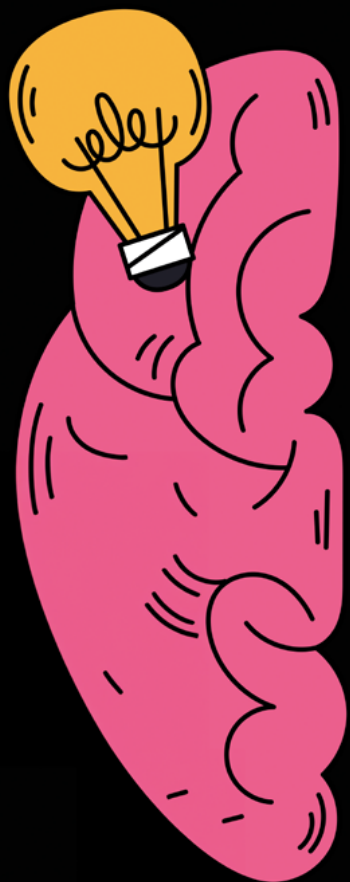


Cleber Bianchessi
organizador

Fazer e pensar a educação e o ensino



Múltiplas
abordagens



FAZER E PENSAR A EDUCAÇÃO E O ENSINO

Múltiplas abordagens





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Maria Alice Benevides CRB-1/5889

E26 Fazer e pensar a educação e o ensino: múltiplas abordagens
[recurso eletrônico] / [org.] Cleber Bianchessi. – 1.ed. –
Curitiba-PR, Editora Bagai, 2023.

Recurso digital.

Formato: e-book

Acesso em www.editorabagai.com.br

ISBN: 978-65-5368-257-3

1. Educação. 2. Interdisciplinaridade. 3. Aprendizagem.

I. Bianchessi, Cleber.

CDD 370.7

CDU 37.01

10-2023/35


Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: Aprendizagem e Interdisciplinaridade


 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-257-3.18.07.23>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da **Editora BAGAI** por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 contato@editorabagai.com.br

Cleber Bianchessi
Organizador

FAZER E PENSAR A EDUCAÇÃO E O ENSINO
Múltiplas abordagens



1.ª Edição - *Copyright*© 2023 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Capa e Diagramação</i>	Brenner Silva
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD - PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UDESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez - Universidad Guadalajara – MÉXICO Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Helder Rodrigues Maunga - ISCED-HUILA - ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre - PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva - MACKENZIE Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jorge Henrique Gualardi - IFES Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya – CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger - IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis - UFLA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho - Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE - POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira - IPLEIRIA - PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPeI Dra. Patricia de Oliveira - IF BAIANO Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Braunschweig - ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dr. Stelio João Rodrigues - UNIVERSIDAD DE LA HABANA - CUBA Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo - UEM Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

APRESENTAÇÃO

Esta obra reúne capítulos com múltiplas abordagens, em seu percurso e constituição, ao destacar o processo de ensino e aprendizagem de modo interdisciplinar e multidisciplinar dialogando com os diversos saberes e fazeres em contextos distintos por meio das experiências pedagógicas e qualquer outra forma de expressão. Participam capítulos com múltiplos cruzamentos, ferramentas com reflexos, olhares e contextos diversos nas diversas áreas do conhecimento e que representem o esforço individual ou coletivo ao se constituir uma postura de enfrentamento de cada educador/pesquisador individual e coletivamente no espaço escolar ou fora dele.

Destarte, estão presentes nesta coletânea capítulos que expressam os diversos fazeres no campo educacional e ensino e nas diversas áreas do conhecimento com escritos que se dedicam sobre a educação ou ensino desde a infância, passando pelos ensinos fundamental, profissional e tecnológico, até o ensino superior (*lato sensu* ou *stricto sensu*) e a educação do idoso, dança, atividade física, a alfabetização em saúde do idoso, narrativas e experiências de professores, o ensino-aprendizado mediado por tecnologia e adequado aos perfis de aprendizagem, a formação de professores, o ensino que envolve a educação do campo e a formação continuada do professor, além das interfaces entre a saúde e a educação e os saberes ancestrais e indígenas entre outros tantos assuntos relacionados ao tema.

Assim, participam capítulos dos diferentes campos do conhecimento e níveis de escolaridade, produzidos por uma abordagem que podem considerar ou não a inter-relação e a influência entre eles ou questionar a visão compartimentada (disciplinar) da realidade do processo de ensino-aprendizagem.

Destarte, o primeiro capítulo explora o potencial do ChatGPT e o uso da Inteligência artificial na educação. Na sequência, o segundo capítulo reflete sobre a abordagem híbrida no ensino superior para o processo de ensino e aprendizagem após a Covid-19. Por sua vez, o ter-

ceiro capítulo destaca, por meio de algumas práticas didáticas, a artesanaria do ensino superior de design de moda. O quarto capítulo, na sequência, evidencia o cenário da educação na contemporaneidade, suas contradições e os fundamentos humanizantes da teoria histórico-cultural e o quinto capítulo descreve estratégias metodológicas por docentes de ginástica.

Em continuidade, o sexto capítulo apresenta algumas dimensões do processo de ensino-aprendizagem. No que lhe concerne, o sétimo capítulo objetivou compreender como os profissionais da saúde percebem importância na utilização da rede de dormir, o oitavo capítulo analisa algumas ações que são adotadas mediante os resultados obtidos através das avaliações externas e o nono capítulo destaca as políticas sociais e educacionais em um contexto migratório.

Em continuidade, o décimo capítulo analisa a relação entre a indústria e os cursos disponibilizados pelo IFSP. O décimo primeiro capítulo discorre sobre as contribuições das tecnologias móveis e o novo contexto das metodologias ativas enquanto décimo segundo capítulo oportuniza uma reflexão acerca do ensino de matemática na EJA. Isto posto, o décimo terceiro capítulo oportuniza refletir sobre as diversas práticas pedagógicas inclusivas na educação do campo. Já o décimo quarto capítulo apresenta algumas dimensões afetivas e produção de sentidos no cotidiano escolar e o décimo quinto capítulo salienta derivados de produtos naturais aplicados a terapia fotodinâmica visando sanar problemas de saúde.

Em seguimento, o décimo sexto capítulo reflete sobre a religião como instituição social diante da diversidade sexual e de gênero na sociedade brasileira e o décimo sétimo capítulo valoriza a formação inicial de professores a partir da realidade escolar. Na sequência, o décimo oitavo capítulo destaca o *b-learning* sob a perspectiva docente e o décimo nono capítulo valoriza as contribuições da literatura infantil. Em continuidade, o vigésimo capítulo, em síntese, enfatiza alguns percalços para uma educação tecnológica, o vigésimo primeiro capítulo consiste numa proposta para leitura de imagens por crianças com TEA (transtorno do espectro autista) e, por fim, o vigésimo segundo capítulo destaca algumas questões norteadoras no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

Diante disso, esta obra oferece introspecções intelectuais e extrospecções didáticas dos autores das diversas áreas do conhecimento imersos nos fazeres docentes e aprendizagens discentes enquanto resultados de pesquisas e experiências educacionais. Com isso, o estudo exarado nos capítulos sintetizados acima, a presente publicação contribui com textos que versam de algum modo, direta ou indiretamente, a educação e o ensino numa perspectiva da teoria ou pela prática pedagógica com a intenção de trazer ideias interdisciplinares e questionamentos para incentivar o debate a respeito do ensino e da aprendizagem. Tudo isso se revela por meio de novos e múltiplos olhares interdisciplinares na educação e articulados pelos conhecimentos teóricos aos práticos, possibilitando ampliar e significar os múltiplos saberes para **Pensar e Fazer a Educação**.

Equipe editorial

SUMÁRIO

EXPLORANDO O POTENCIAL DO CHATGPT: IMPACTOS E BENEFÍCIOS NA EDUCAÇÃO	9
<i>Leticia Demétrio Carlos Alberto da Silva Mello</i>	
ENSINO SUPERIOR E ABORDAGEM HÍBRIDA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS CONDIÇÕES IMPOSTAS PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO PÓS-ISOLAMENTO SOCIAL	25
<i>Vera Lúcia de Mendonça Silva</i>	
A ARTESANIA DO ENSINO SUPERIOR DE DESIGN DE MODA: PRÁTICAS DIDÁTICAS	39
<i>Raquel Rabelo Andrade Lívia Marsari Pereira Patricia Aparecida de Almeida Spaine</i>	
O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE, SUAS CONTRADIÇÕES E OS FUNDAMENTOS HUMANIZANTES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	53
<i>Made Júnior Miranda Mayara Pereira dos Santos</i>	
ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS POR DOCENTES DE GINÁSTICA: A EXPERIÊNCIA EM FESTIVALS E CAMPEONATOS EM EVIDÊNCIA!	65
<i>Ana Patrícia Guimarães Rodrigues Michele Viviene Carbinatto</i>	
DIMENSÕES DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	79
<i>Dorian Miranda Rangel Kemilly Neves Rangel</i>	
A UTILIZAÇÃO DA REDE NOS SISTEMAS DE SAÚDE: UMA ESTRATÉGIA DE INTEGRAÇÃO PARA COMUNIDADES RIBEIRINHAS E POVOS INDÍGENAS	91
<i>Antony Luis Ferreira Amoras Ademar da Silva Mendes Júnior Giovanne Tavares Ferreira Ivone Jacarandá Braga Mendes Aldeni Melo de Oliveira</i>	
AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E AS POSSIBILIDADES DE CONVERSÃO DOS RESULTADOS DO SPAECE EM AÇÕES PEDAGÓGICAS	107
<i>Milena Soares Bezerra Alencar Araripe Ellen Cristine dos Santos Ribeiro Flaviana Guimarães Silva Leite Ana Paula Pinho Nóbrega Midia Alves da Silva Rodrigues Iracilda Francisca Martins da Silva</i>	
POLÍTICAS SOCIAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM UM CONTEXTO MIGRATÓRIO.....	123
<i>Eunice Maria Pinheiro</i>	
A INDUSTRIALIZAÇÃO DA REGIÃO METROPOLITANA DE SOROCABA E O INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO: UMA DESCRIÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE A INDÚSTRIA E OS CURSOS DISPONIBILIZADOS	137
<i>Fernando Silveira Melo Plentz Miranda Jefferson Carriello do Carmo Marcelo Custódio Cardozo</i>	
TECNOLOGIAS MÓVEIS E O NOVO CONTEXTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS: REFLEXÕES DA LITERATURA PARA A SALA DE AULA	151
<i>Joelma de Fátima Mendes Ana Maria de Matos Ferreira Bastos Natália Moura Lopes</i>	
O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EJA: ENTRE O CONHECER E O RECONHECER-SE NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER.....	165
<i>Joelson dos Santos Silva</i>	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA VIVÊNCIA DOS PROFESSORES	177
<i>Leociléa Aparecida Vieira Bruna Schefany Rodrigues Ramos</i>	
DIMENSÕES AFETIVAS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO COTIDIANO ESCOLAR	191
<i>Magda Lucia Vilas-Boas</i>	
DERIVADOS DE PRODUTOS NATURAIS APLICADOS A TERAPIA FOTODINÂMICA VISANDO SANAR PROBLEMAS DE SAÚDE	207
<i>Marciana Pierina Uliana Caroline da costa Silva Gonçalves Priscila Romero Mazzini Pereira Andres Camilo Acosta Acevedo Juliana Kafka Bilha</i>	
A RELIGIÃO COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL DIANTE DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA SOCIEDADE BRASILEIRA	219
<i>Maria Clara Ramos Nery</i>	
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM OLHAR A PARTIR DA REALIDADE ESCOLAR	237
<i>Lavinia Clemente Lima Regina Cavalheiro de Oliveira Siomara Cristina Broch</i>	
B-LEARNING NOS CONFINES DA AMAZÔNIA SOB A PERSPECTIVA DOCENTE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A REALIDADE NO INTERIOR DO AMAZONAS	255
<i>William Vieira de Lima José Valdeni de Lima Tais Ferreira Lima Felipe Kawan Araújo Oliveira</i>	
ALGUNS ASPECTOS DA LITERATURA INFANTIL NAS VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	271
<i>Liz Daiana Tito Azeredo da Silva Andrea Rose Alves Camila Ribeiro Teodoro Eliana Crispim França Luqueti</i>	
PERCALÇOS PARA UMA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA.....	285
<i>Anderson Michel Hornburg Everton Leber Borges</i>	
A LEITURA DE IMAGENS POR CRIANÇAS COM TEA (TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA): UMA PROPOSTA.....	295
<i>Marcineide Medeiros da Silva Erisvaldo Rodrigues Alcântara Alcântara Guilherme Paiva de Carvalho</i>	
DESAFIOS E EXPECTATIVAS DOS JOVENS NAS SALAS DA EJA: QUESTÕES NORTEADORAS PARA A PESQUISA.....	311
<i>Lavoisier Almeida dos Santos Thâmara Santos Gomes Almeida</i>	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	321
ÍNDICE REMISSIVO	322

EXPLORANDO O POTENCIAL DO CHATGPT: IMPACTOS E BENEFÍCIOS NA EDUCAÇÃO

Leticia Demétrio¹
Carlos Alberto da Silva Mello²

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido recentemente, acerca dos impactos que a inteligência artificial terá na sociedade. Startups e empresas de tecnologia têm investido em iniciativas em aperfeiçoar os métodos e mecanismos de consumo, evidencia Boas (2022).

Dentre as empresas que se destacam por utilizar a IA, segundo Boas (2022) é a 99 (Aplicativo de transportes), que em 2019 criou um sistema d²e segurança que consegue prever possíveis acidentes. Por exemplo, um novo usuário “pede carona na madrugada e ainda seleciona o pagamento em dinheiro, a tecnologia vai entender que pode ser um risco para o motorista, mesmo não sendo” (BOAS, 2022), possuindo assim um bloqueio da conta até que se comprove a identidade do passageiro. Todavia essa tecnologia não impacta todos da mesma forma quando aplicada em contextos de diversidade social.

