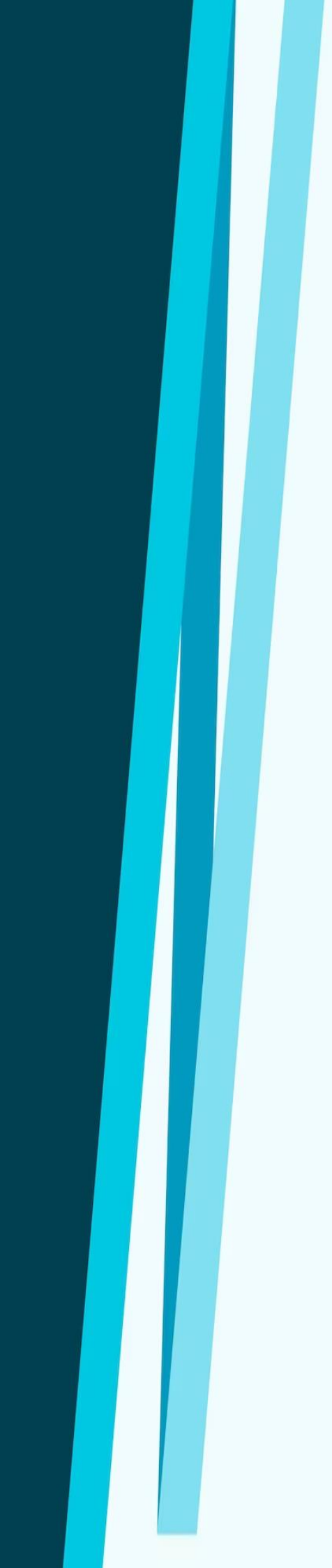
CORUMBAUZINHO, Colégio Estadual Indígena de. **Projeto político pedagógico**. Corumbauzinho: 2017.

DANTAS, Beatriz G.; SAMPAIO, José Augusto L.; CARVALHO, Maria Rosário G de. “*Os Povos Indígenas no Nordeste Brasileiro: um esboço histórico*”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 431-456.

PORTO, Helânia Thomazine; BONIN, J. A.. **A Educação Indígena Pataxó**: entre distopias e utopias. Revista Tellus, 2020.

Povos indígenas. **Secretaria de Educação da Bahia**, 2020. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/povosindigenas>>. Acesso em: 15 de fev. de 2020.

SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez, A. I. Perez. **O currículo**: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreender e Transformar o Ensino. Porto Alegre, Arned, 2000.



Capítulo 2
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA
ORIENTAÇÃO DO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:
FORMANDO UM PENSAMENTO
TEÓRICO PARA A ORGANIZAÇÃO DO
ENSINO
Ana Carolina Sabino dos Santos

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA ORIENTAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: FORMANDO UM PENSAMENTO TEÓRICO PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Ana Carolina Sabino dos Santos

*Pedagoga graduada pela Universidade José do Rosário Vellano (UNIFENAS).
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal
de Alfenas (UNIFAL-MG)*

RESUMO

Este ensaio tem como objetivo apresentar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural (THC) para o processo de orientação pedagógica no Programa Residência Pedagógica (PRP), visando a construção de uma organização didática que promova uma formação docente reflexiva. Para tanto, é necessário ir além dos aspectos operacionais e utilizar um arcabouço teórico que auxilie na constituição docente. A THC é uma ferramenta teórica que pode fornecer importantes insights para o trabalho e a formação docente. Nesse sentido, este ensaio baseou-se em uma revisão bibliográfica de estudos selecionados da disciplina "Didática: Fundamentos teóricos e debates contemporâneos", que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

Palavras-chave: Teoria Histórico Cultural. Formação de professores. Residência Pedagógica.

ABSTRACT

This essay aims to present the contributions of the Historical-Cultural Theory (HCT) to the pedagogical orientation process in the Pedagogical Residency Program (PRP), aiming to build a didactic organization that promotes reflective teacher training. For this purpose, it is necessary to go beyond operational aspects and use a theoretical framework that assists in teacher training. The HCT is a theoretical tool that can provide important insights for teacher training and work. Therefore, this essay is based on a literature review of selected studies from the course "Didactics: Theoretical Foundations and Contemporary Debates," which is part of the Graduate Program in Education at the Federal University of Alfenas (UNIFAL-MG).

Keywords: Historical-Cultural Theory. Teacher Education. Pedagogical Residency.

INTRODUÇÃO

A Didática é um campo de estudo fundamental para a formação de professores, pois busca compreender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem na sala

de aula. A disciplina "A didática: Fundamentos teóricos e debates contemporâneos", integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), se propõe a explorar os fundamentos teóricos da Didática ao longo de sua trajetória histórica, bem como as principais divergências e convergências em torno deste campo.

Nesse contexto, o presente ensaio se apoia em uma pesquisa de mestrado que tem como foco o processo de orientação pedagógica na formação de professores. A partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, o ensaio busca demonstrar como essa abordagem teórica pode contribuir para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem na didática, por meio do processo de orientação pedagógica desenvolvido no Programa de Residência Pedagógica (PRP).

A Teoria Histórico-Cultural se baseia na ideia de que o ser humano é um ser histórico e cultural, que se desenvolve a partir das relações sociais e culturais estabelecidas em seu meio. Assim, a aprendizagem é vista como um processo social e culturalmente mediado, que ocorre por meio da interação entre indivíduos e do uso de ferramentas e artefatos culturais.

No contexto da Didática, a Teoria Histórico-Cultural pode contribuir para aprimorar a formação de professores, pois oferece uma abordagem crítica e reflexiva sobre a prática docente, além de destacar a importância da mediação cultural e social na aprendizagem. Nesse sentido, o processo de orientação pedagógica desenvolvido no âmbito do PRP pode ser um espaço privilegiado para a aplicação dessa abordagem, pois permite uma interação mais próxima entre professores em formação e professores experientes, favorecendo a troca de experiências e o desenvolvimento de competências docentes.

Dessa forma, o presente ensaio tem como objetivo demonstrar as possibilidades e contribuições da Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para o processo de orientação desenvolvido pelo Docente Orientador, no âmbito do PRP.

A Teoria Histórico-Cultural (THC) é uma perspectiva teórica que teve como precursor o russo Lev Semionovitch Vygotsky que influenciado pelos ideais marxista e hegeliana do materialismo histórico-dialético desenvolve os primeiros estudos sobre THC, que em sua gênese, parte do pressuposto de que há uma natureza social para a aprendizagem, assim sendo, o indivíduo só consegue interiorizar os elementos culturalmente já construídos pela humanidade, através da interação dialética com o meio social em que vive. O desenvolvimento da abordagem histórico-cultural também

inclui os estudos desenvolvidos pelos russos: Leontiev, Lúria, Elkonin e Davidov, que após a morte de Vygotsky, dão continuidade aos estudos.

Cabe ressaltar, que os estudos da THC só se propagaram após a Guerra Fria, haja visto, que as pesquisas de Vygotsky eram proibidas pelo regime totalitário de Stalin. No Brasil, somente em 2006 que temos as primeiras traduções dos estudos de Vygotsky para o português, através do Prof^o Dr. José Carlos Libâneo.

Os estudos da THC têm importantes implicações para a educação, já que essa abordagem destaca a importância da interação social na aprendizagem e sugere que o ensino deve ser adaptado ao contexto cultural e histórico dos alunos. Além disso, a THC enfatiza a importância da mediação no processo de aprendizagem, ou seja, a necessidade de que o aprendiz tenha acesso a um mediador (um professor, por exemplo) que possa ajudá-lo a compreender e a internalizar os conceitos culturais e históricos (VYGOTSKY, 1993).

METODOLOGIA

O presente ensaio foi construído a partir de uma revisão bibliográfica sobre a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a formação de professores. Foram selecionados estudos e referências teóricas utilizados no contexto da disciplina "A didática: Fundamentos teóricos e debates contemporâneos", pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O PRP é um programa de iniciação docência lançado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em março de 2018, com o objetivo de contribuir para a formação inicial de professores, estabelecendo uma relação mais direta entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as instituições de educação básica.

O programa busca promover a imersão dos estudantes de licenciatura, denominados residentes, nas escolas de educação básica, com o intuito de aperfeiçoar a formação prática dos cursos de licenciatura. Durante a imersão, os

residentes têm a oportunidade de vivenciar a realidade escolar brasileira, compreendendo suas complexidades e diversidades.

Essa abordagem do PRP propicia o entrelaçamento entre teoria e prática, permitindo que os residentes sejam inseridos diretamente nas instituições, com a expectativa de proporcionar ações práticas para os cursos de licenciatura. O programa também tem como objetivo estabelecer uma relação mais próxima entre as IES e as escolas de educação básica, incentivando a troca de conhecimentos e ações colaborativas entre os profissionais envolvidos.

No PRP, o docente orientador é o professor universitário da Instituição Formadora na qual o licenciando faz parte. Ele é o responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes durante o período de imersão nas instituições de educação básica, com base no projeto pedagógico do curso de licenciatura e nas diretrizes do programa.

Os residentes desenvolvem atividades em conjunto com os professores da escola de educação básica, sob a supervisão e orientação do docente orientador. Além disso, os docentes da escola de educação básica também contribuem para a formação dos residentes, partilhando suas experiências e conhecimentos. Com essa estrutura, o PRP tem como objetivo formar professores mais preparados para atuar em sala de aula, alinhados às necessidades e demandas da educação brasileira.

CLAREZA TEÓRICA E FORMAÇÃO CRÍTICA: O PAPEL DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA ORIENTAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Para uma maior clareza sobre as atribuições do orientador na formação de professores, é importante contextualizar o lugar desse profissional na dinâmica organizacional dos cursos de formação de professores, e onde esses professores se encontram.

Conforme Azevedo e Andrade (2011), o orientador atua tanto no campo da formação quanto no campo da prática “pré-profissional dos futuros professores, desempenhando um papel determinante no desenvolvimento dos saberes docentes, especialmente aqueles voltados para as ações pedagógicas” (2011, p. 148), e a organização do ensino. Segundo os autores, o professor-formador que atua no processo de orientação é um profissional que trabalha, vivencia, organiza e cria

saberes, tanto no sentido de aprendê-los quanto de transformá-los no ato de ensinar e aprender.

Sendo assim, a atuação do orientador na formação de professores é fundamental para o desenvolvimento dos futuros docentes, uma vez que esse profissional tem a função de acompanhar e orientar os estudantes em sua trajetória acadêmica e profissional, auxiliando-os na construção de saberes e práticas docentes. Além disso, o orientador também tem a responsabilidade de promover a reflexão crítica sobre a realidade escolar e aprofundar o conhecimento teórico-prático dos estudantes, contribuindo para a formação de professores mais qualificados e comprometidos com a educação.

Para Pimenta e Lima (2012), a função orientadora desenvolvida pelo orientador consiste em um processo de reflexão, na qual a luz teoria, o orientador deve refletir com os licenciandos sobre experiências que já trazem, projetando “um novo conhecimento que ressignifique suas práticas, considerando as condições objetivas, a história e as relações de trabalho vividas por esses professores alunos” (2012, p. 127-128).

No que tange ao processo orientação no PRP, entendo que ele deve se pautado na construção de um pensamento teórico, na qual os residentes possam fazer conexões com o que observam no processo de imersão nas instituições de educação básica, para além dos conhecimentos acerca do objeto de ensino, isto é, não apenas “dos conteúdos curriculares de uma determinada etapa da educação, mas também sobre os sujeitos da aprendizagem, e sobretudo as relações entre os dois em situação de ensino” (SFORNI, 2015, p. 379).

Quando se discute a necessidade da construção de um pensamento teórico, termo este utilizado por Davidov (1982), no âmbito da formação de professores, especialmente no PRP, é importante proporcionar momentos em que os residentes possam desenvolver atividades mentais que os levem a compreender que as ações docentes observadas no processo de imersão nas instituições de educação básica estão assentadas em um arcabouço teórico que caracteriza a formação docente.

Na linha de frente dessa discussão, Sforini (2015) destaca, em um de seus estudos sobre a interação entre a didática e a teoria histórico-cultural (THC), que a valorização exclusiva dos conhecimentos técnicos e operacionais na formação de professores pode engessar o processo formativo e alienar os futuros professores,

transformando-os em meros executores de procedimentos, sem compreender plenamente os significados da prática docente.

A situação é ainda mais preocupante quando essas tendências de formação instrumentalizada se juntam às atuais tendências neoliberais que vêm descaracterizando a formação docente, como é o caso da BNCC-Formação, que busca mudar o papel da escola e da autonomia do professor. Essas tendências têm sido concretizadas nos últimos governos brasileiros, incluindo a aprovação da Emenda Constitucional em 2016 durante o governo de Michel Temer e as iniciativas do governo de Jair Bolsonaro. Tais políticas promovem a eliminação do pensamento crítico e dialético, resultando em uma formação meramente instrumental.

Assim, quando essas contrarreformas se combinam com um processo de orientação pedagógica que incentiva a instrumentalização da ação docente sem oferecer a construção de um pensamento crítico alicerçado em um desenvolvimento teórico, o resultado é o empobrecimento intelectual e a redução da profissão docente a uma dimensão unilateral e acrítica, o que é visto como algo positivo pelos defensores do neoliberalismo. É importante que a formação de professores valorize tanto os conhecimentos técnicos e operacionais quanto a reflexão crítica sobre a prática docente, a fim de promover uma formação completa e preparar os professores para enfrentar os desafios da sala de aula de forma crítica e criativa

Olhando para a formação de professores na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que é influenciada pela teoria histórico-cultural, Saviani (1995) enfatiza a importância da construção de uma formação docente que seja fundamentada em um arcabouço teórico que proporcione a reflexão crítica. Dessa forma, o trabalho docente deve ser compreendido com um “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13).

Aplicando essa perspectiva ao processo de orientação desenvolvido pelo Docente Orientador no PRP, é essencial que o processo formativo dos residentes não seja alienante e meramente operacional. Nesse sentido, o trabalho do Docente Orientador deve se basear em uma orientação que proporcione aos residentes conhecimentos teóricos sobre as metodologias e técnicas de ensino que caracterizam a profissão docente (SFORNI, 2015).

Para garantir que os residentes não sejam meros reprodutores de técnicas, é preciso que a orientação os ajude a desenvolver uma postura crítica diante da

realidade educacional e social em que estão inseridos. É fundamental que os residentes sejam incentivados a questionar e a refletir sobre as práticas educacionais e os modelos pedagógicos utilizados, com o objetivo de promover uma educação crítica e transformadora.

Desse modo, o trabalho do Docente Orientador deve ser pautado em uma abordagem crítica e reflexiva, capaz de fornecer aos residentes ferramentas teóricas e metodológicas para a compreensão e intervenção na realidade educacional de forma consciente e comprometida.

No bojo dessa discussão, Sforini (2015) nos alerta para a importância do conhecimento teórico como base para a ação docente não se tornar uma mera “repetição irrefletida de procedimentos presentes em apostilas e livros didáticos ou em modelos de aula disponíveis na mídia” (SFORINI, 2015, p. 378). A autora destaca que o conhecimento das bases teóricas das metodologias e técnicas é uma condição necessária, mas não suficiente, para que o professor seja sujeito de sua própria ação.

Embora o estudo de Sforini não seja voltado exclusivamente para o PRP e o processo de orientação, é possível estabelecer relações entre suas proposições e as ações do Docente Orientador. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o trabalho do orientador deve contribuir para a formação de profissionais reflexivos e comprometidos com a humanização dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Nesse sentido, a orientação do Docente Orientador no PRP deve estar voltada para ações que despertem nos residentes a necessidade para a atividade de ensino e para o desenvolvimento de um pensamento teórico que possibilite uma nova relação com os objetos e fenômenos da prática educativa. Como afirma Davidov (1988, apud Sforini, 2015), essa humanização acontece quando se propicia aos sujeitos o desenvolvimento de “de um tipo de pensamento que, sob a base dos conceitos científicos, favorece uma nova relação com os objetos e fenômenos” (DAVIDOV, 1988, *apud* SFORINI, 2015, p. 376-377).

Assim, o Docente Orientador deve orientar os residentes a buscar uma formação integral que contemple não apenas as metodologias e técnicas de ensino, mas também aspectos éticos, políticos e culturais. É importante que os residentes compreendam a educação como um fenômeno social complexo e em constante transformação, capaz de influenciar e ser influenciado pelas questões históricas, culturais e econômicas que envolvem a sociedade.