Afinal, o uso ChatGPT na educação é um inimigo ou aliado na produção de conhecimento? Pode ser tanto um aliado quanto um desafio na produção de conhecimento, dependendo de como é aplicado e integrado ao processo educacional.

Essa pesquisa tem como objetivo evidenciar o uso da Inteligência artificial na educação, de forma a interagir com os seus mecanismos, recursos e ferramentas. Este estudo também se propõe a identificar as principais vantagens e desvantagens no uso do ChatGPT, elencar modelos de uso do Chatgpt na educação e apresentar a usabilidade do GPT-Classifer.

A metodologia empregada neste estudo segue uma abordagem mista, inspirada nas orientações do autor Creswell (2007). Essa

¹ Graduada em Produção Multimídia. CV: <http://lattes.cnpq.br/2352908914844748>

² Mestre em Engenharia de Produção (UFSC). Docente (IFSC). CV: <http://lattes.cnpq.br/9754084588699006>

abordagem mescla aspectos da pesquisa quantitativa e qualitativa, visando uma necessidade de se obter um contato com o contexto a ser investigado, coletar dados para obter uma compreensão abrangente do uso do ChatGPT na educação.

Ao combinar essas duas abordagens quali-quantitativas, busca-se ampliar a perspectiva de investigação, permitindo uma análise mais abrangente dos dados e uma interpretação mais completa dos resultados obtidos.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Como bem nos assegura Pozzebom (2013), o estudo sobre a tecnologia IA também conhecida como Inteligência Artificial começou a acontecer nos anos 50 com cientistas como Alan Turing, Hebert Simon e Allen Newell que foram os precursores deste intelecto. Na mesma década Hebert e Allen criaram o primeiro “laboratório” de inteligência artificial na Universidade de Carnegie Mellon.

Em 1950 um cientista chamado Alan Turing teve a ideia de realizar um teste em um equipamento que consistia em avaliar a capacidade de uma máquina ao responder determinados questionamentos feitos através de um teclado por um ser humano, afirma Pozza, Penedo (2002). Este experimento se chamava “teste de Turing” e funcionava da seguinte forma: o sistema da máquina era programado para exibir um comportamento “humano” respondendo às indagações feitas e tendo como objetivo identificar e responder de forma clara e assertiva as questões solicitadas;

Através da colocação do autor Teixeira (2009) no final da década de 60 foi apresentado um programa de computador chamado “Doctor” que era capaz de realizar uma investigação teórica da psique humana, ou seja, imitar um psicanalista; todavia o mesmo era uma variação de um programa chamado “ELIZA”.

“ELIZA” era um programa criado para simular conversas e diálogos, ele analisava frases e respondia utilizando a máquina de escrever.

O princípio de funcionamento desse tipo de programa era simples: a sentença enviada pelo parceiro humano era decomposta, e suas partes enviadas para um script armazenado no interior do computador. O script era um

conjunto de regras semelhantes àquelas que são dadas para um ator quando se requer que ele improvise acerca de um tema qualquer. ELIZA podia receber vários tipos de script, e, dependendo do conteúdo destes, desenvolver conversas acerca de vários temas. (TEIXEIRA, JOÃO, 2009, p. 9 – (repositório UFSC).

De acordo com Santos (2023) Inteligência Artificial é um avanço tecnológico que busca desenvolver sistemas que simulem a inteligência humana e o seu desempenho intelectual, possuindo assim capacidade suficiente para tomar decisões de forma autônoma baseadas em algoritmos e padrões de dados.

No início, as pesquisas relacionadas a IA eram somente para buscar reproduzir a capacidade humana de pensar, mas como todas as tecnologias evoluem esta não seria diferente, vários estudos foram aplicados a partir dos projetos citados anteriormente e pesquisadores conseguiram fazer com que tivessem também a capacidade de sentir, ter criatividade, auto aperfeiçoamento e uso de linguagens alega Santos (2023).

Com o avanço da tecnologia e novas descobertas, a IA continuou a crescer em importância e aplicação em nossa vida cotidiana por conta de sua desenvoltura e atualizações acabaram com que em praticamente todo tipo de software tenha comandos que contém essa tecnologia como jogos, programas de diagnóstico médico, controle autônomo, robótica, produção textual, imagens e até mesmo planilhas eletrônicas como será apresentado adiante.

PROCESSAMENTO DE LINGUAGEM NATURAL

O processamento de linguagem natural (PLN) é uma vertente da inteligência artificial utilizada pelos computadores para compreender, interpretar e manipular a linguagem humana (MAGALHÃES, 2022) tem como objetivo extrair representações e significados mais completos de textos.

Magalhães (2022) ainda certifica que por meio de Machine Learning a PLN consegue estruturar e revelar o significado de um conteúdo, extraindo assim informações sobre pessoas, lugares e eventos.

O Machine Learning é uma tecnologia derivada da inteligência artificial, que permite aos computadores agirem e tomarem decisões da maneira que os seres humanos pensam. Ou seja, a coleta de dados realizada permite que a máquina aprenda por conta própria e tenha um desempenho satisfatório diante de problemas específicos. (Valinor, 2022) Disponível em: <<https://www.remaonline.com.br/blog/machine-learning/>> Acesso em: 26 abr. 2023.

Na prática, o também chamado aprendizado de máquina permite automatizar ações para oferecer uma experiência melhor ao usuário (Valinor, 2022). Permitindo assim que os computadores efetuem determinadas tarefas sem necessidade de serem programados e de uma forma totalmente autônoma.

Esta tecnologia tem avançado rapidamente, dado ao interesse de intensificar a interação e comunicação com seres humanos-máquinas. Tendo o objetivo de agilizar processos dados e informação das pessoas, comprova Valinor (2022).

Essa incrível transformação ocorre graças ao processamento de linguagem natural. Combinado assim a outras tecnologias de inteligência artificial, como aprendizado de máquina e aprendizado profundo, ele converte nossa fala em algo que os computadores entendem e podem interagir.

ChatBots

Cabral (2018) os chatbots são programas de computador que utilizam a inteligência artificial para simular uma conversa humana com o usuário. Eles podem ser integrados em diversas plataformas de comunicação, como aplicativos de mensagens, sites e redes sociais e até capazes de responder perguntas.

Permitem que as empresas atendam os clientes 24 horas por dia por meio de um sistema de comunicação automatizada. Eles também podem ter ferramentas de machine learning e Inteligência Artificial para aprender com cada conversa e interagir cada vez melhor com as pessoas. (SILVA, 2022) Disponível em: <<https://www.zendesk.com/pt-br/blog/chatbots-um-guia-completo-para-criar-um-chatbot-eficaz/>>

Sendo assim esta tecnologia está em constante evolução e estão se tornando cada vez mais populares em diversas áreas, como atendimento ao cliente, vendas, suporte técnico, educação e entretenimento. Silva (2021) afirma que eles permitem que as empresas se comuniquem com seus clientes de forma mais eficiente e personalizada, o que pode levar a um aumento nas vendas e na satisfação do cliente. Eles podem ser programados para aprender com as interações com os usuários, aprimorando constantemente sua capacidade de resposta e tornando se cada vez mais eficazes sustenta Silva (2021).

ChatGPT

ChatGPT é um chatbot de IA que foi lançado em 2020 pela empresa OpenAI identificada como um laboratório de pesquisa de inteligência artificial estadunidense. Este modelo de ChatBot é baseado em uma arquitetura de rede neural conhecida como GPT (GENERATIVE Pre-trained transformer), afirma Costa (2023).

O GPT é um dos modelos de linguagem mais populares e bem sucedidos em aplicações de processamento de linguagem natural, desenvolvido pela OpenAI. O ChatGPT, por sua vez, foi treinado com milhões de exemplos de conversas e textos em diversos idiomas, o que o tornou capaz de compreender e responder a perguntas e comentários em linguagem natural de uma forma semelhante a um ser humano. (Costa,2023) Disponível em: <[https://www.chatgpthub.com.br/quem e-dono-do-chatgpt/](https://www.chatgpthub.com.br/quem-e-dono-do-chatgpt/)> Acesso em: 12 maio 2023.

Desenvolvido a partir de feedback (Processo que visa fornecer informações, opiniões sobre algo, permitindo um resultado com objetivo de promover melhorias) humano e de acesso livre, a mesma a plataforma já atraiu milhões de interações evidencia Coutinho (2023). Quando uma consulta é apresentada, o ChatGPT gera automaticamente uma resposta,

baseada em milhares de fontes da Internet, muitas vezes sem nenhuma entrada adicional do usuário.

Sua criação representa um avanço significativo no processamento de linguagem natural, demonstrando assim uma capacidade de compreensão e geração de texto de forma notável. O ChatGPT possui uma ampla gama de aplicações práticas, desde assistentes virtuais até tradução automática e resumo de texto, afirma o próprio site da empresa OpenAI (2023).

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Com o avanço da transformação digital na sociedade, o diálogo acerca do papel da tecnologia na educação ganha maior relevância e urgência. Nesse contexto, é inegável que a utilização estratégica da tecnologia nas escolas pode e deve ser empregada com o propósito de amplificar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem certifica Bessa (2021).

Com a ampla popularização dos dispositivos tecnológicos, é cada vez mais comum que as novas gerações estejam imersas nesse contexto em seu cotidiano, o que torna essencial a inclusão dessas influências no ambiente escolar. É importante ressaltar que a tecnologia não substitui o papel dos professores na educação, mas sim é fundamental que os educadores sejam capazes de orientar e direcionar a utilização dessas novas mídias e softwares.

Nos últimos anos, tem havido um crescimento significativo na modalidade de ensino à distância (EAD), os avanços tecnológicos têm um papel fundamental neste crescimento, proporcionando recursos e ferramentas que facilitam o acesso ao conhecimento e a interação entre alunos e professores.

Vivemos em uma era altamente digitalizada, repleta de uma imensa quantidade de informações à nossa disposição, é necessário contar com recursos que facilitem o acesso ao conhecimento e contribuam para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos.

ChatGPT: Ferramentas e Aplicações

O ChatGPT é uma ferramenta capaz de responder perguntas e interagir com os usuários, utilizando em seu sistema a tecnologia de processamento de linguagem natural que é capaz de compreender, interpretar e manipular a linguagem humana para os seus resultados ao interagir com o público, afirma Magalhães (2022).

O seu sucesso é mundial e alcançou uma marca de mais de 100 milhões de usuários poucos meses depois do seu lançamento, superando grandes aplicativos de tecnologia, afirma o site da MJV Team em 2023. A pergunta realizada por muitos é: como utilizar da melhor forma esta ferramenta? Como utilizo a ferramenta?

Ao entrar no site “<https://chat.openai.com/>” é solicitado para que se cadastre primeiro, ao se cadastrar ele vai gerar uma prévia da pesquisa gratuita que o ChatGPT disponibiliza.

As prévias descritas no site são:

- Nosso objetivo é obter feedback externo para melhorar nossos sistemas e torná-los mais seguros.
- Embora tenhamos salvaguardas em vigor, o sistema pode ocasionalmente gerar informações incorretas ou enganosas e produzir conteúdo ofensivo ou tendencioso. Não se destina a dar conselhos.
- As conversas podem ser revisadas por nossos treinadores de IA para melhorar nossos sistemas
- Por favor, não compartilhe nenhuma informação sensível em suas conversas.
- Este sistema é otimizado para o diálogo. Deixe-nos saber se uma resposta específica foi boa ou inútil.
- Compartilhe seus comentários em nosso servidor Discord.

Ao navegar pelas três páginas que antecedem a abertura da tela principal o objetivo é apresentar ao usuário exemplos que ele pode utilizar para realizar as perguntas, as capacidades que o software pode chegar como lembrar as perguntas anteriores que na “conversa” e até mesmo ele recusa perguntas ou indagações impróprias, também dita as limitações que ele pode ter como gerar informações incorretas e que possui um conhecimento limitado aos eventos ocorridos após 2021 dentre outros tópicos.

As aplicações possíveis com o auxílio do ChatGPT podem variar de acordo com a finalidade de cada usuário, de acordo com o MJV (2023) são: sugerir roteiros de viagens baseados na geolocalização do usuário, dar respostas de receitas culinárias baseada na lista de compras de supermercados, sugestões de fundos de investimento e aplicações com base em uma carteira digital, pode ser usado também facilitar a comunicação em geral, usufruindo da ferramenta para criar propagandas publicitárias, textos de divulgação e respostas para seus clientes. Aplicado ao negócio as possibilidades são infinitas, como criação de códigos simples possibilitando que ele desenvolva códigos para problemas específicos, “O que pode ser suficiente para que os programadores e desenvolvedores iniciem o cumprimento de suas tarefas e/ou construam um insight para o problema que enfrentam.” (MJV, 2023).

ChatGPT: Benefícios e Desvantagens

Os avanços tecnológicos são notórios em relação a Inteligência Artificial, a procura pela utilização destes softwares no mercado de trabalho tem crescido gradativamente afirma Klingspiegel (2023)

O desenvolvedor está presente no processo de criação de bots, projetando e implementando a ferramenta para diversos fins. Ele trabalha diretamente com algoritmos de IA e, para atuar de forma eficiente, precisa ter amplo conhecimento em linguagens de programação, experiência em desenvolvimento de software e habilidade para entender as necessidades do usuário. Os salários variam

de R\$ 4 mil a R\$ 12 mil. (Klingspiegel, 2023) Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/economia/chatgpt-profissoes-do-futuro-inteligencia-artificial/>> Acesso em: 23 abr. 2023.

Silva (2022) pressupõe que empresas que investem em Chatbots podem obter uma série de benefícios, como melhorar a experiência do cliente, aumentar a eficiência e a produtividade e, em última análise, aumentar as vendas e os lucros.

O ChatGPT sendo uma vertente da tecnologia aplicada nos Chatbots possui diversas vantagens semelhantes. Podendo facilitar sua aplicação em diferentes áreas de estudos e pesquisa, como por exemplo a área jurídica, redação textual, entre outras.

Ele ainda pode realizar diversas tarefas como redigir textos personalizados, desenvolver linhas de código de programação, possuir uma tecnologia capaz de obter uma conversação natural com os usuários, possuir respostas a diferentes tipos de perguntas e curiosidades, traduzir textos de idiomas diferentes, organização de viagens, trabalho e planejamento em um geral.

Moreira (2023) destaca que na educação o ChatGPT tem como objetivo contribuir na resolução de problemas e estimula alunos a pensarem de forma crítica e criativa; dando suporte para os professores auxiliando nas tarefas do dia a dia como a geração de lista de perguntas ou até mesmo questionários, ajudando então educadores na economia de tempo e na carga de trabalho destinada para a construção de um planejamento.

Sendo importante destacar que da mesma forma que ele fornece respostas a diversos questionamentos exercidos pelos usuários há uma falta de um elemento de acordo com o Moreira (2023).

Um chatbot não pode substituir os benefícios de ter um professor que possa fornecer apoio e orientação para a aprendizagem socioemocional dos alunos. O ChatGPT foi projetado para fornecer respostas com base em algoritmos pré-programados e, por mais que ele possa responder a perguntas, não pode fornecer o

mesmo nível de criatividade ou assertividade que um professor humano pode oferecer. (Moreira, 2023) Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/noticias/chatgpt-na-educacao-especialista-comenta-sobre-a-inteligencia-artificial-no-campoducacional/3129039.html>> Acesso em: 19 abr. 2023.

Uma das desvantagens previstas do ChatGPT na educação está relacionada a dependência que alguns alunos podem ter dessa tecnologia, perdendo assim a capacidade de pensar criticamente ou resolver problemas por conta própria, afirma Moreira (2023).

De acordo com pesquisa realizado no próprio ChatGPT (2023) as principais desvantagens acerca da tecnologia no meio educacional são: A falta de interação humana, já que a máquina não possui uma capacidade de empatia ou compreensão emocional; respostas limitadas pela base de dados, por sua base de dados não ser atualizadas com frequência ele não possui um conhecimento ou experiência em tempo real possibilitando assim acesso a informações recentes e precisas; possibilidade de respostas incorretas ou enganosas, a empresa afirma que o modelo não tem um julgamento crítico ou julgamento humano para verificar a precisão das informações fornecidas, sendo assim ocasionalmente pode fornecer informações incorretas e até mesmo enganosas; dificuldade em lidar com ambiguidades, ou seja perguntas complexas que exigem análise contextual ou de interpretação possuem um nível de dificuldade para serem compreendidas; dependência excessiva da tecnologia prejudicando assim a habilidade de pensamento crítico e a solução de problemas para os alunos; por fim a falta de personalização sendo assim a incapacidade de personalizar as repostas de acordo com cada usuário, não sendo capaz de fornecer a atenção e o suporte individualizados necessários.

GPT-Classifier

O classificador de texto baseado em IA é um modelo GPT adaptado que utiliza técnicas de aprendizado de máquina para estimar a probabilidade de um texto ter sido gerado por uma inteligência

artificial, o que pode ser relevante em diferentes contextos, como na verificação da autenticidade de textos, detecção de plágio ou identificação de conteúdo automatizado.

Criado pela própria OpenAI está em fases teste, e possivelmente sairá uma nova atualização deste modelo, informa o site da empresa. O acesso será disponibilizado através de uma interface da Web que gera classes em vez de probabilidades estimadas, explica a empresa.

Ao acessar o GPT-Classifier, é visualizado um resumo do que seria esse classificador de texto, e suas limitações atuais como: “O classificador nem sempre é preciso; ele pode rotular erroneamente”, requer um valor mínimo de 1000 caracteres para conseguir analisar o texto e revelar o resultado, sendo assim ele demonstra uma falta de confiabilidade em textos abaixo dessa porcentagem.

A OpenAI afirma ainda que o modelo foi treinado e executado principalmente em texto em inglês e que a investigação pode ser limitada, possuindo um desempenho não muito assertivo quanto aos testes realizados em outras línguas.

Ao realizar o primeiro teste na ferramenta é analisado que cada documento é rotulado da seguinte forma: muito improvável, improvável, incerto se é, possivelmente ou provavelmente gerado por IA.

Quando analisamos o desempenho real do classificador de textos da OpenAI é importante ressaltar que a precisão pode depender de vários fatores citado pela própria empresa, a qualidade e a quantidade dos dados utilizados, características e a língua utilizada no texto analisado e a complexidade dos algoritmos.

Como o sistema ainda está em fase teste, ele contém uma certa dificuldade em identificar os padrões de similaridade entre os textos e não resultando em uma resposta direta e sim indireta acaba deixando uma limitação ao entendimento. Sendo assim para uma primeira abordagem de um texto pode sim se utilizar esta ferramenta, porém é recomendável levar em consideração outros elementos, como a revisão realizada por

humanos e a análise contextual, além da classificação automatizada, a fim de tomar decisões conclusivas sobre a originalidade de um texto.

ChatGPT e sua aplicação na plataforma Microsoft

Inicialmente estabelecida como uma organização sem fins lucrativos, o notável sucesso da OpenAI resultou em sua transição para uma empresa de capital aberto. A Microsoft emergiu como uma das principais investidoras dessa startup, contribuindo com um investimento substancial de US\$1 bilhão para impulsionar o projeto, afirma Coutinho (2023).

Já em 7 de fevereiro de 2023 a empresa incluiu a tecnologia do ChatGPT para a ferramenta de busca Bing, limitando assim perguntas de busca com o IA. Podendo assim criar imagens, conversar, pesquisar e criar em um só lugar, afirma a própria Microsoft (2023). E posteriormente lançou o Microsoft Designer, que ao acessar o site, você deve realizar um cadastro vinculado com sua conta da Microsoft. Ao entrar, descreva as instruções da imagem desejada e clique em gerar imagem; quando gerada ele dá uma cartela de opções para escolha, e também facilita a customização da imagem escolhida, possibilitando mudar as cores, a fonte em que foi criada, adicionar mídias e templates (formatação predefinida de algo) prontos. Isso possibilita uma infinidade de criações.

O Microsoft Designer sendo um software gratuito de edição de imagens tem a ideia de facilitar a produção e personalização de qualquer designer, afirma Magalhães (2023). Conclui ainda que com essa plataforma é capaz de criar produtos em menos tempo e com uma qualidade que pode surpreender, e mesmo que o usuário não tenha experiência com design ele consegue utilizar a plataforma.

ChatGPT e seu uso no aplicativo Duolingo

O Duolingo é uma plataforma de aprendizado de idiomas, fornecendo cursos de uma forma gratuita ele se baseia em jogos, onde

usuários podem interagir e progredir de acordo com suas habilidades de leitura, escrita, audição e fala.

Recentemente a empresa anunciou o lançamento do seu novo produto chamado Duolingo Max, um novo tipo de assinatura que permite acesso a dois novos recursos: Explique Minha Resposta e Bate-papo, ambos utilizam a Inteligência Artificial, trabalhando com a OpenAI e refinando assim a tecnologia afirma o Blog da empresa (2023).

O Explique Minha Resposta permite a chance de aprender mais sobre uma pergunta problema ou a resposta de uma lição, correta ou incorreta, o sistema lhe fornece um chat para receber a explicação de uma forma simples e objetiva se ela estava de acordo ou não. Já o Bate-Papo tem a função de praticar a conversação com possíveis personagens no aplicativo, possuindo uma forma bem interativa de missões e desafios. Prometendo ter uma conversa diferente utilizando o recurso responsivo e interativo que a IA oferece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa procurou-se evidenciar que a tecnologia artificial em geral e o ChatGPT possuem um grande potencial para trazer benefícios à educação. Várias plataformas e instituições estão utilizando essa tecnologia para aprimorar o processo educacional, oferecendo suporte adicional e personalizado aos estudantes, como o Duolingo e Microsoft.

No entanto as desvantagens também são evidenciadas, a falta de interação humana, a possibilidade de respostas incorretas e a dependência excessiva da tecnologia são questões que podem afetar a eficácia dele no contexto educacional. Mas é visto uma preocupação da própria empresa em resolver algumas pendências, disponibilizando plataformas e links para que os usuários informem como estão utilizando e para que deem sugestões de melhorias. A constante atualização e revisão desses sistemas é essencial para melhorar a qualidade das respostas geradas.

Para superar as limitações da falta de interação humana, é fundamental integrar esta tecnologia aos professores e educadores, criando um ambiente de aprendizado colaborativo. Além disso, investir na formação dos professores para aproveitar ao máximo as potencialidades dessa tecnologia.

Percebe-se a necessidade de encontrar um equilíbrio adequado, integrando o ChatGPT como uma ferramenta para complementar o ensino tradicional, possibilitando o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, análise e interpretação. Destaca-se, ainda, a importância de uma legislação e regulamentação sobre os avanços e uso da tecnologia artificial com foco em minimizar riscos e danos e, ainda, cuidados quanto à ética e proteção dos direitos e privacidade dos indivíduos.

Destaca-se que esta é uma pesquisa inicial que ainda possui muitas vertentes a serem avaliadas, porém conclui que o ChatGPT apresenta um grande potencial no segmento educacional, e com possíveis atualizações e com o uso responsável podemos desfrutar ao máximo os benefícios dessa tecnologia na promoção de uma educação mais eficaz e adaptada aos novos desafios para o setor educacional.

REFERÊNCIAS

SANTOS, Marco Aurélio da Silva. “Inteligência Artificial”; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/informatica/inteligencia-artificial.htm>. Acesso em: 17 abr. 2023.

OPENAI. GPT-3 Applications. Disponível em: <<https://openai.com/gpt-3/applications/>> Acesso em: 8 maio 2023.

VALINOR, Rodrigo. **Machine Learning: descubra como aplicar no seu negócio**. Disponível em: <<https://www.remessaoonline.com.br/blog/machine-learning/>>. Acesso em: 19 jun. 2023.

POZZA, O.; PENEDO, S. **A MÁQUINA DE TURING**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<http://www.inf.ufsc.br/~j.barreto/trabaluno/Maqt01.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2023.

POZZEBOM, **O que é Inteligência Artificial?** Disponível em: <<https://www.oficinadanet.com.br/artigo/ciencia/o-que-e-inteligencia-artificial>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MAGALHÃES, W. **Processamento de linguagem natural: entenda o que é PLN**. Disponível em: <[https://www.remessaoonline.com.br/blog/processamento-de-linguagem=-natural/#:~:text=natural%20\(PLN\)%3F->](https://www.remessaoonline.com.br/blog/processamento-de-linguagem=-natural/#:~:text=natural%20(PLN)%3F->)>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CABRAL, Isabela, **O que é chatbot?** Entenda como funciona o robô que conversa com você. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/noticias/2018/03/o-que-e-chatbotentenda-como-funciona-o-robo-que-conversa-com-voce.ghtml>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

COSTA, B. **“Quem criou o Chat GPT? Descubra tudo sobre o criador”**. Disponível em: <<https://www.chatgpthub.com.br/quem-e-dono-do-chatgpt/>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SILVA, **Diferença entre inteligência artificial, machine learning e deep learning**. Disponível em: <<https://www.zendesk.com.br/blog/diferenca-entre-inteligencia-artificial-machine-learning-e-deep-learning/>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

TEIXEIRA, João de fernandes. **O QUE É INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL**, [S. l], p. 37, 20 jun. 2023. Disponível em: file:///C:/Users/leticia-demetrio/Desktop/TCC/Art,%20Periodo%20e%20Tccs/Turing/o%20que%20e%20inteligencia%20artificial%20-%20livro%20ufsc.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Luciana de Oliveira da Rocha, 2ed, Artmed, 2007.

BOAS, R. V. **Inteligência artificial e seu impacto na sociedade**. Disponível em: <<https://workstars.com.br/tech-news/inteligencia-artificial-impacto/>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

OPENAI. **ChatGPT**. Disponível em: <<https://chat.openai.com/>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

COUTINHO, Flavia, **A origem do ChatGPT: conheça a história da OpenAI**. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/internet/260413-origem-chatgpt-conheca-historia-openai.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

DUOLINGO, **Duolingo Max: conheça o aprendizado com o GPT-4**. Disponível em: <<https://blog.duolingo.com/pt/duolingo-max-gpt-4/>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MICROSOFT, Disponível em: <https://www.microsoft.com/pt-br/bing?form=MW00X7&ef_id=_k_CjwKCAjwsvujBhAXEiwA_UXnAIktR4w4jMh24BOc14DJbU8SfmmmtSTQQuucC7fWo3sJad_QF1_BRBoCcssUQAvD_BwE_k_&OCID=AIDcmmbbujrrla_SEM__k_CjwKCAjwsvujBhAXEiwA_UXnAIktR4w4jMh24BOc14DJbU8SfmmmtSTQQuucC7fWo3sJad_QF1_BRBoCcssUQAvD_BwE_k_&gclid=CjwKCAjwsvujBhAXEiwA_UXnAIktR4w4jMh24BOc14DJbU8SfmmmtSTQQuucC7fWo3sJad_QF1_BRBoCcssUQAvD_BwE&ch>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MAGALHÃES, W. **Microsoft Designer: como usar a ferramenta de IA para designers**. Disponível em: <<https://www.remessaoonline.com.br/blog/microsoft-designer/>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

TEAM, M. J. V. **ChatGPT: o que é, como funciona e quais as aplicações? - MJV**. Disponível em: <<https://www.mjvinnovation.com/pt-br/blog/chatgpt/#:~:text=Aplica%C3%A7%C3%B5es%20poss%C3%ADveis%20de%20ChatGPT>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

KLINGSPIEGEL, **O ChatGPT e as Profissões do futuro**. Disponível em <<https://www.estadao.com.br/economia/chatgpt-profissoes-do-futuro-inteligencia-artificial/>> Acesso em: 23 abr. 2023.

MOREIRA, **ChatGPT na educação: impactos, vantagens e desvantagens**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/noticias/chatgpt-na-educacao-especialista-comenta-sobre-a-inteligencia-artificial-no-campo-educacional/3129039.html>>. Acesso em: 19 jun. 2023.