Dessa forma, a orientação do Docente Orientador no PRP deve ser fundamentada em uma perspectiva crítica e transformadora, buscando formar profissionais capazes de refletir sobre sua prática pedagógica e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

DISCUSSÕES FINAIS

Com base nas discussões apresentadas, podemos concluir que a Teoria Histórico-Cultural é um instrumento teórico que pode contribuir significativamente no processo de orientação na formação de professores, especialmente no contexto do Programa Residência Pedagógica. Assim, o aprofundamento teórico nos conceitos dessa teoria pode auxiliar no processo formativo dos residentes, proporcionando uma formação crítica sobre os fenômenos que envolvem a prática docente, por meio do desenvolvimento de um pensamento teórico sobre os aspectos que caracterizam o ato de ensinar.

Ao fazer um paralelo entre a Teoria Histórico-Cultural e o processo de orientação no PRP, o objetivo não foi esgotar a discussão apenas neste ensaio teórico, mas também contribuir para o debate sobre o papel do professor orientador. É importante destacar que a pesquisa de mestrado do autor(a) está focada na análise desse papel, o que reforça a relevância dessa discussão.

Em suma, podemos afirmar que a Teoria Histórico-Cultural pode oferecer subsídios teóricos importantes para a formação de professores e para o trabalho do professor orientador, em especial no contexto do Programa Residência Pedagógica, propiciando uma reflexão crítica e aprofundada sobre o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

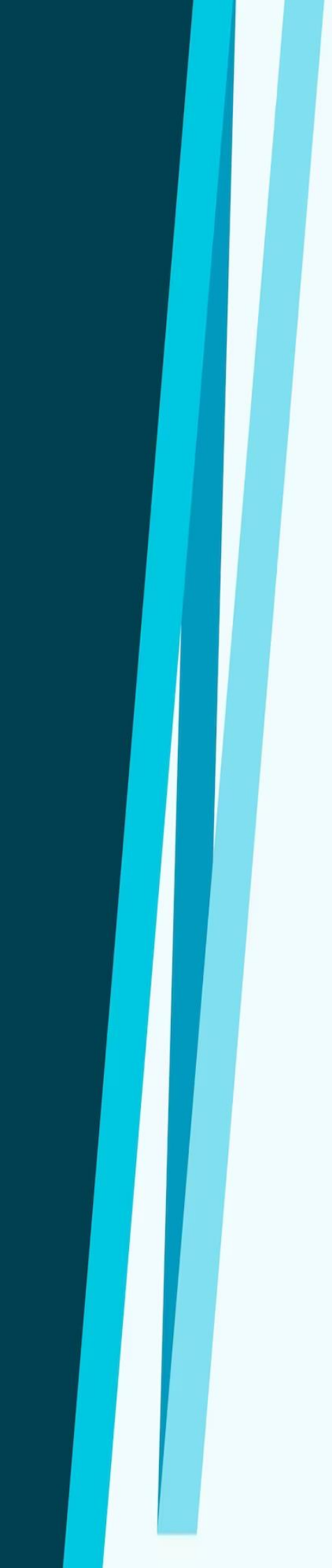
AZEVEDO, M. A. R; ANDRADE, M. F. R. O trabalho de orientação dos estágios frente aos diferentes cenários educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.147-161, Jul/Dez 2011

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. Estágio e docência. São Paulo. Cortez editora, 7. ed. 2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 30ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SFORNI, M. S. F. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015



Capítulo 3
OS MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO
POPULAR ENQUANTO BASE DE
SUSTENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO
CAMPO E ESPAÇO DE FORMAÇÃO
HUMANA

David Lucas Oliveira da Silva
Bruno Jadson Jardelino Gomes
Virna Ferreira de Mesquita
Viviane Brás dos Santos

OS MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO POPULAR ENQUANTO BASE DE SUSTENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESPAÇO DE FORMAÇÃO HUMANA

David Lucas Oliveira da Silva

Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus VII Senhor do Bonfim. E-mail: davidlucas6941@gmail.com

Bruno Jadson Jardelino Gomes

Graduando do Curso de Licenciatura plena em História da Universidade Federal do Ceará (UFC), Membro da International Gramsci Society (IGS-BRASIL). E-mail: brunojadson.14@gmail.com

Virna Ferreira de Mesquita

Graduanda do Curso de Licenciatura plena em História da Universidade Federal do Ceará (UFC), Membro da International Gramsci Society (IGS-BRASIL). e-mail: virnaferreira07@gmail.com;

Viviane Brás dos Santos

Professora na Universidade do Estado da Bahia, Senhor do Bonfim (UNEB/Campus VII). Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Sergipe - PPGED/UFS. Mestre em Educação, Cultura e Território Semiárido (PPGESA, UNEB). Especialista em Atendimento Educacional Especializado (UCAM), Especialista em Docência do Ensino Superior (UCAM), Especialista em Ensino de História, Cultura Brasileira e Africana (IBPEX), Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: vivianebras.pedagogia@gmail.com

RESUMO

A educação do campo tem suas raízes ancoradas nos projetos de educação popular promovidos pelos movimentos sociais na segunda metade do século XX. Com isso, busca-se no trabalho refletir sobre a educação popular e sua relação com a educação

do campo. O percurso metodológico seguiu os paradigmas da pesquisa qualitativa, para tanto, foi realizada uma análise documental de uma das cartilhas utilizadas nos movimentos de ensino. Os documentos apresentam um teor contra hegemônico, que buscava promover através da educação a emancipação dos trabalhadores/as que participavam do curso, estes que, eram constituídos/as em sua grande maioria de camponeses/as. Posteriormente, relaciona-se às aproximações entre educação do campo e educação popular. Assim, destaca-se que a educação popular objetivava alfabetizar, humanizar e formar intelectuais orgânicos para o campesinato. Portanto, a educação popular teve papel crucial para a formulação e fortalecimento da educação do campo e uma educação do campo.

Palavras-chave: Educação Popular; Educação do Campo; Formação Humana; Trabalho e Educação.

Primeiras Palavras

A educação do campo caracteriza-se por sua proposta pedagógica contra hegemônica, voltada para a formação humana do campesinato. Historicamente, a escolarização do povo do campo era voltada para a oferta mínima dos conteúdos historicamente acumulados, pois os/as camponeses eram vistos/as pelo grande capital apenas como força de trabalho (MARX, 2004b). Nesse sentido, no século XX instaurou-se a educação rural como modalidade de ensino para as comunidades do campo, que na concepção de Freire (2013) tinha o intuito de entender os ideais alienantes do capitalismo urbano para o campo.

Em meio a este cenário, no seio dos movimentos sociais começaram a emergir a partir dos anos 1950 projetos de educação popular (GADOTTI, 2012) que se tornaram um dos fundamentos para a educação do campo. Diante dessa breve reflexão histórica somos instigados/as a pensar sobre a seguinte problemática: qual a relação da educação do campo com os movimentos de educação popular?

Os movimentos de educação popular tinham como fim último a humanização dos/as seus/uas discentes, pois a estrutura social vigente do sistema capitalista instaura nas subjetividades alienação do pensamento (MARX, 2015). A partir disso, utiliza-se da educação como meio para a superação desse processo, em razão de que Saviani (2013) enfatiza que o homem não nasce homem ele se humaniza através da prática educacional.

Ademais, os movimentos de educação popular objetivavam promover atividades formativas para a classe subalternizada do campo e das áreas urbanas, a fim de promover sua emancipação. Diante disso, busca-se refletir os Movimentos de

Educação Popular como base de sustentação da Educação do Campo. Para tanto, estes marcos na história da educação vêm sendo esquecidos até mesmo pelas pessoas que tiveram parte de seu processo educacional marcado por algum desses movimentos.

Consoante a essa abordagem, surge a necessidade de sistematizar e recontar a história dessas práticas pedagógicas emancipatórias. Além disso, em buscas realizadas na plataforma Scielo (2022)⁴ constatou-se a carência em pesquisas que relacionassem a educação popular e a educação do campo o mecanismo de busca possuía apenas 8 trabalhos científicos. Posteriormente, ao relacionar educação popular, educação do campo, formação humana e trabalho, o sistema Scielo (2022) não apresentou artigos, gerando assim a necessidade da realização de pesquisas que se ocupem na reflexão dessas temáticas.

Percursos Metodológicos

A abordagem metodológica deste artigo parte do paradigma qualitativo, este que, busca desvelar os fenômenos educacionais através das instâncias simbólicas. Comungante a isso, na concepção de Chizzotti (2003, p. 222): “diferentes tradições de pesquisa invocam o título qualitativo partilhando o pressuposto básico de que a investigação de fenômenos, [...] criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas”.

Nesse sentido, recorreu-se ao método da pesquisa documental para rememorar os movimentos de educação popular e suas práticas pedagógicas. Pois, “as capacidades da memória são limitadas e ninguém conseguiria pretender memorizar tudo. A memória pode também alterar lembranças, esquecer fatos importantes ou deformar acontecimentos” (CELLARD, 2008, p. 295). Além disso, Fachin (2013, p. 146) aponta que:

A pesquisa documental corresponde a toda a informação coletada, seja de forma oral, escrita ou virtualizada. Ela consiste na coleta, classificação, seleção difusa e utilização de toda a espécie de informações, compreendendo também as técnicas e os métodos que facilitam a sua busca e a sua identificação. Para a pesquisa documental, considera-se documento qualquer informação sob a

⁴ Busca realizada dia 20 de julho de 2022, onde os descritores utilizados não apontaram um marco temporal e a pesquisa tomou como base artigos, teses e dissertações.

forma de textos, imagens, sons, sinais em papel/madeira/pedra, gravações, pinturas, incrustações e outros.

Sendo assim, o artigo em tela teceu análises da apostila “Fé e vida: movimentos populares e sociedade”, este que foi produzido pelo Centro Missionário de Evangelização e Educação Popular (CEMEP) da cidade de Valença, Bahia, e não possui uma datação histórica específica, mas em comparação a outros documentos é da década de 1990. Para tanto, o citado material didático era utilizado nos períodos formativos dos movimentos de educação popular promovidos pela paróquia Nossa Senhora da Saúde, presente nos municípios de Saúde e Caldeirão Grande, Bahia. Com isso, o presente documento foi preservado no arquivo da mencionada paróquia.

A formação humana presente nos Movimentos de Educação Popular

Os movimentos populares desempenharam um magnânimo papel na educação da classe trabalhadora do município de Saúde, Bahia. Durante a segunda metade do século XX as práticas formativas promovidas pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) atingiram seu ápice, sobretudo, no período de redemocratização do país. Para a execução dessas práticas educacionais os membros desses movimentos produziram seus próprios materiais didáticos para a concretização de seu ensino contra hegemônico. A partir disso, analisou-se no presente artigo a apostila “Fé e vida”: movimentos populares e sociedade em razão do seu rico teor emancipatório. Consoante a isso, o citado documento afirma que (p. 2):

Movimento popular é toda organização de população com finalidade de defender os interesses populares, ou seja, seus direitos sociais, econômicos, civis ou políticos. O movimento popular, lutando por melhores condições de vida e moradia da população, visa modificar a maneira como o poder é exercido na sociedade. Assim o movimento popular não se limita à reivindicação imediata. Pela sua própria prática, na medida em que essa prática for consciente e participativa, o movimento popular aumentará a participação social e política do povo.

Os movimentos populares convergem para a articulação da classe trabalhadora, sobretudo, os povos camponeses em condição de subalternidade. Dito isso, a educação popular tem como instituições promotoras os movimentos sociais, ONG's, Sindicatos, Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo. Sendo assim, os movimentos populares se ocuparam na educação como

meio para a união dos/as oprimidos/as em busca de sua redenção. Diante disso, a apostila “Fé e vida” (p. 3) alerta que:

Num bairro ou no lugar onde moramos vivem muitas pessoas com profissões diferentes, de diversas categorias, essas pessoas podem estar ligadas aos interesses de classes diferentes. Eles podem estar consciente ou inconscientemente, ligados aos interesses e as ideias dos capitalistas, embora sejam trabalhadores também. O que é preciso é que na organização do movimento haja na compreensão da sociedade capitalista, em que os interesses do capital são colocados na frente dos interesses do trabalho. Passamos por muitas necessidades, porque no capitalismo o que interessa é o lucro, o trabalhador de qualquer nível, é visto não como pessoa humana, mas apenas como força de trabalho.

Nesse fragmento nota-se uma presença latente do Materialismo Histórico Dialético forjado por Marx e Engels (2005), sobretudo, na importância dos/as proletários/as compreenderem a estrutura da sociedade capitalista para superarem a condição de subalternidade. Além disso, este rico material didático traz consigo discussões sobre a categoria trabalho, onde enfatiza a divergência entre o trabalho como condição ontológica do homem (LUKÁCS, 2013) mercantilização do trabalho proposta pelo sistema capitalista (MARX, 2015).

Diante disso, “o que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 20), ou seja, o trabalho em sua conjuntura ontológica. Em face do exposto, sem o labor o ser humano não consegue sobreviver, pois por meio da objetificação da natureza o homem/mulher além de gerar condições materiais para sua subsistência, neste tirocínio também supera sua condição animal primitiva e gradativamente se humaniza (ENGELS, 1980). Outrossim, Lukács (2013) enfatiza que a prática do trabalho é precedida da prévia ideação, isto é, da atividade teleológica de estruturar o ato no pensamento antes de executá-lo. Consoante a isso, Marx (2015, p. 188):

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade.

O movimento, a união da prévia ideação e da materialização da transformação da natureza que gera o processo de humanização dos indivíduos. Entretanto, Marx (2004a, p. 9) alerta que: “o homem foi condenado por Deus a ganhar o pão com o suor do seu rosto. [...] o Socialismo propõe-se a compelir à observância da sentença divina que os que, desde há muito tempo, ganham o pão e mais do que o pão, com o suor do rosto dos outros”. Nesse texto, emergimos na segunda concepção de trabalho apontada pela cartilha, esta que, categoriza-se por seu caráter opressor, alienante e desumanizador inerente à estrutura de produção capitalista.

Na comunidade primitiva os meios de produção, isto é, as terras e as tecnologias de produção eram comunais e com isso não existia a mercantilização da força de trabalho (TONET; LESSA, 2008). Realizando uma tradutibilidade (GRAMSCI, 2001) para a realidade brasileira, a princípio, as terras eram comunais pertencentes aos povos das diversas nações indígenas espalhadas pelo território nacional (RIBEIRO, 1995). Posteriormente, com a invasão portuguesa, as terras foram divididas em sesmarias nas mãos de grandes latifundiários. Em seguida Reis (2011, p. 16) aponta que:

Com a publicação da Resolução Nº 76, em 17 de julho de 1822, acabou-se o regime de apropriação de terras chamado de sesmarias. De 1822 a 1850, o Brasil ficou sem uma legislação que regulamentava a questão agrária, sendo que nesse período a posse passou a acontecer livremente no país, situação que perdurou até a promulgação da Lei das Terras em 1850, Lei Nº 601/1850, que mais uma vez vai beneficiar os grandes proprietários, pois reconhece as sesmarias antigas, reafirma formalmente o regime das posses, e institui a compra como forma de única forma de obtenção de terras. Dessa forma, apenas os já capitalizados teriam poder de compra, enquanto que os pobres, novamente estariam excluídos dessa possibilidade de acesso à terra.

Por esta razão, entre as pautas defendidas pelos movimentos de educação popular segundo a apostila “Fé e vida” (p. 6) estão: “às famílias expulsas da terra, os índios ameaçados em suas reservas, os países que são agredidos pelos países imperialistas”. Categorias estas que estão na contemporaneidade presentes entre os povos camponeses definidos pela declaração final da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo ocorrido em 2004 na cidade de Luziânia, Goiás (REIS, 2011).

Os Movimentos de Educação Popular e a Educação do Campo

As fichas de inscrição dos movimentos de educação popular promovidos pela Paróquia de Nossa Senhora da Saúde mostram que as atividades formativas envolviam membros das comunidades camponesas dos municípios: Saúde, Caldeirão Grande, Ponto Novo, Caém e Filadélfia situadas no semiárido baiano. Torna-se necessário dizer que o objetivo dos movimentos de educação popular de Saúde-BA era a criação atividades voltadas para alfabetização, letramento, conscientização política e a formar trabalhadoras e trabalhadores das comunidades camponesas para se tornarem de intelectuais orgânicos/as, estes que segundo Gramsci (2001, p. 15):

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito.