ENSINO SUPERIOR E ABORDAGEM HÍBRIDA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS CONDIÇÕES IMPOSTAS PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO PÓS-ISOLAMENTO SOCIAL

Vera Lúcia de Mendonça Silva³

INTRODUZINDO O DEBATE

A pandemia do COVID-19 potencializou o uso de tecnologias digitais em todos os níveis do sistema educativo do mesmo modo que em tantas outras atividades sociais. Um fenômeno explicado pela necessidade de dar continuidade às ações rotineiras da educação, inviabilizadas em sua configuração presencial durante vários meses. O ambiente virtual dominou as instituições de ensino, propiciando o acesso ao conteúdo das disciplinas e favorecendo sua gestão. A imposição do sistema *online* de aulas veio acompanhada de treinamento dos responsáveis por instituir e gerir o estudo remoto de educação. Assim, as determinações sobre o ensino virtual vieram seguidas de cursos *online* sobre o uso das tecnologias apropriadas para aulas, reuniões, eventos científicos, entre outros. E, naturalmente, sem um debate sobre o novo modelo de ensino, seu formato, sua adequação e suas implicações. Não houve tempo. O sistema educativo estava paralisado e necessitava ser reanimado. O objetivo era beneficiar os estudantes, amenizando o impacto da ausência das atividades educativas. E o mercado das tecnologias digitais oferecia os recursos para a retomada célere das aulas, utilizando os processos já empregados na Educação a Distância. Igualmente, recorrendo as novas técnicas desenvolvidas para uso na educação presencial, cujo formato era parte do projeto de uma abordagem híbrida na educação, com a inclusão do ensino *online* (SOUSA e COIMBRA, 2020).

Até a pandemia do COVID-19, o uso das tecnologias digitais na educação ocorria como um recurso a mais no processo de ensino e de

³ Pós-doutorado e doutorado em Sociologia (Universidad de Salamanca). Professora Pleno de Sociologia (UESC). CV: <http://lattes.cnpq.br/2165722841395359>

aprendizagem, somando-se a outras técnicas utilizadas pelos docentes, conforme suas necessidades. Com o isolamento social, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), dominaram todos os níveis de ensino. A utilização das plataformas digitais se estendeu por um longo período para evitar o retorno a um ambiente que favorece o agrupamento de pessoas. O retorno ao modelo presencial trouxe para o ambiente da sala de aula o uso mais intensivo das ferramentas tecnológicas, sobretudo por parte dos estudantes. Com isso, novas metodologias de ensino se interpuseram no processo ensino-aprendizagem, implicando a todos os envolvidos na educação.

Este capítulo objetiva contribuir com o debate sobre a abordagem híbrida no ensino superior, estimulando uma reflexão sobre a impossibilidade de boa parte dos estudantes ter acesso as plataformas digitais devido as suas condições de vulnerabilidade social.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONDIÇÕES DESIGUAIS DE ACESSO ÀS TDIC

A possibilidade de professores e alunos realizarem atividades fora da unidade de ensino, podendo compartilhar material em um clique, é um grande atrativo. A autonomia na busca da informação, assim como o domínio sobre o lugar e o tempo necessários para os estudos é, sem dúvida, estimulante, pois significa o controle do processo do conhecimento por parte do estudante (MORAN, 2015; CHRISTENSEN e outros, 2016). Ademais, esse processo individual implica a todos os envolvidos com a educação do discente.

Durante o isolamento social, a substituição da estrutura física do ambiente de ensino pelo espaço virtual promoveu uma maior autonomia dos universitários, amparados, então, por suas famílias.

Durante o período em que os estudos se transferiram para o ambiente da casa, o grupo familiar passou a ter uma maior responsabilidade sobre as atividades de ensino. A família facilitou os recursos materiais (espaço físico, material didático, mesa, cadeira, energia, internet, etc.). Também esteve regulando os horários e atenta às demandas, dificuldades e deficiências nos estudos de seus entes queridos. Do mesmo

modo, estimulou os estudos e cuidou dos fenômenos emocionais e cognitivos. Enfim, foi o grupo familiar que participou efetivamente do processo de ensino e aprendizagem em casa. E tal responsabilidade se deu junto a outras ações rotineiras dos âmbitos doméstico e laboral (De Mendonça Silva, 2021).

Os universitários dependeram muito do apoio familiar para a realização das atividades em casa. O suporte afetivo recebido foi essencial para manter o interesse e rigor nos estudos, corroborando para seu desenvolvimento intelectual. Outrossim, a organização dos conceitos foi favorecida pela capacidade cognitiva do estudante,⁴ somada a uma rede de apoio construída com os colegas e mediada pelo professor. O grande desafio que se interpôs nesse processo se deu no âmbito das condições materiais para seguir estudando.

A posse e o domínio das ferramentas tecnológicas foram os fatores determinantes para acessar o material disponibilizado no mundo digital, seja postado pelos professores ou pesquisado na internet. Em um país de extrema desigualdade socioeconômica e com problemas de infraestrutura e de recursos humanos e materiais nas unidades de ensino público, o estudo por meio digital comprometeu o acesso ao conteúdo das disciplinas nas classes baixas. O acesso ao conhecimento, quando se deu, foi tardiamente e em condições desfavoráveis e ineficientes. A escassez apenas reiterou o cenário de exclusão social dos estudantes carentes e sua vulnerabilidade diante da experiência virtual de ensino.

Em plena pandemia, foram realizados investimentos para facilitar os serviços de internet aos estudantes de baixa renda. Porém, muitos problemas seguiram existindo, tais como compartilhamento do aparelho celular ou computador, conexão lenta à internet, baixa amplitude, queda de acesso, créditos insuficientes, entre tantos outros. Os mais afetados foram os estudantes das periferias e os que vivem em lugares com baixa ou nenhuma conexão à internet, como zonas rurais, povoados e comunidades. O que demonstra que se teve um acesso precário ao serviço que dava sustentação ao ensino remoto. Considerando que são problemas estruturais, não seriam resolvidos com um celular, um chip

⁴ Na acepção de Soares e Andrade (2016).

e algo de crédito. Os estudantes enfrentaram obstáculos com o sistema remoto, mas também com situações de enfrentamento das condições de sobrevivência, dificuldades de acompanhamento dos conteúdos das disciplinas, recortes nos auxílios estudantis, ansiedade e depressão, entre tantos outros. As dificuldades se somaram as já existentes anteriormente, o que corroborou para o aumento da evasão e abandono dos estudos, agravando o quadro de exclusão no nível de ensino superior⁵.

A internet passou a ser um serviço essencial durante o isolamento social e agora é um bem fundamental, um direito. Porém, a desigualdade de acesso ao serviço e aos seus conteúdos no ensino segue existindo, o que implica na negação do direito de decidir sobre estar comunicado. E isso se explica pela extrema desigualdade socioeconômica do país. Segundo dados do IBGE⁶, em 2021, 62,525 milhões de pessoas estavam abaixo da linha da pobreza (29,4% da população) e 17,858 milhões (8,4%) viviam em condições de pobreza extrema. Um problema estrutural, agravado pela reprodução das desigualdades sociais e a desproporcional distribuição de renda que persiste no país. O desemprego, o aumento da inflação e a pandemia, geraram uma crise alimentar extrema. Além disso, os programas de transferência de renda sofreram cortes pelo último governo, o que acentuou ainda mais os problemas sociais. O resultado flagelante foi o retorno do país ao mapa da fome da ONU. Conforme dados da Rede Penssan, em 2021\ 2022 a miséria alcançou cerca de 33,1 milhões de pessoas ou 15,5% dos domicílios, e se é considerado o acesso irregular às refeições e a quantidade insuficiente de alimentos, o número salta para 125,2 milhões de indivíduos ou 58.7% da população em insegurança alimentar. E as famílias mais afetadas foram as das regiões Norte (42,5%) e Nordeste (38,4%)⁷.

Além disso, esse é um país no qual 35 milhões de pessoas vivem sem água potável e 100 milhões não têm acesso ao sistema de rede de esgotos, o que favorece doenças, internamentos e mortes que poderiam ser evitadas, conforme indicam os dados recentes do Instituto Trata

⁵ Para aprofundar esse debate ver sobretudo Wegner (2022).

⁶ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35687-em-2021-pobreza-tem-aumento-recorde-e-atinge-62-5-milhoes-de-pessoas-maior-nivel-desde-2012>

⁷ <https://olheparaafome.com.br/>

Brasil. E são as regiões Norte e Nordeste as mais afetadas, com apenas 14% e 30% de rede de esgoto, respectivamente⁸.

De natureza igual, o último indicador do setor habitacional (2019) acusou um déficit habitacional de 5,876 milhões de moradias, número que pode ter sido incrementado durante a pandemia, com o aumento de despejos, que chegou a 393%⁹.

Certamente, essa situação de vulnerabilidade das famílias se exprime na desigualdade digital.

Conforme a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)¹⁰, no final de 2019, o Brasil tinha cerca de 4,3 milhões de estudantes sem conexão à internet, dos quais 4,1 milhões eram alunos da rede pública. A falta de acesso se devia a vulnerabilidade econômica ou a ausência do serviço na região em que viviam. As regiões Norte e Nordeste foram as que apresentaram um menor índice de conexão dos estudantes da rede pública, com 68,4% e 77%, respectivamente. As outras regiões apresentaram uma conexão entre 88,6% e 91,3%. O celular era o principal meio de acesso à internet, sendo seu uso compartilhado, muitas vezes, entre os membros da família.

Em 2021 se identifica um aumento de acesso à internet, justificado pelas ações de ampliação do uso no ano anterior. Conforme o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), o número de domicílios com acesso à internet no Brasil chegou a 82%, sendo que 99% se conectava por meio do celular. Contudo, cerca de 35,5 milhões de pessoas ainda estavam desconectadas. Conforme a pesquisa, a conexão é desigual entre todas as classes, mas as classes D e E são as menos conectadas. A classe A está 100% conectada, enquanto as classes B e C tem 98% e 89% de conectados, respectivamente. Entretanto, a internet alcança tão somente 61% das classes D e E. O crescimento do acesso à internet nas regiões Norte e Nordeste foi abaixo da média nacional e inferior ao das outras regiões, com 79% e 77% de conexão, respectivamente. O computador está em 99% dos domicílios da classe A e em 83% da classe B. Não obstante,

⁸ <https://tratabrasil.org.br/principais-estatisticas/>

⁹ <https://habitatbrasil.org.br/deficit-habitacional-brasil/>

¹⁰ <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=30362&t=sobre>

apenas 41% dos domicílios da classe C e 10% das classes D e E possuem computador. Nessas classes o uso das plataformas se dá predominantemente pelo celular, um aparelho pequeno, com dispositivos limitados, que limita as destrezas e habilidades de quem o usa (Cetic.br).

REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM HÍBRIDA NO ENSINO

Em seu sentido mais amplo, a abordagem híbrida supõe diferentes procedimentos no processo de ensino e aprendizagem, implicando professores e alunos como sujeitos na construção do conhecimento, no ambiente da sala de aula ou em outros espaços, em momentos elegidos e regulados por eles (MORAN, 2017). Nessa metodologia, podem ser mescladas atividades analógicas e digitais. O embasamento é que as ações de qualquer nível de ensino necessitam ser estendidas para fora da unidade de ensino e o estudante carece de ser ator no processo de produção do conhecimento, realizando atividades e desenvolvendo experiências pessoais conforme seus objetivos, necessidades, interesses e ritmo de aprendizagem, sob a tutela do professor da disciplina (SOARES e ANDRADE, 2016; MORAN, 2015; BACICH e outros, 2015).

Essa perspectiva de um ensino flexível, que abranja o presencial e o não presencial, incorpora definitivamente a cultura digital ao processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que as tecnologias podem ser acessadas em qualquer ambiente e as atividades podem ser realizadas desde qualquer lugar e a qualquer hora (BACICH e outros, 2015).

Para MORAN (2015, p. 27), “são muitas questões que impactam a questão do ensino híbrido, que não se reduz a metodologias ativas, ao mix de presencial e online, de sala de aula e outros espaços” porque, conforme o autor, híbrido é um conceito complexo, que considera as contradições de uma sociedade imperfeita, o emaranhado e o fluido processo de aprender e ensinar, considerando que somos “mestres e aprendizes” (*idem*). Para o autor,

Ensino é híbrido porque todos somos aprendizes e mestres, consumidores e produtores de informação e conhe-

cimento. Passamos em pouco tempo de consumidores da grande mídia para “prosumidores” - produtores e consumidores - de múltiplas mídias, de múltiplas plataformas e formatos para acessar informações, publicar nossas histórias, sentimentos, reflexões e nossa visão de mundo (p. 27).

Certamente, ensinar e aprender deve ser um processo dialógico entre os sujeitos envolvidos. E a abordagem híbrida pode favorecer uma aprendizagem maleável entre os envolvidos na ação, sobretudo com o uso da internet, cujos aplicativos já são parte da rotina de estudos dos alunos. O espaço virtual favorece a participação e o desenvolvimento das atividades, facilitando a troca de informações entre alunos e destes com o professor. As plataformas disponíveis promovem o acesso a informações, documentos, artigos, mídias, palestras, livros, etc., realimentando os conteúdos da sala de aula. E todo o processo de produção do conhecimento pode se dar de forma criativa. Porém, sua eficácia depende da viabilidade dos recursos tecnológicos e dos serviços nas unidades de ensino e nos domicílios dos professores e alunos, assim como das necessidades, habilidades e destrezas de ambos no desenvolvimento das atividades educativas.

Para os defensores da nova abordagem híbrida, tal modelo acerca as instituições as novas demandas dos estudantes, os quais tem o espaço digital como parte de seu cotidiano. Os estudantes adotaram o hábito de buscar informações de forma autônoma na internet, o que propicia acessar vários conteúdos e, inclusive, descobrir materiais não planejados ou indicados pelo professor. E isso desde qualquer lugar e a qualquer hora, o que transcende o estudo na sala de aula e faculta o aprender a aprender por conta própria (Moran, 2015). Os encontros presenciais, por sua vez, se colocam como possibilidades de intercambiar as experiências pessoais, enriquecendo as aulas com os conhecimentos adquiridos fora dela, sobretudo com o material digital¹¹.

Em sua posta em prática, a abordagem híbrida tem seguido modalidades diferentes e incorporado progressivamente as TDIC como fer-

¹¹ Ver, entre outros, Moran, 2015; Valente, 2017; Cerutti e Melo, 2017.

ramentas nos desiguais contextos dos diferentes níveis de ensino. Uma inserção que tem mudado desde a preparação e formato das aulas até a relação entre docentes e discentes na sala de aula, sobretudo após a pandemia do COVID-19, quando o uso das TDIC se impôs, trazendo mais flexibilidade no processo educativo e dando mais autonomia aos estudantes para desenvolverem suas atividades.

Conforme indicam SOUSA e COIMBRA, a pandemia tanto acelerou o processo de adoção da abordagem híbrida na educação, como a imposição das plataformas digitais nas aulas, sem possibilitar o debate na base. Segundo os autores,

(...) o que a pandemia trouxe de novo nesse quadro foi a aceleração desse processo, tornando praticamente imperativo a adoção dessas estratégias em larga escala, sem uma regulamentação muito clara e sem que haja uma preparação necessária de todo o processo educativo para que se fizesse essa transição entre os modelos e, principalmente, sem um debate amplo sobre as implicações desse processo (2020, p. 53).

Certamente, antes da pandemia, já ocorria o uso das tecnologias na realização de muitas atividades. Entretanto, seu uso não se impunha com a força que temos hoje e não se exigia a predominância dos recursos nas aulas, nem a preponderância da fluidez da produção do conhecimento, com relevância em espaços fora da instituição de ensino.

Realizar estudos em casa é parte da educação, circunstância em que sempre se utilizou os recursos técnicos disponíveis no momento. Antes das mídias digitais, utilizamos muitas tecnologias no processo educativo, como livros, revistas, jornais, cartolinas, lápis, canetas, etc. As informações também surgiam dos tradicionais meios de comunicação como rádio e TV. E todos foram sendo inseridos como possibilidades de conhecimento, conforme seu aparecimento. Seguramente, a desigualdade social impediu que essas tecnologias, e as informações transmitidas através delas, assim como outras tantas possibilidades de conhecimento, não chegassem a muitos indivíduos ou domicílios. Houve sempre desproporção e injustiça na produção e acesso ao conhecimento, sendo as

classes baixas as que sempre foram afetadas pela desinformação, tendo a escola como o lugar mais provável de fomentar suas capacidades cognitivas e favorecer o acesso ao pensamento crítico e a reflexão. Conforme afirma ILLICH, as vantagens da classe média

Vão desde a conversação e livros em casa até as viagens de férias e uma diferente idiossincrasia; isto vale para as crianças que gozam disso, tanto na escola como fora dela. O estudante pobre geralmente ficará em desvantagem porquanto depende da escola para progredir ou aprender (1985:20).

Certamente, o debate sobre a adoção da abordagem híbrida e o uso das tecnologias no processo educativo, deve considerar as diferenças de acesso entre países, regiões e, sobretudo, classes sociais, considerando aqui, a desigualdade socioeconômica e cultural, que impede o acesso aos bens e serviços produzidos coletivamente.

SOBRE AS CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO DA ABORDAGEM HÍBRIDA NO ENSINO SUPERIOR

Os estudos dos anos '90 que se dedicaram ao processo de inclusão digital no ensino, seguiram para análises sobre a necessidade de o ensino presencial ser mais flexível e agregar o sistema *online*.

No ensino superior, tem sido discutido a possibilidade de se adotar os recursos *online* para possibilitar ao aluno realizar atividades fora do espaço de ensino, conforme sua necessidade e tempo disponível, sob a supervisão do professor. E essa perspectiva se fortalece com as inovações tecnológicas e sua contínua adoção sobretudo pelos estudantes, principais manipuladores de aplicativos nas atividades acadêmicas. O hábito do uso das TDIC como entretenimento, comunicação, trabalho e estudos foi consolidado. E as plataformas foram as vencedoras ao encurtar o tempo que necessitariam para ingressar no sistema educativo, um ambiente que há décadas desejavam transformar em um mercado de consumo tecnológico.

O poder das tecnologias nas relações sociais se manifesta na manipulação não só do entretenimento, mas também do comportamento, gosto e até das necessidades dos usuários. Um poder sustentado pelas redes sociais, que absorve uma grande parte do tempo das pessoas e garante a reprodução de informações e criação de desejos. E esse poder de controlar tudo que diz respeito a vida em sociedade se estende, naturalmente, até o sistema educativo, condicionando sua estrutura de ensino e aprendizagem, controlando informações e determinando as relações entre os envolvidos no processo, conforme já há sinalizado ACUÑA ORTIGOZA (2021).

O olhar sobre os benefícios das TDIC no sistema de ensino superior deve abranger os interesses do projeto neoliberal na educação, o qual busca concretizar o antigo projeto de regular a Universidade (DIAS, 2010).

Em um modelo econômico que favorece a circulação de bens, serviços e capitais, a Universidade é pressionada a ajustar-se as demandas econômicas conjunturais. Essa pressão para que a instituição esteja aberta as demandas da sociedade ocorre desde seu aparecimento, sendo intensificada a partir da Revolução Industrial, que fez surgir uma instituição mais aberta a sociedade e ao mundo do trabalho (De Mendonça Silva, 2011). No atual proceso de transnacionalização das atividades acadêmicas, os organismos internacionais procuram posicionar o sistema universitário no mesmo nível do setor de serviços, postulando como meta a eficácia e a competitividade¹². E as TDIC favorecem esta perspectiva ao criar um mercado de tecnologias e, ainda, sustentar a expansão transnacional de grandes universidades através da conexão digital.

Por outro lado, para assegurar a adoção do modelo híbrido de educação, os investimentos devem ser contínuos em função da aquisição de ferramentas que se inovam a diário. Assegurar esses investimentos no sistema público é impossível, cujos problemas de infraestrutura e

¹² Conforme Dias (2010), “en abril de 1994, los estados miembros de la Organización Mundial del Comercio (OMC) aprobaron el AGCS, que tiene por objetivo la liberalización del comercio de todo y cualquier tipo de servicio. En septiembre de 1998, el secretariado de la OMC tomó una decisión a favor de la incorporación de la educación (incluyendo en esto a la educación superior y la educación a distancia) entre los servicios comerciales.

de recursos materiais e humanos foram ainda mais agravados com os cortes orçamentários dos últimos anos.

Além do mais, deve-se considerar as condições desiguais de acesso e permanência no ensino superior. Os estudantes em situação de vulnerabilidade tiveram dificuldades de seguir com os estudos durante o isolamento social devido aos cortes nos subsídios. E mesmo as dotações específicas para facilitar o ensino remoto não atenderam as necessidades de acesso aos serviços e as ferramentas tecnológicas (energia, internet, computador, celular, bons provedores, sinal, etc.). O isolamento social descortinou a desigualdade, revelando a realidade dos desconectados, especialmente dos que estudavam. Em um momento foram parte das estatísticas de matriculados e repentinamente se transformaram em porcentagens de evasão e abandono dos estudos. A exclusão social se evidenciou na exclusão digital. Uma situação em que os indivíduos das classes C e D experimentaram aumentar as gretas das oportunidades na sociedade digital.

Apesar do retorno à sala de aula trazer consigo o hábito do uso da tecnologia na rotina dos estudantes, as condições econômicas dos carentes seguem sendo as mesmas, continuam vivendo em ambientes insalubres e com condições precárias de estudos. Assim, apesar da abordagem híbrida ter em seu favor sobretudo o controle do tempo e do lugar de estudos, deve-se refletir sobre quem pode exercer esse controle e autonomia. E quem ganha.

Na verdade, durante a pandemia, as plataformas digitais, com um conjunto de ferramentas de entretenimento, comunicação, trabalho e educação, assim como de comércio digital, conseguiram expandir seus negócios e incrementaram seu capital em bilhões de dólares em poucos meses, sendo os grandes ganhadores da pandemia, na perspectiva de SENNET (1999).

E nesse negócio multinacional, a educação passou a ser um segmento do mercado em expansão. Finalmente, as empresas de tecnologia alcançaram seu objetivo de penetrar e dominar o sistema educativo com a instalação de seus pacotes tecnológicos em ininterrupta inovação; e conseguiram um consumidor habitual das plataformas digitais, a Universidade. Mas a compra e manipulação dos produtos tecnológicos

não se restringe a instituição, mas se estende ao espaço privado, a casa, que passa a se configurar como um prolongamento da instituição de ensino em matéria de consumo e manipulação dos serviços tecnológicos. E os professores, alunos e funcionários também são demandantes de produtos, acessórios e serviços tecnológicos exclusivos para realizar suas atividades. O mundo dos negócios digitais ganha duas vezes no sistema de ensino. E o espaço doméstico, privado, afetivo, passa a ser uma extensão do trabalho para os professores e uma parte da unidade de ensino para os alunos, com os custos assumidos pelos sujeitos que participam do processo, independentemente de suas condições materiais. Também o direito individual de ter uma vida afetiva, privada é burlado, pois o tempo, o lugar, o perfil, os interesses, enfim, a vida do agora usuário é controlada e o sujeito passou a ser um algoritmo nas relações do mundo digitalizado. Sim, se concretizou o sonho de transformar a educação em um segmento do mercado global.

CONSIDERAÇÕES

Os estudos dedicados ao processo de inclusão digital na década de '90, avançaram para um debate sobre a flexibilização do ensino presencial com enfoque na autonomia do aluno no processo de acesso ao conhecimento. Um debate que se fortaleceu durante o isolamento social, cuja dinâmica de ensino emancipou o estudante, que pôde conduzir seus estudos fora da instituição de ensino com o apoio da instituição familiar. Essa autonomia pode vir a ser permanente, e as TIDC facilitam a que os alunos sejam mesmo atores em uma troca de conhecimentos onde os envolvidos na educação são “mestres e aprendizes”, conforme afirma Moran (2015). Poder realizar as atividades conforme o tempo, interesse, necessidade e ritmo próprio é algo atrativo, sobretudo com o suporte das tecnologias.

Porém, em um país estruturalmente desigual, os estudantes das classes baixas, de povoados, comunidades e da zona rural não tem garantido o acesso aos recursos necessários para sua aprendizagem autônoma, pois suas condições materiais não lhes permite estar conectados e seu

controle sobre o tempo e o lugar de estudos inexistente. Nesse sentido, o ensino flexível não inclui a todos, é excludente.

Certamente, esse é um modelo estimulado pelos donos das plataformas digitais, os ganhadores de um modelo que transforma a educação em mais um setor de consumo do mercado tecnológico. Desde o início da pandemia, o sistema educativo tem adotado o uso de tecnologias digitais. As instituições educativas consomem continuamente os produtos, acessórios e serviços exclusivos oferecidos pelo mercado das plataformas digitais (De Mendonça Silva, 2021). O ensino superior foi o primeiro nível de ensino a gerar o debate sobre o uso da abordagem híbrida e a incluir as plataformas em suas atividades. Entretanto, adotar uma abordagem que exige autonomia nos estudos e domínio dos recursos tecnológicos, em um país socioeconomicamente desigual, é agravar a situação injusta de acesso ao conhecimento.

REFERÊNCIAS

Acuña Ortigoza, Marianela. América latina. Entre la nueva realidad y las viejas desigualdades. *TELOS: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales* Vol. 23 (1): 129-140. Enero-Abril 2021. Visto em: 07 abr. 2023.

BACICH, I. e outros. *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação*. São Paulo: Penso, 2015.

CERUTTI, E.; MELO, L. F. Abordagem híbrida no ensino superior: reflexões teórico-metodológicas. *Política e Gestão Educacional*. RPGE, v.21, n. esp. 1, p. 605-620, out./2017. Disponível em <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp1>.

CHRISTENSEN, Claiton M; HORN, Mícheael B; STAKER, Heather. *Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. Disponível em: <http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf>.

DE MENDONÇA SILVA, V.L. *Desigualdade social, exclusão digital e ensino remoto: panorama das condições de educação no Brasil durante a pandemia do Covid-19*. Curitiba: Editora Bagai, 2021.

DE MENDONÇA SILVA, V.L. *Universidad y empresa: los vínculos entre el conocimiento y la productividad*. Ciudad de Mexico, Ed. Fontamara, 2011.

DIAS, MARCO-Antonio R. (2010). ¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm.2. Disponível em <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/62/educacion>.

IBGE. Estatísticas sociais. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=30362&t=resultados>

IBGE. Agencia de notícias. Visto em: 10 abr. 2023. Instituto Trata Brasil. Principais estatísticas. Disponível em <https://tratabrasil.org.br/principais-estatisticas/>

ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas. Petrópolis: Ed. Vozes, 1985.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito chave para a educação hoje. Em Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação, organizado por BACICH, TANZI & TREVISANI – Porto Alegre: PENSO, 2015, p. 27-45.

OLHE PARA A FOME. Disponível em <https://olheparaafome.com.br/>

PNAD contínua. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019>.

REDE PENSSAN. Olhe para a fome. Disponível em <https://pesquisassan.net.br/olheparaafome/>

SEMESP. Mapa do ensino superior no Brasil. Disponível em <https://www.semesp.org.br/mapa/>

SENNETT, Richard. La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona, Anagrama, 2000.

SOARES, J. F.; ANDRADE, R. J. (2016). O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 2(2). Disponível em <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5550>.

SOUSA, Ana Paula Ribeiro e COIMBRA, Leonardo José Pinho. A educação e as novas tecnologias de informação e comunicação no contexto da pandemia do novo coronavírus: o professor “p” e o esvaziamento do ato de ensinar. *Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado*. Vol. 1, n.04, 2020. Disponível em https://rpccr.com.br/index.php/revista_rpccr/article/view/3.

TRATA BRASIL. Disponível em <https://tratabrasil.org.br/milhoes-de-brasileiros-ainda-nao-tem-acesso-a-agua/UNICEF.Relatorio>. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar>. <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>

VALENTE, J. A. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. Em *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR.