Dito isso, os movimentos de educação popular buscavam formar intelectuais orgânicos/as para exercerem a função de organizadores/as das suas respectivas comunidades camponesas. Pois, historicamente os povos do campo viviam à mercê dos discursos de intelectuais tradicionais que tinham seus interesses vinculados à burguesia. Acerca disso, Gramsci (1987) destaca em seu primeiro artigo que menciona os povos camponeses os clérigos como um dos principais intelectuais tradicionais presentes nas comunidades do campo. Além disso, Gramsci (1987) elucida a necessidade da organização do camponesinato pois a emancipação humana depende da articulação da classe trabalhadora do campo e dos proletários fabris.

Nesse sentido, torna-se mister destacar que os movimentos de educação popular foram a base de sustentação para a superação da educação rural, e conseqüentemente criação da prática pedagógica da educação do campo. Nesse sentido, os movimentos populares buscam, sobretudo, a formação de um do camponesinato através da educação voltada à construção de uma consciência de classe, esta que segundo a apostila “Fé e vida” (p. 3) é a primeira pilastra dos movimentos populares, como anunciam:

Crescer em consciência é crescer em consciência de classe (grifos do documento). Não é fácil chegar a essa consciência. Isso vai exigir

muito trabalho e o movimento popular deve encontrar formas de crescer nessa direção. A identidade baseada na consciência de classe é que vai construir uma união muito mais solidária e autêntica no das organizações populares.

Assim, instaura-se nos movimentos de educação popular a oferta de períodos formativos baseados em uma prática pedagógica contra hegemônica. Pois, muitas das vezes a classe trabalhadora está embebida de uma consciência opressora como elucida Freire (1970) onde os indivíduos passam a agir de forma alienada ao defender os interesses da classe burguesa. Em face do exposto Fromm (1964, p. 47) aponta que:

O que entende Marx por alienação (ou alheamento/ A essência desse conceito, apresentado primeiro por Hegel, e de que o mundo (natureza, coisas, outros e ele próprio) tornou-se alheio ao homem. Ele não se sente como sujeito de seus próprios atos, como pessoa que pensa, sente, ama, mas sente-se apenas nas coisas que criou, como o objeto de manifestação exteriorizada de sua capacidade, somente cercado-se dos produtos de sua criação ele estabelece contato consigo mesmo.

Sendo assim, os movimentos de educação popular buscavam a superação da condição de alienação. Outrossim, sob a ótica do espírito capitalista as comunidades camponesas são territórios obsoletos, em razão de não se enquadrarem ao sistema de produção taylorista ou fordista (GRAMSCI, 2001). Desse modo, a propagação dessa concepção advém do intuito de promover o êxodo rural para os grandes centros urbanos, gerando, assim, um exército de trabalho de reserva para a indústria (MARX, 2004b). Além disso, a migração para as cidades possibilita o esvaziamento dos espaços agrários, permitindo a monopolização das terras nas mãos de latifundiários para a expansão do agronegócio. Na perspectiva de Sena (2020, p. 288):

Uma educação que nasce no seio do movimento camponês, como denúncia da parcialidade do Estado no fortalecimento das forças hegemônicas, que dá voz aos silenciados, que se constitui ancorada na transgressão, na rebeldia e que traz, como marca, as vozes, os corpos, as lágrimas, as dores e os sonhos de tantos homens e mulheres, não pode ser outra coisa, senão, luta social. A Educação do Campo só pode ser compreendida se inserida no contexto das lutas sociais que compõem as disputas de classes e que expõem projetos sociais distintos, a partir de posições e interesses de classes, também distintos.

Consoante a isso, para a reprodução desse pensamento emerge-se a educação rural com o intuito de transformar o campo em uma extensão da área urbana

(FREIRE, 2013), transformando os povos camponeses em “cidadãos”, isto é, indivíduos com características dos/as habitantes da cidade (CALDART, 2012). Em contrapartida, no final da década de noventa, os movimentos sociais forjaram um novo paradigma curricular para as escolas camponesas no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (REIS, 2011). Nessa convenção, criou-se uma nova prática pedagógica voltada para o camponesinato, esta que foi denominada de Educação do Campo.

Considerações finais

Os movimentos de educação popular existentes nos municípios de Saúde e Caldeirão Grande, Bahia, tiveram papel crucial para a superação das práticas pedagógicas reprodutivistas, tradicionais e bancárias (FREIRE, 1970) vigentes nas instituições de ensino formal da região. Nesse sentido, a educação popular promoveu a formação humana da classe trabalhadora desta região, esta que é constituída majoritariamente pelo camponesinato.

Portanto, o viés emancipador dos cursos ofertados geraram a criação de uma consciência de classe entre seus discentes, que muita das vezes passaram a exercer a função social de intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2001) organizando, assim, as suas comunidades camponesas. É mister destacar que esse tirocínio iniciou no período de redemocratização do país em meio aos ares progressistas da década de 1990, e segundo os registros documentais perdurou até 2008 com a chegada de uma onda conservadora na região.

Contudo, a educação popular foi um dos fundamentos para a criação de um novo paradigma pedagógico para o povo do campo. Pois, tanto a educação do campo quanto a educação popular possui a mesma raiz teórica, sustentada nas teorias de Freire (1970), Marx (2015), Engels (1980), Gramsci (2001) e Lukács (2013). Com isso, buscavam em consonância uma reformulação educacional pautada em uma pedagogia contra hegemônica.

Posteriormente, com os movimentos de consolidação da educação do campo entre 1997 a 2004 a educação popular se fez presente através dos seus articuladores, isto é, os membros dos movimentos sociais e das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Ademais, estas práticas pedagógicas galgaram construir em seus discentes a libertação da alienação capitalista e da valorização do povo do campo.

Referências

CALDART, Roseli Salete (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean *et al.* A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-315. Tradução de Ana Cristina Nasser.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, Portugal, p. 221-236, 2003.

ENGELS, Friedrich. **Transformação do macaco em homem**. O Papel da Cultura nas Ciências Sociais. Porto Alegre: Editorial Villa Marhta, 1980.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5ª ed. São Paulo, SP: Editora Saraiva, 2013. 210 p.

FÉ E VIDA: movimentos populares e sociedade. Valença-BA: Centro Missionário de Evangelização e Educação Popular (CEMEP), sem data. p. 13.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. 275 p.

FROMM, Erich. **Meu encontro com Marx e Freud**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964. p. 173.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária. In: **Congresso Internacional de Pedagogia Social**. 2012.

GRAMSCI, Antonio. **A Questão Meridional**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 135-165.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere – Vol. 2: Os Intelectuais**. Os princípios educativos. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. 1. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Mario Duayer. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. 1. ed. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004b.

MARX, Karl. **O Capital**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004a. 203 p. Tradução revista por Gesner de Wilton Morgado.

MARX, Karl. **O Capital-Livro 1**: Crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital. Boitempo Editorial, 2015. 751 p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. 4ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005. p. 239.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do Campo**: Escola, Currículo e Contexto. Juazeiro, BA: ADAC/UNEB-DCH-III/NEPEC-SAB, 2011.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 471.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 137.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **Além das cercas, o que há?** a educação do campo no contexto da cultura digital. 2020. 441f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador.

TONET, Ivo; LESSA, Sérgio. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.



Capítulo 4
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA
EDUCAÇÃO: OPORTUNIDADES E
DESAFIOS

João Fernando Costa Júnior
Presleyson Plínio de Lima
Cláudio Firmino Arcanjo
Leonardo Silva Moraes
Queide Sylvania Valvassori
Márcia Maria de Oliveira Santos
Thiago Portugal Soledade
Narjara Lelis Bastos de Menezes

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: OPORTUNIDADES E DESAFIOS

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@espiritolivre.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-representante da ANPPD-MG. 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.

E-mail: presleyson@ufmg.br

Cláudio Firmino Arcanjo

Professor do Ensino Fundamental e Médio. Doutorando em Ciências da Educação, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Instrumentação Para o Ensino de Matemática, Especialização em Docência e Tutoria em Ensino a Distância. Licenciado em Matemática.

E-mail: cfarcujo@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

Queide Sylvania Valvassori

Psicóloga e administradora.

Bacharel em Psicologia pela Multivix e em Administração pela FAESA.

E-mail: queide@outlook.com

Márcia Maria de Oliveira Santos

Professora de Língua Portuguesa e Redação - Colégio Tiradentes de Minas Gerais e Rede Municipal de Contagem - Minas Gerais.

Doutoranda em Ciências da Educação, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Gramática e suas Reflexões, Especialista em Inspeção Escolar, Licenciada em Letras / Língua Portuguesa.

E-mail: marcia215@yahoo.com.br

Thiago Portugal Soledade

Advogado, palestrante, professor universitário e consultor na área de direito e tecnologia. Especialista em Business Intelligence, Big Data e Inteligência Artificial, Engenharia e Gestão do Conhecimento e Ciberdefesa. Especialista em Cybercrime e Cibersegurança e, Direito Digital e Compliance. MBA em Gestão e Segurança em Tecnologia da Informação, MBA em Proteção de Dados. Bacharel em Engenharia da Computação, Direito e Redes de Computadores.

E-mail: thiagoportugal@yahoo.com.br

Narjara Lelis Bastos de Menezes

Médica otorrinolaringologista e perita médico-legista pelo Estado da Bahia. Preceptora de otorrinolaringologia da Faculdade AGES de Medicina, Irecê/BA.

Mestranda em Ciências da Educação

E-mail: l_narjara@hotmail.com

RESUMO

Este artigo explorou as oportunidades e desafios associados ao uso da inteligência artificial (IA) na educação. Foi destacado a personalização do ensino e a avaliação automática de respostas como exemplos de aplicações na educação que podem melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem, tornando-os mais eficientes e adaptados às necessidades dos alunos. No entanto, o artigo também examinou os principais desafios a serem enfrentados para que essa tecnologia seja incorporada

efetivamente ao ambiente educacional, incluindo a adaptação dos professores e estudantes ao uso da IA, a privacidade e segurança dos dados, a ética e a legalidade do uso da tecnologia, a inclusão e equidade na educação, entre outros. Foi concluído que o uso da IA na educação é um campo em constante evolução, que oferece oportunidades significativas para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem, mas que também enfrenta desafios significativos que devem ser abordados de forma ética e responsável.

Palavras-chave: inteligência artificial, educação, personalização do ensino, avaliação automática, privacidade e segurança dos dados.

ABSTRACT

This article explored the opportunities and challenges associated with the use of artificial intelligence (AI) in education. It highlighted personalized teaching and automatic assessment of responses as examples of applications in education that can improve the quality of teaching and learning, making them more efficient and tailored to students' needs. However, the article also examined the main challenges to be faced for this technology to be effectively incorporated into the educational environment, including the adaptation of teachers and students to the use of AI, privacy and data security, ethics and legality of technology use, inclusion and equity in education, among others. It was concluded that the use of AI in education is a constantly evolving field that offers significant opportunities to improve the quality of teaching and learning, but also faces significant challenges that must be addressed ethically and responsibly.

Keywords: artificial intelligence, education, personalization of teaching, automatic assessment, privacy and data security.

INTRODUÇÃO

A inteligência artificial (IA) tem sido um dos avanços tecnológicos mais impactantes dos últimos anos, muito devido à ficção e a certas condições que tornam a temática favorável ao debate de discussões. Muito se deve ao cinema e à literatura que, de certo modo, mistificou o tema, tornando-o quase mágico, por assim dizer.

Certos especialistas e estudiosos no tema arriscam a afirmar que a inteligência artificial, da forma como a percebemos em nossa sociedade, já causou um impacto tão ou mais relevante que a própria Internet. Logo, é de se esperar que o seu uso seja objeto de estudo em diversas áreas, entre elas a educação que, naturalmente, se beneficia de tal tecnologia.

A aplicação da IA na educação oferece uma ampla gama de oportunidades, desde a personalização do ensino até a melhoria da eficiência e redução de custos. No entanto, a implementação bem-sucedida da IA na educação também enfrenta vários desafios, incluindo preocupações sobre privacidade de dados, dependência tecnológica e a necessidade de superar desafios técnicos e pedagógicos.

A definição de IA é complexa e abrangente, mas pode ser entendida como o desenvolvimento de algoritmos e técnicas que permitem a criação de sistemas capazes de simular a inteligência humana. Na educação, ela pode ser usada de diversas formas, como será buscado a tratar neste trabalho.

A melhoraria da qualidade do ensino, aprimoramentos quanto a interação aluno-professor, personalização do ensino de mais efetiva e eficiente são apenas algumas das possibilidades. Seu uso pode ir além, ajudando professores a desenvolver uma compreensão mais aprofundada dos alunos e a fornecer *feedback* em tempo real sobre o desempenho do aluno.

Por se tratar de uma tarefa trabalhosa, se levada em consideração ao potencial humano, a personalização do ensino é uma das áreas em que a IA tem maior potencial na educação. Com a IA, é possível adaptar o conteúdo do curso e as atividades para cada aluno individualmente, levando em consideração o ritmo de aprendizagem, o estilo de aprendizagem e as necessidades individuais. Assim, a personalização do ensino pode contribuir para a eficácia do aprendizado e a retenção de conhecimento, além de melhorar a satisfação do aluno.

Tal questão é relevante devido à possibilidade de se personalizar o ensino, levando em conta as necessidades e características individuais de cada aluno. É perceptível que tal tarefa, se desempenhada unicamente por seres humanos, não alcançaria a quantidade que os recursos de IA provém, uma vez que eles estão intimamente ligados à automatização de certos processos e rotinas.

A personalização do ensino pode ser considerada uma das áreas em que a IA pode ter maior impacto, visto que é fundamental para garantir que cada aluno tenha a oportunidade de desenvolver suas habilidades e talentos, de forma única. Além disso, a personalização do ensino pode aumentar a motivação e o engajamento dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais eficaz e satisfatório.

Ao personalizar o processo de aprendizagem, adapta-se o conteúdo do curso e as atividades para cada aluno individualmente, melhorando a efetividade do ensino e a satisfação do aluno, além de também fornecer *feedback* imediato e preciso aos alunos, o ajudando-os a identificar áreas de dificuldade e melhorar seu desempenho acadêmico.

Mas, embora haja muitas oportunidades para o uso da IA na educação, sua utilização também enfrenta desafios significativos. Uma das principais preocupações é a privacidade dos dados dos alunos. À medida que a IA é usada para coletar e

analisar dados dos alunos, é necessário garantir que esses dados sejam protegidos e usados apenas para fins legítimos. Além disso, a dependência tecnológica e a necessidade de superar desafios técnicos e pedagógicos podem dificultar um uso mais efetivo.

No entanto, a implementação da IA na educação também enfrenta desafios significativos. Alguns dos desafios incluem a falta de acesso a dados de qualidade e a necessidade de garantir a transparência e a responsabilidade na tomada de decisões. Além disso, a IA pode levar a um aumento na dependência tecnológica e a preocupações sobre a privacidade dos dados dos alunos.

Apesar dos desafios, a IA é uma tecnologia promissora que pode ter um impacto significativo na educação. A IA pode ajudar a transformar a educação, tornando-a mais adaptativa e centrada no aluno. Além disso, a IA pode ajudar a melhorar a qualidade do ensino, reduzir custos e melhorar a eficiência.

Exatamente por se tratar de uma área bastante promissora para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, vários estudos têm investigado o impacto da IA na educação, bem como as oportunidades e desafios que ela apresenta. Neste campo específico, trabalhos apontam na direção de ajudar a criar novos modelos educacionais mais adaptativos, centrados no aluno e com melhor acesso à educação, melhorando a eficiência e a qualidade do ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que reduz custos.

Vale destacar ainda que os nossos alunos já não são os mesmos de antigamente. Eles vivem em nossos ambientes - virtuais ou não - e carecem desse tipo de norteamto. Valente (2018) expõe claramente tal condição ao afirmar que:

O aluno já não é mais o mesmo e não atua como antes. Ele não lê mais em material impresso e prefere ler nas telas. Quando solicitado a fazer uma pesquisa, provavelmente vai utilizar um sistema de busca como o Google ou os sistemas de acesso às bases de dados digitais (VALENTE, 2018, p. 17).

É inegável que a inteligência artificial seja uma tecnologia única, bastante oportuna e que pode ter um impacto significativo na educação. No entanto, para que seu uso seja significativo, requer um planejamento cuidadoso e a consideração dos desafios que a tecnologia apresenta. Com um uso responsável e consciente da IA, é possível transformar a educação e criar novas oportunidades para todos os alunos.

Na esperança de melhorar a eficácia do ensino, personalizar o processo de

aprendizagem e fornecer *feedback* mais preciso e em tempo real aos alunos, a IA pode ser usada para desenvolver uma educação mais inclusiva e equitativa, levando em consideração as necessidades individuais dos alunos e superando desafios educacionais.

A IA também pode ser usada para desenvolver uma educação mais inclusiva e equitativa, ajudando a superar desafios educacionais, como a identificação de alunos que precisam de suporte adicional e a personalização do ensino para atender às necessidades individuais dos alunos. Além disso, a IA pode ajudar a identificar as barreiras que os alunos enfrentam em seu processo de aprendizagem e fornecer soluções personalizadas para ajudá-los a superar essas barreiras.

Apesar do potencial promissor da IA na educação, também existem desafios a serem superados. A implementação da IA na educação exige um forte entendimento de seus benefícios e limitações, além de soluções tecnológicas adequadas e estratégias pedagógicas apropriadas. A IA não deve ser vista como uma solução única para todos os desafios educacionais, mas sim como uma ferramenta para melhorar e complementar o ensino e a aprendizagem.

Como pode ser visto, a IA oferece várias oportunidades emocionantes para melhorar o processo de ensino e aprendizagem na educação. O potencial da IA para personalização, inclusão e eficácia da aprendizagem pode levar a uma educação mais efetiva e acessível. No entanto, ao fazer uso da inteligência artificial na educação, há de se requerer uma abordagem equilibrada, considerando tanto suas oportunidades quanto seus desafios.

Nota-se, portanto, que a aplicação da inteligência artificial na educação oferece muitas oportunidades emocionantes e inúmeras possibilidades, mas também enfrenta desafios significativos e estes não devem ser deixados de lado. Este artigo examinará as oportunidades e desafios associados ao uso da inteligência artificial na educação e discutirá as implicações para o futuro.

Este artigo tem como objetivo apresentar uma revisão bibliográfica sobre a utilização da inteligência artificial na educação, destacando suas oportunidades e desafios. Além disso, busca-se discutir o papel da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, bem como suas possíveis contribuições para uma educação mais personalizada e eficaz.

2 OPORTUNIDADES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

A utilização da inteligência artificial na educação pode oferecer diversas oportunidades para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem, tornando-o mais eficaz e personalizado. Dentre as diversas oportunidades, destaca-se a possibilidade de adaptação dos conteúdos e recursos didáticos às necessidades individuais dos estudantes, por meio do uso de algoritmos de aprendizagem de máquina. Além disso, a tecnologia pode ser utilizada para aprimorar a avaliação dos estudantes, tornando-a mais objetiva e precisa.

A possibilidade de monitorar o progresso dos estudantes em tempo real, fazendo com que o professor identifique rapidamente eventuais dificuldades e ofereça apoio personalizado, também é uma das possibilidades oferecidas pela inteligência artificial na educação. Adicionalmente, a tecnologia pode ser utilizada para melhorar a comunicação entre professores e estudantes, permitindo uma interação mais próxima e efetiva, mesmo em ambientes virtuais de aprendizagem.

Ela pode ser utilizada para melhorar a acessibilidade e inclusão de estudantes com necessidades especiais, por meio da adaptação de materiais e recursos didáticos para suas necessidades específicas. Além disso, a tecnologia pode ajudar a reduzir a sobrecarga de trabalho dos professores, permitindo que eles se concentrem em atividades mais estratégicas, como o planejamento das aulas e a criação de conteúdos didáticos.

A IA pode ser utilizada para personalizar o processo de ensino e aprendizagem, permitindo que os alunos tenham um aprendizado mais adaptado às suas necessidades individuais. Além disso, a IA pode ser utilizada para fornecer *feedbacks* mais precisos e rápidos, permitindo que os alunos possam corrigir seus erros e melhorar seu desempenho de forma mais efetiva.

Outra oportunidade da utilização da IA na educação é a possibilidade de identificar e prevenir problemas de aprendizagem. Pode-se utilizar a IA como uma ferramenta para analisar detalhes e informações sobre o desempenho dos alunos, identificando padrões que possam indicar dificuldades de aprendizagem. Com essa informação, os professores podem agir de forma proativa e fornecer um suporte mais efetivo aos alunos e, deste modo ser uma ferramenta em prol da melhoria na qualidade do ensino. A IA pode ser utilizada para analisar dados sobre o desempenho dos alunos e identificar quais são os métodos de ensino mais eficazes para cada

aluno. Com essa informação, os professores podem adaptar seus métodos de ensino para atender melhor às necessidades de cada aluno, melhorando assim a qualidade do ensino.

A possibilidade de ampliar o acesso à educação é outra grande barreira que pode ser vencida com o uso da IA, podendo ser utilizada para criar soluções educacionais personalizadas que possam ser acessadas remotamente, permitindo que alunos de regiões remotas ou com dificuldades de locomoção possam ter acesso à educação.

A IA também pode ser utilizada para promover a inovação e o desenvolvimento de novas tecnologias educacionais. A IA pode ser utilizada para criar sistemas inteligentes que possam aprender a partir da interação com os alunos e professores, permitindo assim o desenvolvimento de soluções educacionais mais eficientes e adaptadas às necessidades dos alunos.

Em suma, a utilização da inteligência artificial na educação oferece diversas oportunidades para melhorar o ensino e aprendizagem, tornando-o mais personalizado, eficaz e inclusivo. No próximo capítulo, discutiremos os principais desafios a serem enfrentados para que essa tecnologia seja efetivamente incorporada ao ambiente educacional.

2.1 Definição de inteligência artificial e sua evolução na área educacional

A inteligência artificial (IA) pode ser definida como um conjunto de técnicas e algoritmos que permitem que um sistema computacional possa simular a inteligência humana em diversas áreas, incluindo a educação. Aliás existe um amplo debate, com inúmeras definições e correntes que buscam definir ou conceituar a inteligência artificial.

Em virtude dos avanços científico-tecnológicos, particularmente na área da informática, existem correntes científicas que afirmam que a máquina pode pensar e teria, portanto, um comportamento inteligente. Esta matéria, que está longe de ser pacífica, é uma provocação irresistível ao debate, que poderia ser colocado nos seguintes termos: Homo sapiens versus Machina sapiens (SANVITO, 1995, p. 362).

A definição de Rich e Knight (1994), datada antes mesmo das novas ferramentas de IA, consegue se manter bastante atual e afirmava que a “IA é o estudo

de como fazer os computadores realizarem tarefas as quais, até o momento, os homens fazem melhor”.

Braga *et al* (2018) aponta na direção de que a IA imita o ato humano de pensar:

A inteligência artificial (IA) é um campo da ciência da computação que imita os processos de pensamento humano, a capacidade de aprendizagem e o armazenamento de conhecimento. Atualmente a IA tem sido fortemente utilizada na análise de imagens e previsões, vários ramos da medicina têm desenvolvido técnicas de aperfeiçoamento da inteligência artificial vinculada a melhoria da saúde no seu conceito mais global aceito (BRAGA et al, 2018, p. 1).

A IA pode ser utilizada na educação para criar sistemas capazes de entender e processar dados educacionais, fornecer *feedbacks* personalizados, criar modelos de aprendizagem adaptativos e apoiar a tomada de decisão dos professores.

A evolução da IA na área educacional tem sido significativa nos últimos anos, impulsionada pelo aumento do poder computacional e pela disponibilidade de grandes quantidades de dados educacionais. Sabe-se que a inteligência artificial tem sido utilizada para diversas tarefas na educação, como a análise de dados educacionais para identificar padrões e tendências, a criação de modelos de aprendizagem adaptativos que possam se ajustar às necessidades de cada aluno, e a criação de assistentes virtuais que possam ajudar os alunos a tirar dúvidas e a encontrar recursos educacionais relevantes.

Além disso, a evolução da inteligência artificial na área educacional também tem sido impulsionada pela crescente demanda por soluções educacionais personalizadas e adaptadas às necessidades de cada aluno e neste sentido, a inteligência artificial pode ser uma grande aliada na criação de sistemas inteligentes que sejam capazes de entender as habilidades e preferências de cada aluno e, assim, fornecer *feedbacks* e recursos personalizados.

No entanto, é importante ressaltar que a evolução da IA na área educacional também traz desafios e preocupações, como a privacidade dos dados dos alunos, a ética no uso da IA na educação e a necessidade de treinamento dos professores para lidar com as novas tecnologias educacionais. É importante que essas preocupações sejam abordadas de forma adequada para garantir que a utilização da IA na educação traga benefícios efetivos aos alunos e professores.

A inteligência artificial (IA) é um campo da ciência da computação que se dedica a desenvolver algoritmos e sistemas que possam realizar tarefas que,

tradicionalmente, exigiriam a inteligência humana, como reconhecimento de padrões, aprendizado e tomada de decisão (RUSSELL; NORVIG, 2016, p. 2). A IA tem sido amplamente utilizada em diversas áreas, incluindo a educação.

A utilização da IA na educação tem evoluído significativamente nos últimos anos. De acordo com Tegmark (2017, p. 76), a IA pode ser utilizada para "personalizar o ensino, fornecer *feedbacks* mais precisos, identificar e prevenir problemas de aprendizagem, melhorar a eficiência do processo de ensino e aprendizagem e ampliar o acesso à educação".

A IA pode ser utilizada para personalizar o processo de ensino e aprendizagem, permitindo que os alunos tenham um aprendizado mais adaptado às suas necessidades individuais. Além disso, a IA pode ser utilizada para fornecer *feedbacks* mais precisos e rápidos, permitindo que os alunos possam corrigir seus erros e melhorar seu desempenho de forma mais efetiva.

A utilização da IA na educação também pode ajudar a identificar e prevenir problemas de aprendizagem. A IA pode ser utilizada para verificar informações sobre o desempenho dos alunos e identificar padrões que possam indicar dificuldades de aprendizagem. Com essa informação, os professores podem agir de forma proativa e fornecer um suporte mais efetivo aos alunos.

Além disso, a IA pode ser utilizada para melhorar a eficiência do processo de ensino e aprendizagem. A IA pode ser utilizada para analisar dados sobre o desempenho dos alunos e identificar quais são os métodos de ensino mais eficazes para cada aluno. Com essa informação, os professores podem adaptar seus métodos de ensino para atender melhor às necessidades de cada aluno, melhorando assim a qualidade do ensino.

Em suma, a utilização da IA na educação oferece inúmeras oportunidades e benefícios. Ao personalizar o ensino, fornecer *feedbacks* mais precisos, identificar e prevenir problemas de aprendizagem, melhorar a eficiência do processo de ensino e aprendizagem e ampliar o acesso à educação, a IA pode ajudar a melhorar a qualidade da educação e preparar os alunos para os desafios do século XXI.

2.2 Exemplos de aplicações da inteligência artificial na educação, como a personalização do ensino e a avaliação automática de respostas

A inteligência artificial vem sendo aplicada em diversos setores e a área

educacional não ficou de fora. A personalização do ensino é uma das principais aplicações da inteligência artificial na educação. Com o uso de algoritmos de aprendizado de máquina, é possível coletar informações sobre as habilidades, preferências e desafios de cada aluno e adaptar o conteúdo e as atividades para atender às suas necessidades específicas. Essa abordagem permite que cada estudante aprenda no seu próprio ritmo, o que pode levar a uma maior efetividade na aprendizagem.

Em se tratando de inteligência artificial na educação superior, e mesmo não se restringindo unicamente a ele, Costa Júnior (2023) destaca que a personalização do ensino pode ser um fator bastante positivo, quando a motivação e engajamento:

Por meio da personalização do ensino, a IA pode contribuir para o aumento da motivação e engajamento dos alunos, bem como para a melhoria do desempenho acadêmico e redução da evasão. Além disso, a personalização do ensino pode proporcionar uma experiência de aprendizagem mais significativa e relevante para cada aluno, aumentando sua satisfação e sucesso no ensino superior (COSTA JÚNIOR, 2023, p. 256).

Outra aplicação importante da inteligência artificial na educação é a avaliação automática de respostas, que pode ser usada tanto para avaliar o conhecimento do aluno quanto para fornecer *feedback* em tempo real. Segundo Hwang e Tsai (2011), a avaliação automática é uma abordagem eficaz para lidar com a grande quantidade de respostas que precisam ser avaliadas em cursos on-line e pode ajudar a reduzir o tempo e os custos associados à correção manual. Além disso, a avaliação automática pode fornecer *feedback* imediato ao aluno, o que pode ajudá-lo a identificar erros e melhorar o desempenho em tempo hábil.

Outro exemplo de aplicação da inteligência artificial na educação é a criação de *chatbots* educacionais. Esses chatbots são programas de computador que usam técnicas de processamento de linguagem natural para interagir com os alunos e fornecer informações, responder a perguntas e ajudar com as tarefas. Os *chatbots* educacionais têm potencial para melhorar a aprendizagem ao fornecer um ambiente interativo e personalizado para os alunos. Além disso, os *chatbots* educacionais podem ajudar a reduzir a carga de trabalho dos professores, permitindo que se concentrem em tarefas mais complexas e criativas.

A inteligência artificial também pode ser usada para detectar o engajamento dos alunos durante o aprendizado. Por meio da análise de dados coletados em tempo

real, é possível determinar se um aluno está entediado, confuso ou desinteressado. Com essa informação, é possível adaptar o conteúdo e as atividades para manter o aluno envolvido e motivado. Essa abordagem é conhecida como aprendizagem adaptativa e pode levar a uma maior efetividade na aprendizagem.

Esses exemplos de aplicações da inteligência artificial na educação demonstram o potencial dessa tecnologia para melhorar o processo de aprendizagem e torná-lo mais efetivo e personalizado para cada aluno. No entanto, também é importante considerar os desafios e limitações da inteligência artificial na educação, que serão abordados no próximo capítulo.

2.3 Benefícios que a inteligência artificial pode trazer para a educação, como a melhoria da qualidade do ensino, o aumento da eficiência e a redução de custos

A inteligência artificial (IA) tem o potencial de transformar a educação de várias maneiras, trazendo benefícios significativos para professores e alunos. Uma das principais vantagens da IA na educação é a possibilidade de personalizar o ensino. Com a ajuda da IA, é possível criar sistemas de aprendizagem adaptativa que se ajustam às necessidades individuais de cada aluno, fornecendo-lhes materiais de aprendizagem que são específicos para as suas habilidades e necessidades. Isso pode aumentar a eficácia do ensino e melhorar o desempenho dos alunos.

É urgente e fundamental que a educação esteja aberta e atenta aos avanços da IA buscando diagnosticar antecipadamente os novos desafios e possibilidades que ela traz e podendo atuar sobre eles. Por meio de sua integração aos processos educativos é possível desenvolver habilidades e conhecimentos que permitam criar diante do novo, uma vez que ela se apresenta como uma forma de contribuir com o trabalho educacional e a aprendizagem em todos os níveis. Isso não significa a substituição do papel do professor, mas sim, uma parceria entre ser humano e máquina (SILVA; GONSALES, 2018, 9).

Outro benefício da IA na educação é a capacidade de aumentar a eficiência do processo de ensino e aprendizagem. A IA pode ser usada para automatizar tarefas que normalmente exigem muito tempo dos professores, como a correção automática de testes e provas, a análise de dados de desempenho dos alunos e a criação de relatórios. Isso pode liberar mais tempo para os professores se concentrarem em atividades que requerem habilidades humanas, como o planejamento de aulas e a interação com os alunos (HWANG; TSAI, 2011).

A IA também pode ajudar a reduzir os custos da educação, tornando-a mais acessível a um número maior de pessoas. Com a ajuda da IA, é possível criar sistemas de aprendizagem online que permitem que os alunos estudem a qualquer momento e em qualquer lugar, como já ocorre, por exemplo, com o ensino à distância. Aliás, a IA pode trabalhar em conjunto com ferramentas de EAD, automatizando tarefas administrativas e de gerenciamento, reduzindo a necessidade de recursos humanos e, conseqüentemente, os custos.

A IA pode ainda contribuir para melhorar a qualidade do ensino, fornecendo *feedback* mais rápido e preciso aos alunos e professores. Com a análise de dados, a IA pode identificar áreas de melhoria no desempenho dos alunos e fornecer *feedback* personalizado para ajudá-los a melhorar. Além disso, a IA pode ser usada para identificar áreas em que os professores podem melhorar sua abordagem de ensino, permitindo que eles ajustem seus métodos de ensino para melhor atender às necessidades dos alunos.