WEGNER, Rúbia Cristina. Evasão no ensino superior: Digressões motivadas a partir da pandemia do novo coronavírus. *Revista docência e cibercultura*. Vol. 6.N.1.

A ARTESANIA DO ENSINO SUPERIOR DE DESIGN DE MODA: PRÁTICAS DIDÁTICAS

Raquel Rabelo Andrade¹³

Livia Marsari Pereira¹⁴

Patricia Aparecida de Almeida Spaine¹⁵

INTRODUÇÃO

O curso superior de Tecnologia em Design de Moda da Universidade Federal do Paraná – UTFPR, passou por uma reestruturação no ano de 2022 comandada pelos professores que compõem Núcleo Docente Estruturante (NDE). As mudanças na matriz curricular tiveram como objetivo a atualização dos conteúdos e metodologias de ensino para atender às demandas do mercado e às novas tecnologias, enfatizando temas relevantes e emergentes para a área. Além disso, a reformulação visou melhorar a formação dos alunos em habilidades práticas e teóricas, promover uma formação crítica e reflexiva, e incentivar a pesquisa e experimentação.

Dentre as disciplinas propostas, destaca-se a unidade curricular de Artesania, disposta no primeiro período do curso. Essa disciplina, objetiva a experimentação de diferentes técnicas artesanais, incentivando a criatividade e aprimorando as habilidades manuais. Requisitos esses, essenciais para a execução de diversos trabalhos na área de Design de Moda e que contribuem para a formação de profissionais mais completos e preparados para atender às demandas do mercado. São adotados métodos ativos de ensino e avaliação que buscam envolver os alunos de maneira participativa e com protagonismo no processo de aprendizagem.

¹³ Doutora em Design (UNESP). Docente (UTFPR). CV: <http://lattes.cnpq.br/4230970628482601>

¹⁴ Pós-doutoranda em Design. Doutora em Design (UNESP). Docente (UTFPR).
CV: <http://lattes.cnpq.br/2114324653982688>

¹⁵ Doutora em Design (UNESP). Docente (UTFPR). CV: <http://lattes.cnpq.br/7080230684508317>

Diante desse cenário, esse capítulo tem como objetivo apresentar as práticas didáticas, bem como os resultados de algumas técnicas artesanais desenvolvidas. Para fundamentar o estudo de caso, foi desenvolvida uma pesquisa teórica sobre as metodologias ativas de ensino e avaliação. Como resultado é exposto detalhadamente o conjunto de estratégias e métodos utilizados na disciplina juntamente com trabalhos práticos elaborados pelos alunos.

METODOLOGIAS ATIVAS

Almeida (2018, p. xi) esclarece que “a metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem”. Moran (2019) complementa que é a implementação de processos mais avançados de reflexão, integração cognitiva, generalização e reelaboração de novas práticas, que oportunizam situações de aprendizagem que visam desenvolver habilidades de conceituação, crítica, reflexão e interação com os educadores e a sociedade. Fini (2018) evidencia ser uma proposta para transformar o processo de ensinar e aprender que busca a participação ativa de todos os envolvidos, no qual é dado forte estímulo ao reconhecimento dos problemas do mundo atual, tornando os alunos capazes de intervir e promover transformações necessárias na realidade em que estão inseridos.

Com base nesse entendimento, as metodologias ativas de aprendizagem são pautadas em fundamentos que são apresentados resumidamente na Figura 1.



Figura 1: Fundamentos das metodologias ativas de aprendizagem

Fonte: Adaptado de Diesel, Baldez e Martins (2017)

Portanto, as metodologias ativas colocam o aprendiz no centro do processo de aprendizagem, promovendo a postura ativa, autoaprendizagem, autonomia, pesquisa, reflexão e tomada de decisões (Luchesi, Lara e Santos, 2022). O professor tem o papel de curador dos conteúdos, orientador da aprendizagem, articulador entre os alunos e gerenciador dos processos, desempenhando o acompanhamento, mediação e análises, a fim de assegurar um ambiente de interação, discussão, reflexão e construção do conhecimento (Moran, 2015).

Moran (2015) acrescenta alguns componentes fundamentais para aprendizagem ativa: a articulação de percursos pessoais e participação em grupos, uso de plataformas e tecnologias adequadas e aquisição de conhecimento por descoberta, investigação ou resolução de problemas por meio de experiências reais ou simuladas visando a preparação para à prática profissional.

As metodologias ativas são empregadas, nos processos educacionais, por meio de métodos, técnicas e práticas, que são selecionadas pelos docentes considerando os objetivos de aprendizagem, conteúdo,

recursos disponíveis e perfil dos discentes. Camargo e Daros (2018, p. 5) afirmam que a “prática educativa deve ter caráter intencional e necessita de planejamento e sistematização”. Segundo Berbel (2011) existem diversos métodos para aplicação de metodologias ativas que potencializam a aquisição de conhecimento dos alunos.

O número de métodos ativos de aprendizagem disponíveis é extenso e podem sofrer adaptações e incrementos conforme as intencionalidades pedagógicas. Destacam-se as estratégias metodológicas abordada por Filatro e Cavalcanti (2018), Sefton e Galini (2022), Almeida Neto e Petrillo (2019) e Camargo e Daros (2018).

No contexto das metodologias ativas, a aplicação de avaliações faz parte processo pedagógico e tem como objetivo verificar progressos e dificuldades a fim de, eventualmente, ajustar as estratégias para o ensino. Giandesi, Massi e Mallet (2021) explicam que as avaliações devem estar alinhadas aos objetivos de aprendizagem, engajar os alunos de forma que demonstrem o conhecimento e percebam valor na realização da atividade avaliativa (motivação intrínseca) e contribuições para as situações e fatores ambientais (motivação extrínseca).

Bloom, Hastings e Madaus (1983), seguido de diversos outros autores, classificaram as avaliações em três tipos: diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica serve para identificar conhecimentos, habilidades, lacunas de aprendizagem e anseio dos alunos para orientar o planejamento do ensino e demais atividades do professor (Sefton e Galini, 2022). A avaliação formativa tem a intenção de acompanhar e mensurar a evolução da aquisição de conhecimento pelo aluno, ocorrendo por meio da interação entre docente e discentes (Santos e Guimarães, 2017). A avaliação somativa visa demonstrar o resultado da aprendizagem de um processo educacional de maneira formal, classificando os níveis de conhecimento alcançado pelos alunos (Russell e Airasian, 2014). Suhr (2022), Giandesi, Massi e Mallet (2021), Souza (2016), Santos e Guimarães (2017) e Santos (2016) são autores que descreveram estratégias e instrumentos de avaliação fundamentados nas metodologias ativas.

Ao finalizar um processo avaliativo, é fundamental que os alunos tenham consciência sobre o seu desempenho e o que podem fazer para potencializar seus conhecimentos. Santos e Guimarães (2017) explicam que os retornos oferecidos como devolutiva dos resultados das avaliações recebem o nome de *feedbacks* e podem ser apresentados de forma informal, que é realizado com frequência, por meio de conversas e gestos ou de maneira formal, na devolutiva de provas e trabalhos por meio de anotações/registros.

Giandesí, Massi e Mallet (2021) destacam que o *feedback* tem dois papéis importantes: estimular à motivação intrínseca ao aprendizado, o senso de competência por parte do aluno e ajudá-lo a diagnosticar as causas de suas dificuldades, orientar seus esforços para os temas de maior dificuldade. Portanto, devem ser realizados em todos os momentos avaliativos por ser um recurso de informação, orientação e incentivo. “O feedback construtivo é chave para o progresso da aprendizagem relevante e para a autorregulação por parte dos estudantes de seus próprios processos de aprendizagem” (GÓMES, 2011, p. 101).

DESCRIÇÃO DO MÉTODO DIDÁTICO: ESTRUTURA DA DISCIPLINA DE ARTESANIA

A disciplina Artesania está enquadrada no primeiro período do curso, com modalidade presencial e composta por carga horária total de 30 horas, sendo 5 horas de aulas teóricas e 25 horas de práticas. A Tabela 1 apresenta a ementa desta unidade curricular.

Tabela 1: Ementa da disciplina de Artesania

Ementa

Artesania, ofertada aos estudantes do 1º período do curso de Tecnologia em Design de Moda, aborda o valor, aplicabilidade e técnicas manuais de artesanaria para a prática profissional do designer. Nela, os estudantes aprendem o conceito de artesanaria e exercitam o aprimoramento das habilidades manuais, aplicando técnicas selecionadas. Ao final da disciplina, os estudantes desenvolvem incremento em sua destreza manual e na execução de acabamentos.

A disciplina foi estruturada de acordo com parâmetros da aprendizagem por competências, que visam o desenvolvimento de habilidades práticas e conhecimentos aplicáveis. De acordo com Paquette (2002), é essencial contextualizar os assuntos abordados, de modo que os alunos possam compreender como aplicá-los em diferentes situações e estarem preparados para lidar com problemas complexos. Além disso, Le Boterf (2003) complementa que a abordagem deve ser holística e integrada, envolvendo a aplicação dos saberes em situações que estejam relacionadas à realidade.

Dessa forma, os conteúdos são apresentados de forma sistemática a partir do estabelecimento de Temas de Estudo, Resultados de Aprendizagem e Indicadores de Desempenho dos alunos, visando proporcionar uma abordagem completa e efetiva para o ensino. Os Temas de Estudo expõem os assuntos que serão abordados e as habilidades que serão desenvolvidas, enquanto os Resultados de Aprendizagem estabelecem metas claras, informando o que os alunos devem ser capazes de fazer ou entender após a conclusão da disciplina. Por fim, os Indicadores de Desempenho que fornecem critérios específicos para estimar a efetividade da aprendizagem em relação aos resultados estabelecidos, permitindo uma avaliação precisa do progresso dos estudantes.

A Tabela 2 contém as informações referentes ao Tema de Estudos (TE), os Resultados de Aprendizagem (RA), os Indicadores de Desempenho (ID) da disciplina de Artesania.

Tabela 2: Estrutura da disciplina de Artesania

Tema de Estudo (TE)	Resultados de Aprendizagem (RA)	Indicadores de Desempenho (ID)
TE1 - Artesania: conceito, aplicabilidade e o valor da singularidade do fazer artesanal para a prática profissional do designer.	RA - Identificar o conceito, aplicabilidade e o valor da artesanaria para a prática profissional do designer.	ID - Identifica a diversidade de técnicas e fazeres que envolvem artesanaria;
		ID - Compreendendo artesanaria como uma habilidade/valor transversal.
TE2 - Habilidades Manuais: incremento da destreza manual, atenção ao detalhe e qualidade aprimorada a partir de diferentes técnicas.	RA - Exercitar, com atenção ao detalhe, habilidades manuais, aplicando técnicas selecionadas para incremento da destreza e do acabamento.	ID - Compreende a técnica e os pormenores/especificidades da boa execução.
		ID - Realiza a técnica com criatividade, avaliando iterativamente a qualidade do trabalho.
		ID - Analisa os pontos a serem aprimorados em seu próprio trabalho e no de pares.
		ID - Aperfeiçoa sua técnica com dedicação.

Os métodos de ensino e avaliação da disciplina foram pautados nos fundamentos das metodologias ativas. A prática didática segue a estrutura de: Aula expositiva dialogada sobre o conteúdo e o método de Movimento *maker*.

A aula expositiva é uma metodologia ativa de ensino em que o professor expõe o conteúdo e exemplos práticos para ilustrar os conceitos, e os alunos participam ativamente da aula, fazendo perguntas e compartilhando experiências. Almeida Neto e Petrillo (2019, p.53) explicam que “o ponto forte dessa estratégia é o diálogo entre alunos e professor, havendo o espaço para questionamentos, críticas, discussões e reflexões”. Já o Movimento *Maker* é um modelo de ensino que se baseia em promover a aprendizagem por meio da prática, objetivando estimular a criatividade e a inovação, fazendo com que os alunos sejam os protagonistas do próprio processo de aprendizagem. Sefton e Galini (2022) afirmam que os estudantes são convidados a participar de atividades que desenvolvam habilidades e conhecimentos que os auxiliarão a atuar na sociedade e enfrentar os desafios propostos pelo ambiente profissional.

Os métodos da avaliação propostos para a disciplina são: *Checklist* com tópicos a serem checados, Avaliação por Pares e Autoavaliação. O método de *Checklist* de avaliação é uma técnica utilizada para avaliar o desempenho e a qualidade da atividade. Consiste em uma lista de verificação de critérios e requisitos, elaborada juntamente com os alunos, para atender aos objetivos da atividade. Cada critério é avaliado em uma escala entre atendido ou não atendido.

A Avaliação por Pares é uma estratégia de avaliação em que os alunos avaliam o trabalho uns dos outros, estimulando a colaboração e a responsabilidade, além de proporcionar uma visão ampla e diversa em relação ao desempenho individual. Nesse sentido, Lima e Vasconcelos (2022, p. 1944) afirmam que “a aceitação sobre a crítica construtiva do colega faz com que percebam seus erros e acertos, possibilitando uma autocorreção futura e provavelmente uma maior aprendizagem sobre o trabalho realizado”.

Portanto, é uma oportunidade para o aluno aprimorar sua capacidade crítica, de análise e promover a troca de conhecimentos e experiências. Por fim, a Autoavaliação “é um importante instrumento de avaliação, pois este exercício possibilita ao estudante refletir sobre sua aprendizagem e sua participação ao longo do processo” (Santos e Guimarães, 2017, p. 107). Essa abordagem incentiva a análise em relação ao seu desempenho e aprendizado, habilidades, conhecimentos e competências, identificando pontos fortes e fracos, bem como possibilitando a definição de estratégias para melhorar seu desempenho.

APLICAÇÃO PRÁTICA DO MÉTODO DE ENSINO

Considerando os objetivos de aprendizagem, a ementa, o conjunto de métodos de ensino e avaliação, algumas técnicas foram selecionadas para a realização da disciplina. As técnicas propostas foram cuidadosamente escolhidas para incentivar a criatividade e aprimorar as habilidades manuais dos alunos, e foram estruturadas para serem ministradas a partir de métodos ativos de ensino e avaliação. Dentre estas, estão contempladas a *Lineart*, a Tecelagem em papel e a Estampa 3D.