A IA também pode ser usada para melhorar a segurança na educação, através de soluções como monitoramento por câmeras e reconhecimento facial para controle de acesso. Além disso, a IA pode ser utilizada para detectar comportamentos anômalos, como o *bullying*, e prevenir potenciais problemas, assim sendo uma ferramenta na construção de uma educação mais inclusiva, proporcionando acessibilidade a alunos com deficiências ou limitações físicas ou cognitivas. A tecnologia de reconhecimento de fala, por exemplo, pode permitir que os alunos com dificuldades motoras possam interagir com os dispositivos de forma mais fácil. Além disso, a IA pode ser usada para criar materiais de aprendizagem que sejam adaptados às necessidades dos alunos com necessidades especiais.

3 DESAFIOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

A aplicação da Inteligência Artificial na educação traz muitos benefícios, mas também apresenta diversos desafios. Neste capítulo, serão abordados os principais desafios que a IA enfrenta na área educacional, com base em autores nacionais.

Um dos principais desafios é a adaptação dos professores e estudantes ao uso da IA na educação. A introdução da IA pode gerar resistência e medo em alguns professores, que temem ser substituídos por máquinas. Além disso, é necessário um

treinamento adequado para que os docentes saibam como utilizar a IA em sala de aula e saibam orientar os alunos nesse processo.

Nota-se que, em diversas discussões, é latente a preocupação com a evolução das máquinas e tecnologias, com a sua subsequente ascensão ao ponto substituir empregos e funções humanas. Entretanto, a sociedade devia ter em mente não o medo ou receio de ser substituído, mas sim, colocar em evidência a preocupação com a vida humana em si. Harari (2018) aponta nesta direção ao destacar

[...] é preciso desenvolver com rapidez novos modelos econômicos e sociais, guiados pelo princípio de proteger os humanos, não os empregos. Muitos empregos não passam de quinquilharia nada inspiradora: ninguém sonha ser empregado de caixa a vida inteira. O nosso foco deve ser a proteção das necessidades das pessoas, do seu bem estar e do seu status social (HARARI, 2018, p. 21).

Outro desafio é a privacidade dos dados dos alunos. Com o uso da IA na educação, é necessário coletar uma grande quantidade de informações sobre os alunos, como suas preferências de aprendizagem e histórico de desempenho. Porém, é importante garantir a segurança desses dados.

A avaliação automática também é um desafio para a IA na educação. Ainda não é possível desenvolver uma IA que possa avaliar de forma precisa e justa todas as habilidades e competências dos alunos. Além disso, há o desafio de evitar a utilização de softwares de avaliação com viés cultural ou social.

A falta de regulamentação também é um desafio nesta discussão. A falta de leis específicas para o uso da IA na educação pode levar a práticas inadequadas, como o uso de algoritmos que reforçam estereótipos de gênero ou raça. Enquanto tal legislação não vêm à tona, o ambiente está praticamente livre para que empresas das mais diversas se apropriem deste espaço, despejando no mercado soluções que podem ou não ser nocivas aos usuários.

Na utilização IA na educação, é imprescindível que se busque assegurar a inclusão e acessibilidade a todos os alunos. É fundamental garantir que o uso da IA não contribua para a ampliação de desigualdades e que todos os alunos, independentemente de sua condição social ou deficiência, possam usufruir das tecnologias disponibilizadas. Dessa forma, a adoção responsável da IA na educação requer o comprometimento com a promoção da igualdade e inclusão, com o objetivo de garantir o acesso equitativo aos benefícios e oportunidades decorrentes da tecnologia.

Há o desafio de desenvolver uma IA que possa entender e lidar com a complexidade da aprendizagem humana. A aprendizagem humana é um processo complexo, que envolve aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Portanto, é importante que a IA na educação seja capaz de lidar com essa complexidade e proporcionar uma aprendizagem significativa e efetiva.

Atualmente, as tecnologias digitais permeiam praticamente todas as atividades humanas: da economia às ciências, das relações sociais à produção e expressão de ideias, e, por conseguinte, afeta a forma como nos comportamos, pensamos, vivemos. De fato, estamos imersos numa cultura digital e a educação não pode ficar alheia a esse processo. A Inteligência Artificial não está presente apenas nos filmes, centros de pesquisas ou empresas de tecnologia, mas em nosso cotidiano, à nossa porta. A ideia de IA com potencial de substituir o ser humano ou de automatizar determinadas atividades é, mais propriamente, uma visão desta década, substituída pelo desenvolvimento de aplicações que ampliam ou complementam as habilidades cognitivas do homem, o que é nominado de “inteligência ampliada” (SILVA; GONSALES, 2018, 7).

A aplicação da IA na educação apresenta muitos desafios, desde a adaptação dos professores e estudantes até a garantia da inclusão e acessibilidade. No entanto, é possível superar esses desafios com a colaboração entre pesquisadores, educadores e desenvolvedores de tecnologia, para criar uma IA que possa realmente contribuir para a melhoria da educação.

A utilização da inteligência artificial na educação traz consigo uma série de desafios que precisam ser enfrentados. Um dos principais desafios é garantir que as ferramentas de inteligência artificial utilizadas no ensino sejam capazes de lidar com a complexidade e diversidade das informações e contextos educacionais.

Outro desafio que merece atenção é a necessidade de investimentos em infraestrutura tecnológica adequada para suportar a utilização da inteligência artificial na educação, bem como a capacitação dos profissionais da educação para o uso dessas ferramentas.

Além disso, é necessário considerar questões éticas e de privacidade de dados na utilização da inteligência artificial na educação, uma vez que é preciso garantir que os dados dos estudantes sejam protegidos e utilizados de maneira responsável e transparente.

É preciso entender a importância de se desenvolver algoritmos e modelos de inteligência artificial capazes de lidar com a subjetividade e complexidade do processo

de aprendizagem. Evidencia-se que ainda existe muito a ser explorado nessa área, o que demanda investimentos em pesquisa e desenvolvimento.

Também devem ser consideradas questões sociais e culturais envolvidas na utilização da inteligência artificial na educação, uma vez que é importante garantir que as ferramentas de inteligência artificial utilizadas no ensino não reproduzam preconceitos e discriminações presentes na sociedade, e que sejam capazes de atender às necessidades e realidades de diferentes grupos de estudantes.

Em suma, a utilização da inteligência artificial na educação traz consigo desafios que precisam ser enfrentados de maneira cuidadosa e responsável. É necessário considerar a complexidade e diversidade dos contextos educacionais, investir em infraestrutura tecnológica e capacitação de profissionais, garantir a ética e privacidade dos dados, desenvolver algoritmos adequados e considerar as questões sociais e culturais envolvidas.

3.1 Riscos e preocupações associados ao uso da inteligência artificial na educação, como a privacidade dos dados dos alunos e a dependência tecnológica

O uso da inteligência artificial na educação oferece muitos benefícios, mas também apresenta riscos e preocupações importantes. Uma das principais preocupações é a privacidade dos dados dos alunos. É essencial que as instituições educacionais garantam que os dados dos alunos sejam coletados, armazenados e usados de maneira ética e transparente. É importante que os alunos sejam informados sobre quais dados estão sendo coletados, como serão usados e com quem serão compartilhados. Além disso, é importante que os dados sejam protegidos contra acessos não autorizados e ataques cibernéticos.

Os algoritmos do Google e do Facebook sabem não apenas como você se sente, como sabem 1 milhão de outras coisas a seu respeito das quais você mal suspeita.(...) De que valem eleições democráticas quando os algoritmos sabem como cada um vai votar, assim como as razões pelas quais uma pessoa vota em um partido de esquerda enquanto outra vota em políticos de direita? O humanismo ordenava: “Ouça seus sentimentos!”; o dataísmo agora ordena: “Ouçam os algoritmos! Eles sabem como você se sente” (HARARI, 2015, p. 394).

Outra preocupação importante é a dependência tecnológica. Como alerta

Selwyn (2019), é essencial que os educadores não sejam complacentes e dependentes da tecnologia, perdendo a capacidade de ensinar sem ela. A inteligência artificial deve ser vista como uma ferramenta auxiliar que pode ajudar a melhorar o ensino e a aprendizagem, mas não deve substituir o papel dos educadores. É essencial que os educadores continuem aprimorando suas habilidades pedagógicas e não se tornem meros operadores de tecnologia.

Vieira Pinto (2005) destaca um aspecto bastante importante sobre o aspecto "inteligência" ou "pensamento das máquinas":

O emprego do conceito "pensamento" em relação às máquinas é habitual na literatura cibernética, mas não passa de um modo impressionista de falar, nada mais [...]. A noção de "pensamento" pode vir a tornar-se uma designação corrente em relação às máquinas, mas isto significa apenas que teria passado a indicar, no jargão dos especialistas e técnicos, um modo particular de funcionamento de certos engenhos, por analogia exterior e inconsequente com o trabalho do cérebro humano, assim como se diz, sem maior responsabilidade, que um automóvel "anda" com tal velocidade, embora não possua pernas.[...] Os chamados "cérebros eletrônicos" são apenas eletrônicos. O cérebro está em outro lugar, na cabeça dos inventores e construtores (VIEIRA PINTO, 2005, p.93).

Além disso, outro risco é a perpetuação de vieses e discriminações. Os algoritmos de inteligência artificial podem perpetuar vieses e discriminações se forem treinados com dados tendenciosos ou incompletos. Isso pode levar a decisões equivocadas sobre os alunos, como o encaminhamento para programas educacionais especiais ou a exclusão de certos alunos de oportunidades de aprendizagem. Fica visível a importância de que os desenvolvedores de tecnologia e os educadores trabalhem juntos para garantir que os algoritmos de inteligência artificial sejam treinados com dados justos e inclusivos.

Todas as tecnologias funcionam como mecanismos de inclusão, porém se convertem, simultaneamente, em recursos de exclusão. Elas permitem realizar novas tarefas, ter acesso a informações, instituições e pessoas; abrem novas possibilidades de atribuição de poderes àqueles grupos que sabem dela se aproveitar. Todavia, como toda tecnologia, ao mesmo tempo em que nos mostra este enorme potencial, deixam deslocados, perdidos e isolados aqueles grupos e aquelas pessoas que não as incorporam em seus hábitos cotidianos. (SANTOMÉ, 2013, p. 16).

A falta de transparência dos algoritmos de inteligência artificial é outro elemento preocupante. É essencial que os algoritmos de inteligência artificial sejam

transparentes e compreensíveis, para que os usuários possam entender como as decisões são tomadas e identificar quaisquer vieses ou erros. No entanto, muitos algoritmos de inteligência artificial são "caixas pretas" que não revelam como chegaram a suas conclusões. É importante que os desenvolvedores de tecnologia trabalhem para tornar esses algoritmos mais transparentes e que os usuários sejam informados sobre como eles funcionam.

Embora a inteligência artificial na educação ofereça muitos benefícios, é importante estar ciente dos riscos e preocupações associados a seu uso, como a privacidade dos dados dos alunos, a dependência tecnológica, a perpetuação de vieses e discriminações e a falta de transparência dos algoritmos. É essencial que os desenvolvedores de tecnologia, os educadores e as instituições educacionais trabalhem juntos para garantir que a inteligência artificial seja usada de maneira ética e responsável na educação.

3.2 Desafios técnicos e pedagógicos que precisam ser superados para a implementação bem-sucedida da inteligência artificial na educação

A implementação da inteligência artificial na educação enfrenta uma série de desafios técnicos e pedagógicos. Um dos principais desafios técnicos é a qualidade dos dados utilizados para treinar os algoritmos de IA, que precisam ser precisos e representativos da população de alunos a serem atendidos. Além disso, é necessário garantir a segurança e a privacidade dos dados dos alunos, bem como evitar o viés algorítmico que pode perpetuar preconceitos e discriminações. Cabe aqui destacar que um debate sério e profundo sobre tais aspectos e tantos outros que circundam questões ligadas à educação e à IA é fundamental.

A melhor forma de construir essa parceria homem+máquina ainda será muito debatida pela comunidade educacional nos próximos anos. A consciência de que sempre haverá pessoas por trás do ensinamento das máquinas e que tais pessoas não são isentas de juízo de valor e de certos pré-conceitos é também fundamental para a construção de uma educação de qualidade no contexto no qual tecnologia e progresso caminham juntos em parceria da computação cognitiva. Considerando que tecnologia reflete a nossa própria cultura, cabe a nós ponderar sobre quais sonhos temos para a cultura e a convivência humana e, nesse sentido, projetar o tipo de impacto que queremos que a tecnologia tenha sobre nós (SILVA; GONSALES, 2018, 9).

Do ponto de vista pedagógico, um dos desafios é garantir que a IA seja utilizada como uma ferramenta para complementar a educação, em vez de substituir o papel do professor ou reduzir a interação humana. Também é importante desenvolver modelos de IA que levem em conta as diferenças individuais dos alunos, como suas habilidades, preferências e estilos de aprendizagem, para personalizar a experiência de aprendizagem de forma eficaz.

É extremamente necessário que o educador esteja inserido em tal cenário, uma vez que sua presença é fundamental. Para Elizabeth Pinto, Ribeiro e Silveira apud Pinto (2005, p. 43):

[...] a postura do professor é um diferencial na tecnologia desenvolvida. Para tanto, é importante conhecer a IA, pois o desconhecimento pode ser “um instrumento para silenciar as manifestações da consciência política das massas, e muito particularmente das nações subdesenvolvidas” (apud PINTO, 2005).

Costa Júnior (2023) também destaca como fundamental esta questão ética em torno do papel do professor e a sua substituição pela inteligência artificial. Há de se considerar a inevitável relevância do contato humano quando se fala em educação, ao mesmo tempo que deve-se garantir que a IA seja vista como uma ferramenta complementar e não uma substituta do trabalho do professor e, por isso a importância de uma reflexão crítica sobre o papel destas inteligências artificiais na educação, além de um diálogo constante com os diversos envolvidos no processo educativo.

A capacitação dos professores e educadores para o uso da IA na sala de aula é outro grande desafio a ser vencido. É fundamental que os professores entendam como a IA funciona e como ela pode ser integrada ao currículo escolar para apoiar o ensino e a aprendizagem. Além disso, é necessário que os professores estejam preparados para lidar com as questões éticas e sociais relacionadas ao uso da IA na educação, como a privacidade dos dados dos alunos e a justiça algorítmica.

Xavier (2013) também destaca a importância das instituições de ensino estarem preparadas para esta nova realidade:

Apesar de hoje a inovação ter se tornado uma exigência fundamental para a sobrevivência de pessoas no interior de corporações empresariais, começa-se a cobrar do sistema educacional público e privado um alinhamento com as demandas do mercado. Isto significa dizer que a escola deve não apenas estimular e ensinar aos aprendizes a inovar, como ela mesma precisar despertar para a urgência de estar sempre se renovando

para reafirmar sua real função social, qual seja, visualizar necessidades, propor soluções inovadoras e preparar os aprendizes para implantá-las (XAVIER, 2013, p. 47).

Outra questão igualmente relevante e complexa refere-se a custos. A integração da IA na educação requer um investimento significativo em infraestrutura tecnológica, incluindo hardware, software e conectividade à Internet. É preciso garantir que todas as escolas e alunos tenham acesso igualitário às ferramentas e recursos necessários para que haja sucesso na utilização da inteligência artificial na educação.

Os desafios técnicos e pedagógicos para a implementação de soluções que se utilizem de inteligência artificial na educação são diversos e complexos. No aspecto técnico, um dos principais desafios é o desenvolvimento de algoritmos de IA que sejam precisos e confiáveis o suficiente para serem usados na educação, o que requer o uso de grandes quantidades de dados de qualidade. Além disso, estes algoritmos devem ser capazes de lidar com a heterogeneidade dos dados educacionais e ser adaptável a diferentes contextos educacionais.

Outro desafio técnico importante é a interoperabilidade entre diferentes sistemas de IA, que permite que diferentes ferramentas trabalhem juntas para fornecer soluções mais eficazes para problemas educacionais específicos. A falta de interoperabilidade pode levar a sistemas fragmentados e incompatíveis, o que dificulta o compartilhamento de dados e informações entre diferentes sistemas e ferramentas. A criação de um *standard* universal, desenvolvido sob o olhar de uma entidade neutra e global, poderia ser a solução para este entrave.

Do ponto de vista pedagógico, um dos principais desafios é garantir que a IA seja utilizada de forma ética e responsável na educação, levando em consideração questões como privacidade, equidade e justiça. Além disso, a IA deve ser projetada de forma a permitir que os professores continuem a desempenhar um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, em vez de substituí-los completamente.