A *Lineart* é uma técnica de desenho que consiste em criar uma imagem usando apenas linhas definidas e precisas, geralmente feitas com lápis, canetas, marcadores, canetas-tinteiro ou outras ferramentas semelhantes. O objetivo é criar uma imagem clara e detalhada usando apenas linhas, sem a necessidade de sombreamento, preenchimento ou cores. Dentro do objetivo da disciplina, a aplicação desta técnica tem por objetivo o incremento da firmeza manual na prática do traçado. Esta é uma habilidade de grande relevância ao exercício do designer de moda, pois seu resultado pode apresentar melhorias diretas na elaboração de atividades diversas, como a elaboração dos traçados de modelagem e nas variadas formas de representações gráficas (esboço, desenho de estilo, desenho técnico, elaboração desenhos para estamperia, etc.).

Na introdução da atividade, iniciada pela aula expositiva dialogada, os alunos são apresentados à técnica, incluindo os benefícios do seu

exercício, artistas visuais que trabalham com a *lineart* e exemplos variados de configurações e aplicações práticas. Após a sugestão de um exercício inicial básico para treino, os estudantes são direcionados à prática, sendo solicitado que efetuem no mínimo três exemplares. Destaca-se aqui, que a atividade exige que o estudante exercite sua criatividade, uma vez que é requisitado a ele que faça variadas propostas que contemplem: diferentes traçados (linhas retas e orgânicas) e configurações visuais (desenhos figurativos e abstratos).

Sendo esta a primeira atividade prática da disciplina, a avaliação é simplificada: ao finalizar as atividades, os alunos respondem via plataforma *Google Classroom*, ao qual são cadastrados no início da disciplina, apenas dois questionamentos que visam promover a análise e reflexão sobre a técnica executada, sendo eles: “O que você faria de diferente se fosse desenvolver novos exercícios de *Lineart*?” e “Quais foram as suas maiores dificuldades na realização desse primeiro projeto?”. Mediante a entrega física dos trabalhos, o professor efetua um *feedback* individual, apontando acertos e pontos nos quais há oportunidades de melhoria, bem como comenta as respostas recebidas, com o objetivo de estimular o aluno.

A segunda técnica aplicada, a Tecelagem em papel, é desenvolvida por meio de uma composição de tiras, as quais podem ser cortadas em diferentes larguras e cores, e que são tecidas para criar uma estrutura tridimensional. A técnica geralmente começa com a criação de uma simulação de base de tecelagem, elaborada a partir da execução de cortes verticais em uma folha de papel. Em seguida, outras tiras de papel podem ser entrelaçadas, criando padrões que podem ser simples ou complexos. Esta atividade foi selecionada, pois promove continuidade no exercício da firmeza manual, que é essencial na etapa de realização dos cortes das tiras de papel, além de fomentar a atenção ao detalhe e a criatividade.

Na aula expositiva dialogada que introduz essa técnica, é exposto um leque diversificado de produtos de moda, artigos diversos e materiais visuais que são produzidos a partir de trançados. Na sequência, os estudantes constroem a primeira versão de tecelagem de papel sob uma

padronagem simples, como um teste da técnica. Durante este primeiro exercício, o professor induz a turma a ampliar sua atenção em relação ao acabamento dos cortes, precisão na espessura das tiras e exatidão na montagem do padrão. Em uma segunda elaboração de tecelagem de papel, os discentes, mesmo sendo incentivados a executarem um padrão de maior complexidade, tenderam a elevar o padrão do acabamento, pois além de possuírem a prática prévia, evitaram cometer os equívocos anteriores.

Nesta etapa, os estudantes são encorajados a sentirem-se livres para testarem possibilidades diversas de combinações de cores, as quais geram efeitos visuais interessantes no resultado final. Sob a ótica da avaliação, ao final da segunda atividade, os alunos são instruídos a efetuarem uma autoavaliação, a qual é registrada em uma ficha que apresenta um *checklist*, sendo este desenvolvido a partir de critérios delimitados pela docente e comunicados previamente. Por fim, a docente também avalia os trabalhos para observar o progresso dos discentes, a qualidade final da prática efetuada e a habilidade analítica na realização da autoavaliação.

A técnica de Estampa 3D, por sua vez, é uma atividade inspirada no trabalho da artista visual paulistana Naíma Almeida, e que envolve a criação de padrões e desenhos efetuados por técnicas de modelagem, corte e colagem. Como resultado final obtém-se estampas tridimensionais produzidas a partir da sobreposição de sucessivas camadas em feltro. Mais uma vez, o projeto é principiado com uma aula expositiva dialogada e são estabelecidas algumas diretrizes para o desenvolvimento da prática.

Como propulsor criativo, é solicitado aos estudantes que iniciem o processo pela compilação de imagens de referência que reflitam as preferências estéticas de cada um. Sugere-se à turma o uso do aplicativo móvel Pinterest para a criação de um moodboard de referências, já que esse aplicativo é uma ferramenta eficaz de gerenciamento de imagens. Após a conclusão dessa etapa, os projetos das estampas são desenvolvidos manualmente, e são elaboradas as modelagens dos elementos que a formarão. Os alunos têm liberdade criativa nesse processo, podendo explorar livremente cores, formas e composições visuais, sendo orientado

apenas por prezarem, em seu raciocínio projetual, para que o trabalho apresente tridimensionalidade. As etapas de recorte e colagem, efetuadas sob a orientação da docente, finalizam a atividade.

Quando os trabalhos estão em fase final de execução, a docente convida a turma para colaborar com a montagem do *checklist* de avaliação, indicando os critérios que serão empregados. O processo avaliativo é realizado em 3 etapas. Primeiramente, os trabalhos são avaliados por dois colegas de turma, selecionados aleatoriamente e sem identificação de autoria. Em seguida, é realizada uma autoavaliação, seguindo, em ambas as etapas, o *checklist* desenvolvido. Por fim, o trabalho é examinado pela docente para verificar se as diretrizes estabelecidas para a atividade foram cumpridas.

CONSIDERAÇÕES

Com base nos resultados apresentados neste capítulo, podemos concluir que a disciplina de Artesania tem cumprido seus objetivos de promover a experimentação de diferentes técnicas artesanais, incentivar a criatividade e aprimorar as habilidades manuais dos alunos. Além disso, a adoção de métodos ativos de ensino e avaliação tem permitido que os alunos se envolvam de forma participativa e com protagonismo no processo de aprendizagem.

É importante ressaltar que a formação dos profissionais de Design de Moda deve contemplar tanto habilidades práticas quanto teóricas, além de incentivar a pesquisa e a experimentação. Em meio a um contexto global de ampliação nas atividades realizadas de forma computacional, a disciplina de Artesania tem se mostrado de grande relevância para a formação de profissionais mais completos e preparados para atender às demandas do mercado.

Os alunos são encorajados a buscarem soluções criativas para concretização das atividades práticas e a desenvolverem projetos de forma autônoma. A avaliação da disciplina também segue essa aborda-

gem, valorizando não apenas o produto final, mas também o processo criativo, a capacidade analítica e as habilidades desenvolvidas pelos alunos ao longo do semestre. Ademais, verifica-se ainda que a progressão gradual no nível de complexidade das avaliações vem apresentando um resultado bastante satisfatório, considerando que os alunos demonstram amadurecimento e aptidão no processo.

Em resumo, a disciplina de artesanaria, integrada ao Curso de graduação em Design de Moda da UTFPR, adota metodologias ativas de aprendizagem para estimular, em seus discentes, a criatividade, a experimentação e o desenvolvimento de habilidades manuais. Na prática, este cenário é concretizado por meio da adoção das práticas didáticas de Aula expositiva dialogada e do método de Movimento *maker* em conjunto os com métodos de avaliação: *Checklist*, Avaliação por Pares e Autoavaliação.

Por fim, espera-se que este estudo possa contribuir para a reflexão sobre práticas didáticas aplicadas ao ensino de artesanaria e para o desenvolvimento de novas estratégias que possam aprimorar ainda mais a formação dos alunos de Design de Moda.

REFERÊNCIAS

Almeida, M. E. B. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

Almeida Neto, J. R. M., Petrillo, R. P. **Métodos ativos de ensino/aprendizagem: definição, objetivos e estratégias didáticas**, 2019. In: Metodologias ativas: desafios contemporâneos de aprendizagem transformadora. Mello, C. M., Almeida Neto, J. R. M., Petrillo, R. P. (Eds.) Rio de Janeiro: Freitas Bastos Editora.

Berbel, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**, 2011. Semina: Ciências Sociais e Humanas, 32(1), p. 25–40. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/0>> [Acedido a 22 fevereiro 2022].

Bloom, B. S., Hastings, J. T., Madaus, G. F. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

Camargo, F., Daros, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

- Diesel, A., Baldez, A. L. S., Martins, S. N. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**, 2017. Revista Thema, 14, 268-288.
- Filatro, A. C., Cavalcanti, C. C. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Editora Saraiva, 2018.
- Fini, M. I. **Inovações no ensino superior metodologias inovadoras de aprendizagem e suas relações com o mundo do trabalho**: desafios para a transformação de uma cultura. 2018. Administração: ensino e pesquisa, 9(1), p. 176–183. Disponível em: <<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/982/pdf>> [Acedido a 22 novembro 2022].
- Gianesi, I. G. N., Massi, J. M., Mallet, D. **Formação de professores no desenho de disciplinas e cursos**: foco na garantia de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2021.
- Gómez, Ángel i. Pérez. **Competências ou pensamento prático?** A construção dos significados de representação e de ação. In: SACRISTÁN et al. Educar por competências: o que há de novo. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- Lakatos, E. M. e Marconi, M. de A. **Metodologia científica**. Baueri: Atlas, 2022.
- Le Boterf, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LIMA, A. C., VASCONCELOS, A. J. **Avaliação por Pares**: uma experiência inovadora na pós-graduação. 2022. In: CASTRO, P. A. P., et al (Eds.), Escolas em tempos de conexão. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82096>> [Acedido a 25 abril 2023].
- Luchesi, B. M.; Lara, E. M. O.; Santos, M. A. **Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2022.
- Moran, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**, 2015. In: Souza, C. A., Morales, O. E. T. (Eds.), Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, (2), Foca Foto-PROEX/UEPG.
- Moran, J. **Metodologias ativas de bolso**: Como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Arco 43 Editora, 2019.
- Paquette, G. **L'ingénierie pédagogique**: pour construire l'apprentissage en réseau. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2002.
- Russell, M. K., Airasian, P. W. **Avaliação em sala de aula**: conceitos e aplicações. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. e Lucio, M. del P. B. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- Santos, A. M. R. **Planejamento, Avaliação e Didática**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.
- Santos, P. K., Guimarães, J. **Avaliação da aprendizagem**. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

Sefton, A. P., Galini, M. E. **Metodologias ativas:** desenvolvendo aulas ativas para uma aprendizagem significativa. Rio de Janeiro: Freitas Bastos Editora, 2022.

Souza, R. **Avaliação Educacional.** São Paulo: Cengage Learning, 2016.

Suhr, I. R. F. **Avaliação da aprendizagem:** fundamentos e práticas. Rio de Janeiro: Freitas Bastos Editora, 2022.

O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE, SUAS CONTRADIÇÕES E OS FUNDAMENTOS HUMANIZANTES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Made Júnior Miranda¹⁶
Mayara Pereira dos Santos¹⁷

INTRODUÇÃO

É importante nos questionarmos sobre qual modelo de educação que queremos, pois já tivemos a oportunidade de conhecer alguns modelos pedagógicos e percebemos que algumas pedagogias não se encaixam mais no contexto atual e também é fundamental acompanhar se o trabalho que está sendo desenvolvido está alinhado com o que se acredita ser uma educação em prol de uma sociedade mais humanizada. Brandão acredita que “ninguém escapa da educação” (1981, p. 5), dessa forma, o sujeito terá contato com a educação em algum momento da sua vida, portanto, cabe a nós, profissionais da educação, estudar, trabalhar e realizar pesquisas para desenvolver a cada dia uma educação mais humanizadora, emancipadora e transformadora do sujeito.

Percebemos nos últimos anos que as ideias neoliberais que se fundamentam na lógica de mercado adentraram no sistema educacional, mudando os seus objetivos e a sua essência, alterando as relações humanas na nossa sociedade. Essas ideias promovem o individualismo, a concorrência, a meritocracia, prioriza a habilidade de fazer algo para atender uma demanda do mercado, em vez de incentivar a reflexão sobre sua realidade e questionar o mundo como ele está posto atualmente. Nessa

¹⁶ Doutor em Educação (PUC-GO). Professor (UEG e PUC-GO). Professor credenciado dos Programas de Pós-graduação em Educação Stricto Sensu (PPGE/PUC-GO e PPGE/UEG).
CV: <http://lattes.cnpq.br/6833748026466876>

¹⁷ Mestranda em Educação (UEG). Professora (Seduc/Goiás). CV: <http://lattes.cnpq.br/4205206909635195>

lógica empresarial a escola é vista como uma empresa, perdendo assim a sua essência, que é a perspectiva de humanização e transformação social.

Como disse Libâneo (2021, p. 16), “a atividade educativa não é um fenômeno isolado, ela está diretamente ligada ao projeto de sociedade em curso envolvendo disputa de interesses [...] que podem limitar ou impulsionar a sua realização”. Assim este estudo corrobora com o entendimento do autor de que a partir de 1990 a política educacional do Brasil assumiu uma forte aderência ao projeto neoliberal pela adequação do sistema educacional aos macros interesses mercadológicos e economicistas que passaram a vincular as nossas finalidades escolares aos interesses de organizações internacionais como o Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), interesses esses que já se encontram bastante representados na materialização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Neste contexto, a educação básica no Brasil é organizada em três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A primeira etapa é a educação infantil, que compreende a creche (não obrigatória) e a pré-escola (obrigatória), ela recebe crianças de zero a cinco anos de idade, sendo que a creche é destinada a crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola é voltada para crianças de 4 e 5 anos. A segunda etapa é o ensino fundamental que é dividido em duas fases, sendo a primeira do primeiro ao quinto ano, denominada ensino fundamental I, e a segunda do sexto ao nono ano, conhecida como ensino fundamental II, e por último temos o ensino médio, este acontece em três anos, primeira, segunda e terceira séries e é a última fase da educação básica (BRASIL, 1996, Art. 4). É importante que haja uma conexão entre todas essas etapas, pensando no desenvolvimento e no aprofundamento dos conteúdos a serem estudados que vão do conhecimento científico ao cultural, mas também valorizando a humanização do sujeito.