Além disso, destaca-se como um desafio pedagógico relevante a necessidade de garantir que o uso da Inteligência Artificial (IA) ocorra de forma apropriada e eficaz na melhoria do ensino e aprendizagem, sem que isso comprometa a qualidade da educação.

Para tanto, é essencial que se tenha uma compreensão clara dos objetivos pedagógicos e do papel desempenhado pela IA na promoção desses objetivos. Desse

modo, a utilização adequada da IA na educação requer o estabelecimento de uma estratégia pedagógica sólida, capaz de orientar a incorporação da tecnologia de forma consistente com as metas educacionais e os princípios pedagógicos.

Não se questiona mais a adoção das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) pela educação. Discute-se agora como utilizá-las para auxiliar o professor a trabalhar a diversidade de conteúdos presentes nas disciplinas do currículo escolar (XAVIER, 2013, p. 1).

Além disso, é importante garantir que a IA não crie dependência tecnológica e que não substitua as habilidades humanas essenciais, como a capacidade de pensar criticamente, resolver problemas e se comunicar efetivamente. A IA deve ser vista como uma ferramenta para ajudar a aprimorar o processo educacional, em vez de substituir completamente os professores e alunos.

Superar esses desafios técnicos e pedagógicos requer uma abordagem colaborativa e multidisciplinar, envolvendo especialistas em inteligência artificial, educadores, pesquisadores e outros profissionais da área educacional.

3.3 Considerações éticas e legais relacionadas ao uso da inteligência artificial na educação

O uso da inteligência artificial na educação traz consigo aspectos éticos e legais que devem ser levados em conta a fim de garantir a segurança e a privacidade dos dados dos alunos, bem como evitar possíveis violações de direitos humanos. Um destes aspectos a ser considerado é a transparência do algoritmo utilizado, ou seja, a capacidade de explicar como a máquina chegou a determinado resultado (FLORIDI, 2018).

Vale considerar ainda que as soluções disponíveis no mercado ligadas à inteligência artificial são verdadeiras caixas pretas, sem o seu código-fonte disponível, de forma auditável ou mesmo como software livre. Tal condição impede que pesquisadores e a própria sociedade entendam como aquele algoritmo funciona, criando além de tudo, um misticismo desnecessário em torno do código envolvido na aplicação.

Além disso, é importante garantir a privacidade dos dados dos alunos, para evitar que informações sensíveis sejam expostas sem o seu consentimento. Segundo

Lepri *et al.* (2018), é necessário estabelecer políticas de privacidade claras e garantir que os dados dos alunos sejam armazenados e usados de forma segura e responsável.

Outro aspecto ético importante é a equidade no uso da inteligência artificial na educação. É necessário garantir que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades e que a tecnologia não seja utilizada para perpetuar desigualdades existentes na sociedade.

Além das questões éticas, há também aspectos legais a serem considerados, como o cumprimento das leis de proteção de dados, a responsabilidade pelo uso indevido da tecnologia e a necessidade de respeitar os direitos autorais na criação de conteúdo educacional.

É importante que as instituições de ensino, os desenvolvedores de tecnologia e os legisladores trabalhem juntos para garantir que o uso da inteligência artificial na educação seja realizado de forma ética e legalmente responsável, visando sempre a proteção e o bem-estar dos alunos e da sociedade como um todo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, discutimos o papel da Inteligência Artificial (IA) na educação, bem como seus benefícios e desafios. Iniciamos com uma definição de IA e sua evolução na área educacional, apontando a personalização do ensino e a avaliação automática de respostas como exemplos de aplicações na educação. Em seguida, destacamos os benefícios que a IA pode trazer para a educação, como a melhoria da qualidade do ensino, o aumento da eficiência e a redução de custos.

No entanto, também discutimos os riscos e preocupações associados ao uso da IA na educação, como a privacidade dos dados dos alunos e a dependência tecnológica. É importante que esses riscos sejam considerados e tratados com cautela para garantir que os benefícios da IA na educação sejam alcançados sem comprometer a segurança e a privacidade dos alunos.

Além disso, mencionamos os desafios técnicos e pedagógicos que precisam ser superados para a implementação bem-sucedida da IA na educação, como a falta de dados de qualidade e a necessidade de desenvolver novos modelos de ensino e aprendizagem. Também discutimos as considerações éticas e legais relacionadas ao uso da IA na educação, como a equidade e transparência no processo de tomada de

decisão.

A IA tem um grande potencial para transformar a educação e melhorar a experiência educacional dos alunos. No entanto, é importante que seus benefícios sejam equilibrados com uma abordagem ética e cuidadosa que considere os riscos e desafios associados ao seu uso. Com uma abordagem bem planejada e criteriosa, a IA pode ser uma ferramenta valiosa para melhorar a educação e preparar os alunos para o futuro.

A inteligência artificial tem se mostrado uma ferramenta muito promissora para aprimorar a educação e enfrentar os desafios atuais e futuros. Entretanto, é preciso que as instituições de ensino considerem as implicações éticas, legais e pedagógicas do uso da IA, bem como os possíveis riscos e desafios que podem surgir.

O papel da inteligência artificial na educação pode ser visto como uma oportunidade de transformar a forma como aprendemos e ensinamos. No entanto, é preciso que a IA seja vista como uma ferramenta, não como uma solução definitiva para todos os problemas educacionais. É importante manter a integridade da experiência de aprendizado e preservar o papel do professor como mediador do conhecimento.

Além disso, é importante considerar a questão da exclusão digital e o acesso desigual à tecnologia. A IA pode agravar a desigualdade educacional, ao favorecer aqueles que têm acesso a recursos tecnológicos e prejudicar os que não têm. Portanto, é preciso que sejam desenvolvidas políticas públicas para garantir que todos tenham acesso à tecnologia e que ninguém seja deixado para trás.

É importante ressaltar que o uso da inteligência artificial na educação ainda é um campo em desenvolvimento e que ainda há muito a ser explorado e descoberto. O futuro da educação pode ser influenciado pela IA, mas cabe a nós decidir de que forma iremos utilizá-la e garantir que seja uma ferramenta para o avanço e não um obstáculo para a aprendizagem.

Dessa forma, é importante que a IA na educação seja vista como um aliado do professor, um complemento ao ensino tradicional e uma ferramenta para personalizar e aprimorar a aprendizagem, não como um substituto completo. Compreender as implicações éticas, legais e pedagógicas do uso da IA e trabalhar para minimizar os riscos e desafios é essencial para garantir que a tecnologia seja usada de forma responsável e benéfica para todos os alunos.

Com base nas discussões apresentadas neste artigo, sugere-se que futuras

pesquisas sobre o uso da inteligência artificial na educação se concentrem em aprofundar o conhecimento sobre as estratégias pedagógicas que melhor se adequam a essa nova realidade tecnológica. Isso inclui investigar como a personalização do ensino pode ser mais efetivamente implementada, identificando quais são os tipos de dados mais relevantes para serem coletados e como eles devem ser analisados.

Outra área promissora para pesquisas futuras é a ética e a privacidade no uso da inteligência artificial na educação. É importante que sejam desenvolvidas normas e regulamentos claros para o uso de dados dos alunos e que sejam estabelecidas medidas para garantir a transparência e a responsabilidade dos sistemas de inteligência artificial.

Também é importante explorar como a inteligência artificial pode ser utilizada para aprimorar a avaliação do aprendizado dos alunos. Isso pode incluir a criação de sistemas que permitam a avaliação em tempo real, a identificação de lacunas no conhecimento dos alunos e a sugestão de atividades de aprendizado específicas para cada aluno.

Sugere-se que futuras pesquisas investiguem como a inteligência artificial pode ser usada para melhorar a inclusão e a equidade na educação. Isso inclui investigar como os sistemas de inteligência artificial podem ser adaptados para atender às necessidades de alunos com deficiências, bem como de alunos que enfrentam desafios socioeconômicos.

Em resumo, as possibilidades de pesquisa são muitas e variadas, e o uso da inteligência artificial na educação é um campo em constante evolução, que oferece oportunidades significativas para aprimorar a qualidade do ensino e melhorar os resultados dos alunos.

REFERÊNCIAS

APARECIDA DOS SANTOS, L.; APARECIDA TEIXEIRA ZIMMERMANN, J.; ALVES GUIMARÃES, U. A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar** - ISSN 2675-6218, [S. l.], v. 3, n. 7, p. e371714, 2022. DOI: 10.47820/recima21.v3i7.1714. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1714>. Acesso em: 01 abr. 2023.

BRAGA, A. V. et al. **Inteligência Artificial na Medicina**. 15ª Amostra de Saúde. XI Encontro Científico. Anápolis: UniEVANGÉLICA, 2018.

COSTA JÚNIOR, J. F. *et al.* A inteligência artificial como ferramenta de apoio no ensino superior. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 6, p. 246–269, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/111>. Acesso em: 2 mai. 2023.

FLORIDI, L. **The logic of information: a theory of philosophy as conceptual design**. Oxford University Press. 2018.

HARARI, Y. N. **21 Lessons for the 21st Century**. New York: Spiegel & Grau, 2018.

HARARI, Yuval Noah. **Homo Deus: uma breve história do amanhã**. Tradução Paulo Geiger. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

HWANG, G. J.; TSAI, C. C. Research trends in mobile and ubiquitous learning: a review of publications in selected journals from 2001 to 2010. **British Journal of Educational Technology**, vol 42, n. 4, p. E65-E70. 2011.

LEPRI, B. *et al.* Fair, transparent, and accountable algorithmic decision-making processes. **Philosophy & Technology**, vol. 31, n.4, p. 611-627. 2018.

LIU, X. *et al.* Cultural differences in online learning: International student perceptions. **Educational Technology & Society**, vol. 13, n. 3, p. 177-188. 2010.

PARDO, A.; SIEMENS, G. Ethical and privacy principles for learning analytics. **British Journal of Educational Technology**, vol. 45, n. 3, p. 438-450. 2014.

RICH, E.; KNIGHT, K. **Inteligência artificial**. 2. ed. São Paulo: Makron Books. 1994.

RUSSELL, S. J.; NORVIG, P. (2016). **Artificial intelligence: A modern approach**. Pearson.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo Escolar e Justiça Social: O cavalo de Troia da Educação**. Tradução Alexandre Salvaterra. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANVITO, Wilson Luiz. **Inteligência biológica versus inteligência artificial: uma abordagem crítica**. Arq. Neuro-Psiquiatr., São Paulo, v. 53, n. 3a, p. 361-368, Set. 1995. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004282X1995000300001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 fev. 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/S0004-282X1995000300001>.

SELWYN, N. What's the problem with learning analytics?. **Journal of Learning Analytics**, vol. 6, n. 3, p. 11-20. 2019.

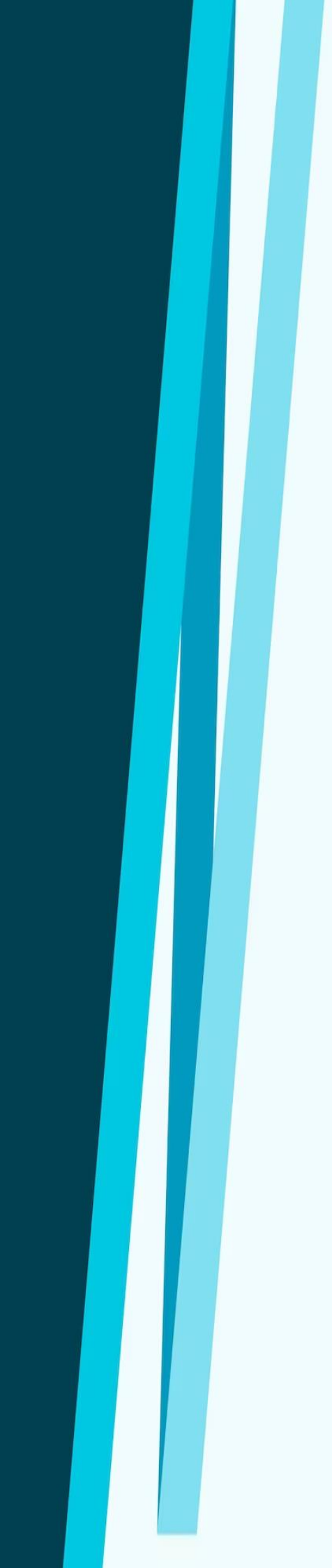
SILVA, Maria da Graça Moreira da; GONSALES, Priscila. **Possibilidades de IA na educação**. IBM. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.ibm.com/ibm/responsibility/br-pt/downloads/e-book-IA-na-educacao.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2023.

TEGMARK, M. **Life 3.0**: Being human in the age of artificial intelligence. Vintage. 2017.

VALENTE, J. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. In: Valente, J. A.; Freire, F.-M. -P.; Arantes, F. L., (org.). **Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir**. Campinas: NIED/Unicamp. 2018. p. 17-41.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, v. 1, 2005.

XAVIER, Antônio Carlos. Educação tecnológica e inovação: desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. **Revista (Con) Textos Linguísticos**. Espírito Santo: UFES, vol. 7, nº 8.1, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/6004>. Acesso em: 01 abr. 2023.



Capítulo 5
A ITINERÂNCIA DO ESTUDANTE DO
CAMPO: REALIDADES VIVENCIADAS
NO PERCURSO PARA A ESCOLA
Ramon Santana Teixeira Lima
Elilia Camargo Rodrigues

A ITINERÂNCIA DO ESTUDANTE DO CAMPO: REALIDADES VIVENCIADAS NO PERCURSO PARA A ESCOLA

Ramon Santana Teixeira Lima

Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia UNEB/CAMPUS VIII. Pesquisador do Grupo de pesquisa em Memória Identidade Territorialidade Educação do Campo e Espaços de Sociabilidade- MITECS. Email: ramonteixeira2597@gmail.com

Elilia Camargo Rodrigues

Pesquisadora docente da UNEB/Campus VIII, mestra e doutoranda em Educação e Contemporaneidade, integrante do Grupo de pesquisa em Memória Identidade Territorialidade Educação do Campo e Espaços de Sociabilidade- MITECS. Email: ecamargo@uneb.br

RESUMO

A presente abordagem discute a itinerância escolar de crianças e jovens do campo para a escola no próprio campo ou na cidade, busca entender os dilemas existentes nesta realidade e seus efeitos no processo de aprendizagem dos estudantes, compreendendo as diferentes itinerâncias e suas implicações no processo próprio de aprendizagem dos estudantes, tendo em vista as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo sobre as condições e adequações do transporte utilizado para o deslocamento. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa na perspectiva etnográfica e participaram do estudo treze estudantes, alguns egressos e outros nos anos finais da Educação Básica, dos povoados Várzea, Lagoa do Rancho, Serrote, Nambebé e São José, localizados no território de Paulo Afonso-BA. Os principais autores que fundamentaram este estudo foram: Freire (1987), Arroyo & Fernandes (1999), Rios (2011) e Caldart (2012). Consideramos que os dilemas implicados no processo de escolarização e nas aprendizagens dos estudantes do campo que dependem de transportes para permanecer na escola, envolvem principalmente os fatores políticos relacionados as negligências das políticas públicas para a educação dos povos do campo e, conseqüentemente, resultam em estradas precárias baixa qualidade dos ônibus escolares, ocasionando fatores como baixa aprendizagem, evasão escolar, viagens longas, inseguras e cansativas.

Palavras-chave: Educação do Campo. Itinerância. Dilemas.

ABSTRACT

The approach discusses the school roaming of children and young people from the countryside to the school in the countryside or in the city, aims to investigate the

existing dilemmas in this reality and its implications in the students' learning process, to understand the different roaming and the implications in the students' own learning process, to discuss the reality of the Operational Guidelines for Basic Education in Rural Schools on the conditions and adaptations of the transport used to transport students. The research has a qualitative approach in the ethnographic perspective and thirteen students participated in the study, some graduates and others from the final years of Basic Education, from the villages Várzea, Lagoa do Rancho, Serrote, Nambebé and São José, located in the territory of Paulo Afonso-BA. The main authors who supported this study were: Freire (1987), Arroyo & Fernandes (1999), Rios (2011) and Caldart (2012). We consider that the dilemmas involved in the schooling and learning process of rural students mainly involve political factors related to the negligence of public policies for the education of rural people and, consequently, result in precarious roads, low quality of school buses, causing factors such as poor learning, school dropout, long, unsafe and tiring trips.

Keywords: Rural Education. Itinerancy. Dilemmas.

INTRODUÇÃO

A abordagem discute a realidade que envolve a itinerância realizada pelos estudantes que moram no campo e dependem do transporte escolar para chegar até a escola no próprio campo ou na cidade. A etimologia da palavra Itinerante vem do latim *itinerans antis*⁵ e está relacionada com o ato de se deslocar frequentemente de lugar, viajar ou percorrer vários itinerários. Ao realizar uma itinerância não deslocamos apenas de um espaço material, também mudamos de território, pois o território é constituído pelo espaço geográfico e nele existem diversos espaços sociais, políticos e culturais, também lugares de identidade e pertencimento que são definidos pelas relações sociais estabelecidas, como as relações existentes entre os povos do campo, as relações existentes nos centros urbanos e interações entre o campo e cidade (FERNANDES, 2006).

O objetivo principal deste trabalho é **investigar** os dilemas da itinerância de estudantes da Educação Básica no percurso realizado entre campo e cidade e as implicações para o acesso e permanência na escola. **Compreender** a itinerância intracampo e campo cidade e as implicações destes diferentes deslocamentos no processo próprio de aprendizagem dos estudantes e **discutir** a realidade das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo sobre as condições e adequações do transporte utilizado para o deslocamento de estudantes.

⁵ **Itinerante**. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/itinerante/> > Acesso em: 25 nov. 2021 às 09:30.

A falta de transporte escolar em boas condições é um fator que dificulta a permanência do estudante do campo, na escola. A frequência diária da itinerância para a escola e conciliar a vida na roça com os estudos não é fácil, principalmente quando os meios que deveriam facilitar essa conciliação acabam dificultando. Esta realidade causa a desistência ou fracasso escolar, problemas comuns para os estudantes do campo e este fracasso não pode ser atribuído ao estudante, mas, as consequências políticas e sociais historicamente adotadas no Brasil que se associam a realidade de negligências dos direitos sociais para os sujeitos, agravando mais ainda para os povos do campo.

METODOLOGIA

Neste estudo, a abordagem de pesquisa utilizada foi a qualitativa, pois consideramos a mais adequada para compreender a amplitude do fenômeno da itinerância entre os estudantes e egressos do campo que utilizam o transporte escolar para realizar o processo de escolarização, sendo estes os sujeitos dessa pesquisa. Godoy (1995), ao referir sobre a essência do significado da abordagem qualitativa, aponta como não sendo algo rígido e estruturado que pode sofrer alterações, e vai mais além das definições comuns apresentando três possibilidades de fazer a pesquisa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia.

Na etnografia o pesquisador convive por um período de tempo com os sujeitos da pesquisa, geralmente de seis meses a dois anos. Nesse período ele observa as estruturas e comportamentos desse grupo para posteriormente descrevê-los (GODOY, 1995). Com relação a possibilidade da etnografia como perspectiva de pesquisa, este estudo representa para o pesquisador/autor da pesquisa e sujeito do campo, a oportunidade de discutir a própria realidade, pois desde os dez anos de idade vivencia a itinerância e por isso torna-se relevante esta perspectiva de fundamentação, tendo em vista a descrição das vivências, objetivadas como realidade de pesquisa. Significa dizer que a pesquisa utiliza-se de achados etnográficos para a definição dos procedimentos metodológicos, diante da familiaridade do autor na realidade investigada.

Os principais participantes desta pesquisa são os estudantes egressos e inseridos nos anos finais da Educação Básica que residem nos povoados São José, Lagoa do Rancho, Serrote, Várzea e Nambebé, situados no município de Paulo

Afonso-BA. A obtenção de informações na pesquisa de campo foi realizada por meio de questionário no formato Google Forms, ressaltando que para preservar o caráter qualitativo, bem como a segurança das informações, este instrumento foi elaborado com perguntas objetivas e subjetivas e houve um acompanhamento pontual de forma a preservar a fidelidade nas respostas, bem como a representação da realidade estudada.

Durante a construção e elaboração deste trabalho sobre a itinerância dos estudantes do campo, foi possível buscar colaborações de autores ligados a área da Educação do Campo como: Freire (1987), Arroyo & Fernandes (1999), Rios (2011), Caldart (2012) e de documentos normativos como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2008), como fundamentos teóricos e legais para pensar esta pesquisa.

AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA REALIDADE DA ITINERÂNCIA DOS ESTUDANTES

As Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (2002/2008), representam conquistas das lideranças, militantes dos movimentos sociais do campo que lutam por uma Educação no Campo e um projeto de sociedade com justiça social. Sabemos que os povos do campo tem uma historiografia que revela abandono de direitos essenciais a qualidade de vida como: trabalho, escola, saúde, segurança e outros e nesta historiografia se evidencia as negligências dos poderes públicos para o campo. O engajamento de lideranças, o movimento político da Educação do Campo e a realização das conferências nacionais garantiram a legitimidade de uma política específica direcionada à realidade do campo.

Durante a análise desse documento junto a leitura da realidade pesquisada, identificamos contradições existentes em relação ao cumprimento e aplicabilidade das Diretrizes Operacionais. Frente a esta realidade, surgem dilemas na itinerância que prejudicam o acesso, a permanência e aprendizagens dos estudantes na escola. A seguir apresentaremos as evidências destes desafios dos discentes do campo em suas trajetórias de escolarização na Educação Básica.

No Ensino Fundamental I, é comum o estudante permanecer na própria comunidade e estudar em escola de classe multisseriada composta por crianças de

diferentes idades e séries. Por ser uma escola considerada pequena, ela não oferta as etapas seguintes da Educação Básica, então, há a necessidade de realizar o deslocamento para uma escola nucleada em comunidade próxima.

Mesmo as Diretrizes Operacionais legitimando o processo de nucleação rural⁶ que permite o estudante camponês permanecer no próprio campo, em muitas situações pode ser necessário a utilização do transporte escolar na itinerância intracampo até a comunidade onde fica localizada a escola nucleada, sendo mais comum esse processo durante o Ensino Fundamental II.

Após o término do Ensino Fundamental, o estudante do campo passa a realizar a itinerância para estudar em escola localizada na cidade, todavia, foi possível constatar que nos povoados onde realizamos a pesquisa, não existe escola que oferta o nível Médio, embora este direito seja assegurado nas Diretrizes Operacionais a possibilidade de nucleação rural para o Ensino Médio, considerando acordo entre as comunidades, seus valores e cultura (BRASIL, CNE-CEB, 2008). O ideal seria a garantia de escolarização que atenda as expectativas de escolarização dos sujeitos do campo ou mesmo uma nucleação rural na Educação Básica e quem sabe também no ensino Superior e assim poderíamos declarar a existência real de oportunidades de inclusão social e exercício da universalização dos processos educativos escolares no campo.

Na questão do transporte escolar, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo garante quando necessário o uso deste, considerando o menor tempo possível entre a residência e a escola. O transporte deve sempre se realizar do campo para o campo, sendo que os veículos utilizados na itinerância precisam estar de acordo com as normas estabelecidas pelo Código Nacional de Trânsito (BRASIL, CNE-CEB, 2008).

Sobre os artigos do Código de Trânsito Brasileiro (CTB) citados nas Diretrizes Operacionais eles estabelecem alguns requisitos básicos como cinto de segurança igual ao número de estudantes, pintura de faixa lateral na cor amarela e com a palavra “ESCOLAR”, inspeção semestral, condutor com habilitação categoria D e idade superior a vinte anos (BRASIL, CTB, 1997), requisitos estes que devem ser cumpridos a rigor sempre que for imprescindível a utilização do transporte escolar.

⁶ A nucleação rural consiste na criação de uma escola núcleo no campo que recebe alunos de diversas comunidades próximas, por isso se chama escola núcleo porque esta no centro e próxima de todas as localidades, geralmente esse processo ocorre no Ensino Fundamental II.

As respectivas diretrizes e o Código de Trânsito Brasileiro são alguns dos documentos normativos legais que estabelecem as condições necessárias para o transporte escolar, sendo dever dos municípios a fiscalização e aplicação destas normas para que o veículo utilizado tenha as condições de segurança estabelecidas.

A ITINERÂNCIA ESCOLAR NO PRÓPRIO CAMPO

Tendo em vista a pesquisa realizada, constatamos que a itinerância é uma realidade que surge a partir do Ensino Fundamental II, em que o deslocamento de estudantes do campo é realizado até a comunidade onde fica localizada a escola nucleada. Para alguns sujeitos da pesquisa (23%), a escola está localizada no próprio povoado, então não há necessidade de deslocamento. Os sujeitos que realizaram a itinerância intracampo nesta etapa da Educação Básica (69%), relataram sobre a localização da escola.

A escola ficava em um povoado vizinho ao que eu moro. Iniciei os estudos nessa escola no ano de 2006 a 2009(LUCIA)⁷. Estudei de 2014 a 2017, a localização era boa (CLARA). Estudava no povoado Várzea em 2013, o percurso era de 20 a 30 minutos (VANDA). Escola Municipal Padre Lourenço Tori, ano 2005 á 2008 (JOÃO). Povoado Várzea. De 2014 a 2017(GABRIEL). Estudava no povoado Várzea em 2013, o percurso era de 20 a 30 minutos (VANDA).

Ao analisar a fala dos sujeitos, percebemos que a curta distância entre o povoado e a escola não prejudicou os estudantes na itinerância intracampo, assim a escola nucleada localizada no Povoado Várzea tem grande importância na comunidade porque atende a escolarização de crianças de outros povoados, através da nucleação. Com isso, a política de assistência escolar fundamentada no texto das Diretrizes Operacionais (2008), afirmam que no deslocamento de crianças deve-se considerar a menor distância e ser realizado no próprio campo. Entendemos que as localidades estão próximas e a distância para fazer o trajeto é curta, por isso os estudantes têm mais tempo disponível em suas casas para realizar atividades cotidianas.

Embora a distância para a escola seja pequena, constata-se entre os sujeitos da pesquisa (69%), necessitaram de transporte escolar para realizar o deslocamento

⁷ Nomes fictícios foram utilizados para nomear os sujeitos desta pesquisa, tendo em vista a preservação das identidades.

até o povoado em que fica a escola nucleada, os outros 31% não realizaram a itinerância intracampo. A partir da realidade vivenciada, surgiram inquietações no que se refere às condições do transporte utilizado e com isso, na intenção de buscar respostas sobre estas condições dos transportes escolares, propomos uma pergunta aberta e subjetiva no questionário para que os estudantes descrevessem as suas opiniões a respeito do itinerário que utilizavam. Segundo as vozes evidenciadas dos colaboradores desta pesquisa:

Não era um transporte muito bom, tinha cadeiras quebradas, o ônibus quebrava no meio do caminho e não tinha segurança (LUIZ). De péssima qualidade. Na maioria das vezes com vidros e portas quebradas. Não passavam por manutenção e quase sempre quebrava no caminho (BEATRIZ). O transporte escolar era velho, não tinha cadeira pra todos os alunos, as Janelas e portas eram quebradas e entrava muita poeira. Quando chovia tinha goteiras no teto (VANDA). O transporte era irregular, cadeiras quebradas com algumas janelas com o vidro quebrado (JOÃO).

Para outros, o transporte escolar foi essencial para chegar até a escola nucleada, mas notamos a partir dos relatos, que os ônibus não tinham condições adequadas para a realização segura do percurso, assim consideramos este deslocamento como uma dificuldade implicada no acesso a escola. De acordo com as Diretrizes Operacionais (2008):

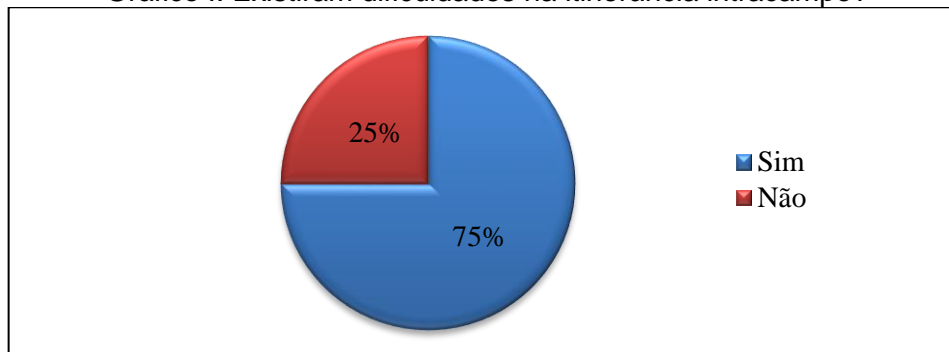
§ 3º Admitindo o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de alunos da rede municipal seja dos próprios Municípios e de alunos da rede estadual seja dos próprios Estados, o regime de colaboração entre os entes federados far-se-á em conformidade com a Lei nº 10.709/2003 e deverá prever que, em determinadas circunstâncias de racionalidade e de economicidade, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também transportem alunos da rede estadual e vice-versa (BRASIL, CNE-CEB, 2008).

Ao analisar a situação de inadequação dos transportes escolares, percebemos a falta de assistência e descaso dos órgãos públicos que são responsáveis pela conservação e manutenção deste direito e diante desse problema de origem social e político, surgem as dificuldades de inclusão e permanência que impactam no processo de escolarização dos estudantes do campo.

Um dos benefícios de se estudar em uma escola nucleada é a curta distância casa/escola, porém nesse trajeto mínimo ainda podem surgir alguns impasses. O Gráfico I representa a existência de dificuldades no deslocamento de um povoado

para outro, em que 75% dos sujeitos disseram existir e 25% responderam que não há nenhuma dificuldade.

Gráfico I: Existiram dificuldades na itinerância intracampo?



Fonte: Trabalho de campo do autor entre 03 e 16 de Outubro de 2021.

Como os números só expressam quantidades, buscamos entender a realidade a partir das causas e tipos de dificuldades presentes no deslocamento intracampo. Sendo assim, solicitamos nas extensões das respostas do questionário, maiores especificações das dificuldades existentes. Os depoimentos abaixo evidenciam a realidade difícil que queremos mostrar, pois é certo que

As dificuldades que as vezes enfrentávamos, era justamente quando o ônibus dava problema no meio do caminho e tínhamos que voltar andando, ou quando dava problemas antes e não íamos á escola (LÚCIA). O ônibus quebrava, as cadeiras não eram suficientes para a quantidade de alunos então o ônibus sempre estava lotado, entre outros (BEATRIZ). O ônibus costumava parar por ser velho e por ter peças quebradas, o motorista ficava um tempo ajeitando até voltar a funcionar, também já faltou gasolina (VANDA).

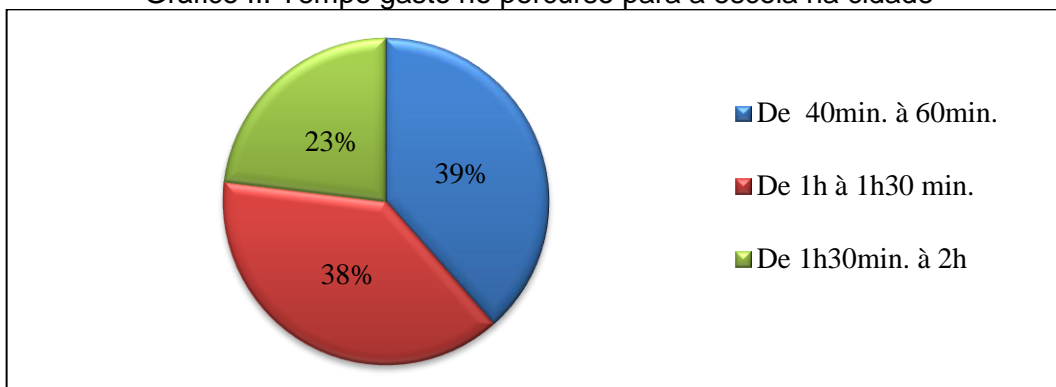
Percebe-se que as dificuldades existentes estão relacionadas às condições precárias do transporte utilizado e tem origens em fatores políticos de gerenciamento público. Existem situações frequentes na rotina da itinerância em que os estudantes voltam para suas residências andando devido a problemas no transporte. Assim, a falta de comprometimento com a Educação do Campo prejudica a qualidade da escolarização para o povo do campo.

A ITINERÂNCIA ESCOLAR PARA O ENTRE LUGAR CAMPO CIDADE

No Ensino Médio todos os estudantes necessitam ir para uma escola localizada na cidade porque não existe uma escola nucleada que oferte o Ensino Médio em

nenhum dos povoados que realizamos a pesquisa ou em outros próximos destes. O Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, Colégio Estadual Carlina Barbosa de Deus e o Centro Territorial de Educação Profissional de Itaparica, localizados na cidade de Paulo Afonso-BA, foram as escolas em que os participantes da pesquisa estudaram, todos no período da tarde. Como os estudantes são de diferentes localidades, conseqüentemente os tempos de percurso para a escola são distintos, variam de 40 min. a 2h, o gráfico II representa melhor essa distribuição.

Gráfico II: Tempo gasto no percurso para a escola na cidade



Fonte: Trabalho de campo do autor entre 03 e 16 de Outubro de 2021.

O menor tempo de percurso é de 40 a 60 min. realizado pelos estudantes da localidade Nambebé, já nos povoados Lagoa do Rancho e Serrote o percurso é realizado de 1h a 1h30min., assim constatamos a maior distância percorrida pelos estudantes dos povoados Várzea e São José entre 1h30min. a 2h para realização do trajeto casa/escola.

Para chegar à escola no horário de início das aulas, alguns estudantes saem de suas casas às 11h da manhã e antes desse horário precisam se alimentar. Como se alimentaram cedo a tendência é que sintam fome e suprir esta necessidade básica torna-se fundamental para concentrar-se nas aulas. Nessas condições fica muito difícil ter um bom desempenho e aprendizagem escolar.

Dependendo da escola, o horário de término das aulas é entre 17h20min. ou 18h20min., então quando os estudantes chegam em casa por volta de 19h30min. e 20h, totaliza-se quase oito horas após o horário de partida para escola. Vale destacar que os estudantes que saem as 17h20min precisam aguardar pelos colegas que ainda estão em aula até as 18h20min. Com esse tempo disponível, os estudantes tornam-

se vulneráveis e podem passar por situações de perigo como roubo, abuso sexual, uso de drogas e consumo de bebidas alcoólicas.

Consideramos o grande tempo percorrido, se somarmos o trajeto de ida e volta (2h +2h) é quase o tempo de permanência do aluno na sala de aula. Com isso os estudantes tendem a ficar cansados, com pouca disposição e atenção para aprender, é o que afirmam na citação abaixo os sujeitos que vivenciaram esta realidade.

O rendimento infelizmente cai, pois é um longo percurso em que não temos um conforto que nos ajude nessa viagem, por isso algumas vezes chegamos a escola cansados (JOANA). A disposição não era das melhores, pois a viagem era muito cansativa, estrada de chão, muito longe, então eu ficava um pouco cansada e mesmo sem querer perdia um pouco do foco (LÚCIA). Chegava bastante cansado na escola, muitas vezes fui em pé no ônibus de casa a escola porque não tinha cadeira suficiente, o que me deixava sem deposição na aula e atrapalhava o desempenho do meu aprendizado (JOÃO).

Nas falas de Joana, Lúcia e João podemos notar como esse longo percurso prejudicou a aprendizagem destes estudantes, pois para chegarem à escola no horário da aula necessitavam sair um tempo muito antecipadamente de suas casas, realizando todo percurso no transporte escolar em pé por não haver poltronas suficientes. Não podemos esquecer que o CTB (1997) afirma em seu art. 136 inciso VI, que nos veículos escolares devem ter cinto de segurança igual ao número de alunos, porém percebemos que faltam ônibus suficientes e, conseqüentemente, assentos para os estudantes, por isso destacamos contradição com o que é previsto pela lei.

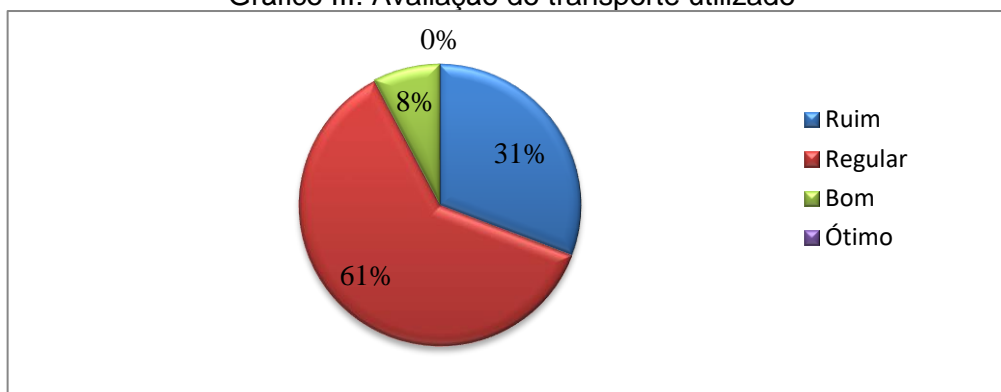
Em busca das causas e fatores que provocam a indisposição dos estudantes durante o horário das aulas, discutiremos algumas das muitas implicações que dificultaram o trajeto para a escola da cidade. Ao perguntar para os sujeitos se existem dificuldades todos disseram que sim, com isso solicitamos que comentassem sobre as dificuldades mais frequentes e afirmaram que:

O local do ponto de ônibus é distante da minha casa (CLARA). Ônibus com muitos alunos e poucas cadeiras, muita poeira por conta das janelas quebradas, muito calor pois as janelas não tinha cortinas e pegava muito sol nas cadeiras (VANDA). Ônibus em péssimo estado eram disponibilizados para o transporte dos estudantes, muitas das vezes o ônibus quebrava durante o percurso e isso fazia com que eu chegássemos atrasados na aula, tinha muita carona tbm em alguns casos muitos alunos ficavam sem lugar para sentar justamente por causa das caronas e pessoas que não eram estudantes (PAULA).

Entre as dificuldades mais frequentes pontuadas foram: as estradas ruins e o transporte escolar precário sem cortinas ou janelas para proteção da poeira e do sol. Realizar um percurso com essas condições diariamente é muito cansativo, além disso existe o fato de muitos estudantes residirem longe do ponto de embarque no ônibus, com isso precisam sair de casa andando, antecipando mais ainda a saída de casa.

Tendo em vista uma melhor compreensão sobre essa questão do transporte escolar, foi solicitado para os estudantes uma avaliação pontual. O Gráfico III representa esta avaliação do transporte utilizado em que 8% dos estudantes afirmam ser bom, 31% classificaram como ruim e 61% consideram regular, nenhum estudante avaliou como ótimo.

Gráfico III: Avaliação do transporte utilizado



Fonte: Trabalho de campo do autor entre 03 e 16 de Outubro de 2021.

Para que possamos ter uma visão detalhada das condições do transporte utilizado, as falas analisadas a seguir caracterizam uma realidade a partir das interpretações feitas por aqueles e aquelas que vivenciaram esta realidade, e afirmam que:

Porquê não tinha uma boa estrutura, era antigo, cadeiras quebradas e as vezes dava problemas (LÚCIA). As cadeiras eram confortáveis, mas deixava a desejar por não ter cortinas e por causa que entrava muita poeira por causa de algumas janelas quebradas (GABRIEL). Os ônibus eram inseguros, ou seja, trazia um grande risco para a vida dos alunos, não tinha cinto de segurança, algumas cadeiras e janelas quebradas, além disso, era lotado onde alguns alunos iam em pé (JOÃO).

Ao analisar as falas dos sujeitos, fica evidente que o veículo não é adequado para o transporte escolar, pois os próprios estudantes reconhecem a insegurança e risco de vida na realização da itinerância para a escola. A poeira e problemas

respiratórios, a falta de prudência do motorista e muitos outros problemas foram vivenciados.

Em alguns momentos eu sinto uma certa insegurança por conta da estrada não ter uma qualidade boa, e nisso temo por acontecer algo no trajeto (JOANA). Os ônibus não tem cinto, as janelas de emergência não funcionam, muitos não possuem extintor de incêndio (BEATRIZ). Compartilhávamos cadeiras com 3 pessoas, às vezes, além de não possuir cintos de segurança. E com diversos motoristas sem treinamento adequado para exercer tal atividade ou até possuir habilitação (FERNANDA). Não! Às vezes já senti muito medo dentro do ônibus, o caminho ruim, o ônibus irregular e muitas vezes o motorista corria bastante (JOÃO).

As principais causas que geram insegurança estão relacionadas às estradas ruins e ao transporte escolar precário, ausência de itens de segurança e poltronas suficientes para todos. Em relação aos estudantes que se sentem seguros, afirmam que “Os motoristas dirigiam com atenção e respeitavam o limite de velocidade para trafegar com segurança” (PEDRO), mas o fato de o motorista ter atenção não exclui a insegurança porque são ônibus precários e inadequados.

É certo que, durante todo o Ensino Fundamental alguns estudantes não realizaram nenhum tipo de itinerância e/ou levavam menos de 10min para chegarem até a escola, no Ensino Médio passam a usar mais de 1h no trajeto para a escola, realizado em veículos sem conforto e segurança, ameaçando a vida de crianças e adolescentes em idade escolar. Se estudassem em escolas próximas, tornaria-se favorável conciliar a vida do campo com as atividades escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a educação escolar é fundamental para a formação e participação do sujeito na sociedade, para isso é garantido pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 a igualdade no acesso e permanência na escola. Porém neste trabalho foi verificado que essa igualdade não ocorre para todos os estudantes. Aqueles que residem no campo, vivenciam diariamente impasses que dificultam a sua permanência na escola e principalmente o processo de aprendizagem. Diante dessa realidade e de muitas outras, percebemos que os índices de escolaridade no campo são classificados como baixos, porém essa imagem negativa é devido a ausência e

ineficiência de políticas públicas para redução das desigualdades no campo e na sociedade.

O transporte escolar é essencial para que o estudante do campo chegue à escola, porém diariamente a realização deste deslocamento em veículos precários prejudica o desempenho escolar. Fazer longas e desconfortáveis viagens provoca um saldo de cansaço e exaustão e diante disso, a disposição do estudante para a escola fica prejudicada.

Por fim, consideramos a importância do transporte escolar para estudantes do campo, entretanto, torna-se importante também respeitar as normas legais exigidas para um transporte seguro, confortável e que não prejudique o processo de aprendizagem dos estudantes. A educação é a base da sociedade, nesse processo de construção devemos oferecer oportunidades de acesso e permanência para todas as crianças, jovens e adultos do campo e da cidade respeitando os seus valores, religião, modo de ser e agir.

REFERÊNCIAS

ADRIANA, Jane V. Pacheco Rios. **Ser e não ser da roça, eis a questão!** . Ed. Edufba: Bahia, 2011.

ARROYO, M. Gonzalez; FERNANDES, B. Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2.

BRASIL. LDBEN. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

_____. CNE-CEB. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf > Acesso em: 27 nov. 2018 às 19:30.

_____. Código de Transito Brasileiro. **LEI Nº 9.503 DE 23 DE SETEMBRO DE 1997**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9503.htm> Acesso em: 15 ago. 2021 .

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaços e territórios como categorias essenciais. *In*: MOLINA, Mônica

Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1987. Disponível em: <<https://lelivros.love/book/download-pedagogia-do-oprimido-paulo-freire-em-epub-mobi-e-pdf/>> Acesso em : 15 ago. 2021 às 23:00.

GODOY. **Pesquisa qualitativa**: Tipos fundamentais. V.35. Nº 3 . RAE: São Paulo, 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt&format=pdf> >. Acesso em: 10 out. 2021 às 19:00.



AUTORES

Ana Carolina Sabino dos Santos

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Alfenas - (UNIFAL-MG), na Linha de Pesquisa: Culturas, Práticas e Processos na Educação, no Eixo Práticas Escolares, Didática e Currículo. Pedagoga formada na Universidade José do Rosário Vellano - (UNIFENA). Membro do grupo de pesquisa: Formação docente: didáticas e currículos da UNIFAL-

Bruno Jadson Jardelino Gomes

Graduando do Curso de Licenciatura plena em História da Universidade Federal do Ceará (UFC), Membro da International Gramsci Society (IGS-BRASIL). E-mail: brunojadson.14@gmail.com

Cecilia Maria Mourão Carvalho

Professora do DEDC-X/UNEB, Mestre em Educação e Contemporaneidade, Pedagoga, cmourao@uneb.br

Cláudio Firmino Arcanjo

Professor do Ensino Fundamental e Médio. Doutorando em Ciências da Educação, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Instrumentação Para o Ensino de Matemática, Especialização em Docência e Tutoria em Ensino a Distância. Licenciado em Matemática. E-mail: cfarcanjo@gmail.com

David Lucas Oliveira da Silva

Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus VII de Senhor do Bonfim. E-mail: davidlucas6941@gmail.com

Elilia Camargo Rodrigues

Mestra e doutoranda em Educação e Contemporaneidade com Especialização em Educação Básica de Jovens e Adultos na Universidade do Estado da Bahia. Possui Graduação em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Educação Popular e Movimentos Sociais. Atualmente exerce a docência como professora assistente da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Participa do grupo de pesquisa em Memória, Territorialidade, Educação do/no Campo e Espaços de Sociabilidades (MITECS), inserido no Departamento de

Educação DEDC- VIII/Paulo Afonso-BA (UNEB). A perspectiva de pesquisa possibilita trabalhar com os seguintes temas: Processos de Identificação; Interculturalidades; Subjetividades Coletivas; Movimentos Sociais e Populares; Educação Comunitária; Liderança; Territorialidade, Associativismo e Cooperativismo.

Emanuelle Ferraz da Costa

Graduanda em Letras Português DEDC-X/UNEB, emanuelleferrazc@gmail.com

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

José Eduardo Januário Pereira Rocha

Graduando em Letras Português DEDC-X/UNEB, jprocha25@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

Magno Santos Batista

Professor do DEDC-X/UNEB, Doutor em Letras e Linguística, magnosantos01@yahoo.com.br

Márcia Maria de Oliveira Santos

Professora de Língua Portuguesa e Redação - Colégio Tiradentes de Minas Gerais e Rede Municipal de Contagem - Minas Gerais. Doutoranda em Ciências da Educação, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Gramática e suas Reflexões, Especialista em Inspeção Escolar, Licenciada em Letras / Língua Portuguesa. E-mail: marcia215@yahoo.com.br

Milene Nascimento Pereira

Graduanda em Letras Português DEDC-X/UNEB, milenenasc2000@gmail.com

Narjara Lelis Bastos de Menezes

Médica otorrinolaringologista e perita médico-legista pelo Estado da Bahia. Preceptora de otorrinolaringologia da Faculdade AGES de Medicina, Irecê/BA. Mestranda em Ciências da Educação. E-mail: l_narjara@hotmail.com

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-representante da ANPPD-MG. 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. E-mail: presleyson@ufmg.br

Queide Silvania Valvassori

Psicóloga e administradora. Bacharel em Psicologia pela Multivix e em Administração pela FAESA. E-mail: queide@outlook.com

Ramon Santana Teixeira Lima

Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Possui Capacitação em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Participa do grupo de pesquisa em Memória, Territorialidade, Educação do/no Campo e Espaços de Sociabilidades (MITECS), inserido no Departamento de Educação DEDC- VIII/Paulo Afonso-BA (UNEB).

Thiago Portugal Soledade

Advogado, palestrante, professor universitário e consultor na área de direito e tecnologia. Especialista em Business Intelligence, Big Data e Inteligência Artificial, Engenharia e Gestão do Conhecimento e Ciberdefesa. Especialista em Cybercrime e Cibersegurança e, Direito Digital e Compliance. MBA em Gestão e Segurança em Tecnologia da Informação, MBA em Proteção de Dados. Bacharel em Engenharia da

Computação, Direito e Redes de Computadores. E-mail:
thiagoportugal@yahoo.com.br

Virna Ferreira de Mesquita

Graduanda do Curso de Licenciatura plena em História da Universidade Federal do Ceará (UFC), Membro da International Gramsci Society (IGS-BRASIL). E-mail:
virnaferreira07@gmail.com.

Viviane Brás dos Santos

Professora na Universidade do Estado da Bahia, Senhor do Bonfim (UNEB/Campus VII). Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Sergipe - PPGED/UFS. Mestra em Educação, Cultura e Território Semiárido (PPGESA, UNEB). Especialista em Atendimento Educacional Especializado (UCAM), Especialista em Docência do Ensino Superior (UCAM), Especialista em Ensino de História, Cultura Brasileira e Africana (IBPEX), Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: vivianebras.pedagogia@gmail.com



 EDITORA
ÓPERA

ISBN 978-658528406-6



9 786585 284066