Assim, este estudo teórico e de revisão bibliográfica busca explorar a seguinte questão: como chegamos a esse modelo de educação que temos hoje que pouco humaniza o sujeito, e que dá ênfase justamente na competição, nos interesses individuais e em fazer a manutenção de

um sistema hegemônico que não tem feito o suficiente para a justiça social? O objetivo do trabalho é explorar os conceitos neoliberais e suas interferências no sistema educacional da atualidade; mostrar como este modo tem dificultado a formação de seres humanos questionadores e transformadores da sua realidade; dialogar com a perspectiva vigotskiana da teoria histórico-cultural como possibilidade de transcender para uma educação mais humanizadora.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO

Nas décadas de 60 e 70 a educação sofreu uma interferência forte e começou a ser pensada por uma lógica econômica (CHARLOT, 2013, p. 37), e então a educação passa a ser uma ferramenta para o desenvolvimento do país, que desperta a esperança nas classes mais populares e que supostamente possibilita uma ascensão social, diante disso massificou o ensino, tornou-o mais acessível à maioria da população, desta maneira o propósito da educação nessa época era atender a todos.

Naquele momento da História em que a escola passa a ser percebida como elevador social, as questões do fracasso escolar, da desigualdade social face à escola e dentro da escola, da “igualdade de oportunidades” impõem-se, logicamente, como temas principais de debate sobre a escola. Não se fala da qualidade da escola, questiona-se a justiça da escola. (CHARLOT, 2013, p. 40)

Nesse período histórico as discussões sobre educação não se concentravam na qualidade da escola, até porque havia por parte dos governantes uma ideia de que o ensino até então era eficiente e de qualidade. Nessa época a educação passou por um processo de massificação no sentido da universalização, como sendo para todos, mas a sua forma de organização e o jeito de se fazer educação não se adequou a realidade social, e ainda não houve mudanças didáticas e pedagógicas no como se ensina e também na compreensão do processo de ensino-aprendizagem, assim a escola não se adaptou para atender a maioria da população que tinha uma vida muito diferente da elite brasileira (CHARLOT, 2013).

Deste modo, os estudantes que não permaneciam na escola e que não conseguiam aprender, ganharam evidência, pois ao invés da educação diminuir a desigualdade social, provocou o contrário, aumentando-a ainda mais. Nesse período eram os alunos que precisavam se adequar a escola e ao ensino e não o contrário, assim o fracasso escolar ganhou destaque, porém ele passou a ser atribuído única e exclusivamente como culpa do aluno e não por questões sociais excludentes, se ele não aprendia ou não conseguia permanecer na escola, era porque não lutou e não se dedicou o bastante. O questionamento dessa época era se a escola era realmente justa, pois ao dar o direito a todos de frequentá-la, não se atentaram que esses sujeitos eram de culturas diferentes, que aprendiam de maneiras diferentes, que tinham condições de vida diferentes, desta forma o ensino continuou elitista, privilegiando alguns. Questionar a justiça da escola se fez necessário, pois as crianças não permaneciam nela, portanto continuou favorecendo as camadas da população que tinham condição social melhor e que conseguiam manter seus filhos na escola (CHARLOT, 2013)

[...] é nessa época que começa a se produzir [...] uma mudança da relação com o saber e a escola, [...] para que as crianças vão à escola? Para “passar de ano” e “ter um bom emprego mais tarde”. De certa forma, isso é realismo. Só que há cada vez mais alunos que vão à escola apenas para passar de ano e que nunca encontraram o saber como sentido, como atividade intelectual, como prazer. A ideia básica da teoria do capital humano, de que a educação é um capital que traz benefícios para a vida profissional, não é apenas uma ideia dos capitalistas, é também a ideia predominante na mente dos jornalistas, dos políticos, quer de esquerda, quer de direita, dos pais e dos próprios alunos. Assim cresce o descompasso entre o que a escola oferece e o que os alunos e os pais esperam dela e, portanto, aumentam as dificuldades dos docentes. (IDEM, p. 40-41)

Como os estudantes têm dificuldade de ver o sentido e a conexão entre o que a escola ensina e a vida deles, estes passam a enxergá-la apenas como um lugar para se passar de ano, para se passar o tempo e conhecer conteúdos que pouco serão relevantes para o seu cotidiano e

para a sua vida. Portanto, há uma mudança na relação com o saber, este deixa de brilhar os olhos dos estudantes, não se tem mais curiosidade para aprender conhecimentos novos, já não tem mais prazer ao ir para a escola estudar e o interesse pela diversidade cultural e de conhecimento científico, é escasso. Não é importante se aprendem ou não, nessa lógica o que importa é passar de ano e para isso decorar os conteúdos é o suficiente. (CHARLOT, 2013)

Podemos perceber uma contradição nessa organização, às pessoas acreditam que a escola irá contribuir para que consigam melhores empregos, porém quando estão na escola, estes só frequentam para passar de ano, isso acontece porque temos uma inversão de valores (COÊLHO, 2012), o importante não é o conhecimento, mas sim o certificado no final de todo esse processo, e então se faz necessário questionar o que foi aprendido todos esses anos na escola? E o sujeito, muitas vezes não sabe dizer. As pessoas acreditam que a educação irá proporcionar benefícios profissionais, ou aprendizagens para a vida profissional, e ela até pode, mas antes disso, ela precisa ensinar a viver, humanizando o homem para que ele viva em sociedade.

De modo geral a sociedade espera que a educação lhe proporcione conhecimentos para a vida profissional, mas a função da escola é proporcionar conhecimentos para a vida (COÊLHO, 2012), e então vem o contraponto, a contradição, os educadores e profissionais da educação segundo Coêlho (2012, p. 28) acreditam que o objetivo da escola é “[...] educar, escolarizar é, então, trabalhar na iniciação crítica das crianças, jovens e adultos no universo da cultura” e acrescenta que “é formar pessoas que ponham o que é público, o bem comum, a elevação éticopolítica da vida coletiva e pessoal, enfim, o direito de todos, acima dos interesses dos indivíduos e grupos”. Já para a família, o estado e as grandes empresas, Coêlho (2012, p. 27) diz que os objetivos da escola “[...] é com a preparação dos alunos para o mundo tecnológico, o sucesso no trabalho, nos negócios e na vida em geral; para serem empreendedores e ganharem dinheiro”. Desta forma, Coêlho ressalta que “[...] a economia deve estar a serviço da vida em comum” e não voltada para a lógica de produção, para a competição e para o individualismo.

Pressupõe a educação, não como treinamento para o trabalho, o sucesso nos negócios e na vida, mas que forme o ser humano, ensinando-o a pensar as ideias, a prática, a vida coletiva e pessoal, a reconhecer e afirmar a preeminência da realização da sociedade justa e excelente sobre os interesses das partes, dos indivíduos e grupos. (COELHO, 2012, p. 27)

A função da escola é formar seres humanos que pensam a vida coletivamente, sobretudo justa. Enquanto as empresas financiadoras da educação e a família acreditam que a escola irá formar para a vida profissional, para o mercado de trabalho, outros profissionais e alguns pesquisadores da educação acreditam que o sentido da escola vai muito mais além do que formar profissionalmente as pessoas (CHARLOT, 2013; LIBÂNEO, 2021).

Conforme Freitas (2018), na década de 80 o neoliberalismo se torna hegemônico nos Estados Unidos e na Inglaterra e se espalha para outros países, é preciso entender suas questões econômicas para compreender como ele se encaixa no contexto da educação. O neoliberalismo apoia o livre mercado, o estado mínimo, deixando a economia livre para que os grandes empresários comandem e tomem as decisões não só a nível econômico, mas também de organização social. O neoliberalismo compreende a democracia apenas como uma forma de manutenção do poder, ela não é necessária, pode inclusive ser substituída ou descartada caso atrapalhe essa lógica de mercado. Para Freitas o neoliberalismo age para “[...] limitar ou dificultar o voto do cidadão, ou pelo seu oposto, facilitar para que o cidadão não se manifeste nas eleições (voto não obrigatório, por exemplo); impedir os processos de organização social dos mais desfavorecidos;” (2018, p. 27), por isso que a democracia só lhes interessa quando está fazendo a manutenção do seu interesse, caso contrário mudam as formas de se jogar facilmente.

É importante destacar que o neoliberalismo considera que a educação e as políticas sociais são gastos e não investimento, vê a escola como uma empresa e ainda cria diversos obstáculos para os projetos de redistribuição de renda. O objetivo também é diminuir a credibilidade das instituições que lutam por questões sociais e por uma distribuição

de renda mais equilibrada, para Freitas o neoliberalismo age para “[...] barrar os processos de redistribuição de renda; destruir a organização dos trabalhadores, a atuação dos sindicatos e confederações; destruir a atuação e organização dos movimentos que lutam pelos direitos humanos” (2018, p. 27), assim sendo atua na manutenção do *status quo* e diminui as políticas que tentam proporcionar uma melhor distribuição de renda e que priorize a igualdade social. Nesse contexto dissemina a crença de que a população mais carente que lutar e trabalhar muito irá conseguir uma melhor qualidade de vida e uma ascensão social, mas se não conseguir, foi porque não lutou o bastante (FREITAS, 2018).

Como o neoliberalismo têm uma perspectiva empresarial, a lógica da sua visão é a competição, portanto “se o mundo é pautado pela concorrência, há que se preparar as crianças para “competir” nele, tal como ele é” (FREITAS, 2018, p. 28) obedecendo essa máxima ele instiga a competição no espaço escolar e não a cooperação, ou seja, não se tem nenhuma perspectiva de humanização ou de transformação social, apenas se agrega a lógica empresarial ao cotidiano da escola, e então ela é vista como um serviço a ser prestado a população e não como um direito de todos, pois ao estimular a competição e o individualismo se torna mais excludente do que justa. Nessa perspectiva a intensão é afastar o Estado o máximo possível da organização e da gestão das instituições públicas, inclusive a escola, o principal objetivo é privatizar tudo que for possível fazendo com que o Estado faça o mínimo de interferência na sociedade, deixando a lógica de mercado livre para organizar e gerir.

Já nos anos 2000, acreditou-se que o neoliberalismo estava bem distante das nossas políticas, pois na presidência tínhamos o Partido dos Trabalhadores, um partido de esquerda, porém na sua forma de governo predominou o que é chamado de capitalismo desenvolvimentista, assim as ideias neoliberais existiam, mas não ficaram tão em evidência, mas após o golpe de 2016, houve um avanço considerável das políticas neoliberais no país e esta fez com que acelerasse os anseios das suas ideias neoliberais e uma delas era justamente a reforma educacional sob a concepção neoliberal, retornando com robustez a visão de que a escola deve prepa-

rar os estudantes pela perspectiva empresarial, dando ênfase no ensino técnico, no fazer e não na perspectiva humanizadora (FREITAS, 2018).

Portanto, depreendemos que há um movimento histórico da nossa educação que por volta da década de 1960 inicia uma forte onda de aproximação com as ideias liberais de cunho capitalista e, que a partir de 1990 incorpora nas políticas públicas e nos documentos oficiais várias medidas práticas que regulam a educação brasileira e que vieram a promover um deslocamento da centralidade das práticas escolares e educacionais do desenvolvimento humano para os interesses mercadológicos do capital (CHARLOT, 2013; FREITAS, 2018; LIBÂNEO, 2021).

A EDUCAÇÃO PELA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A aposta é numa proposta pedagógica que propicie instrumentos conceituais aos alunos e promova mudanças qualitativas no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral e, ao mesmo tempo, articule os conceitos científicos aos conceitos que trazem do meio local e da vida cotidiana, da comunicação globalizada. (LIBÂNEO, 2019, p. 48)

A teoria histórico-cultural, proposta por Vigotski¹⁸, busca integrar o conhecimento científico ao conhecimento cultural, que por sua vez está sempre conectado à vida humana. Além de ter uma preocupação com o desenvolvimento integral do ser humano levando em consideração todos os aspectos que o constitui como humano (cognitivo, afetivo, motor e moral).

Para Libâneo a teoria histórico-cultural:

[...] tem como pressuposto a ideia de que a educação escolar é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social, cabendo-lhe propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados constituídos socialmente, como base para o

¹⁸ De acordo com Pretes (2010) a forma correta da escrita do nome de Vigotski é dessa maneira, ela diz que as traduções anteriores se equivocaram, portanto podemos encontrar diversas maneiras da escrita do nome desse autor e estudioso importantíssimo para a teoria histórico-cultural, como Vygotsky, Vigotski, Vygotski, Vigotskii, entre outras.

desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada. Considera-se, ademais, que a escola recebe sujeitos em sua diversidade social e cultural e, assim, faz-se necessário ligar os conteúdos às práticas socioculturais e institucionais (e suas múltiplas relações) nas quais os alunos estão inseridos. (2019, p. 47)

Na teoria histórico-cultural o desenvolvimento acontece de fora para dentro, ou seja, é necessário um estímulo externo, sendo que esse estímulo é o meio social onde a criança está inserida e a escola é um deles, por isso a preocupação de que ela seja um lugar que potencialize o máximo de desenvolvimento humano dessa criança. É fundamental que as instituições de ensino proporcionem contato com a diversidade cultural e também com os diversos conhecimentos científicos, possibilitando a apreensão desses conceitos humanos e de forma alguma padronizando culturalmente esses sujeitos. Como a teoria histórico-cultural pode ajudar a desenvolver competências e habilidades voltadas para o desenvolvimento humano? Libâneo nos diz que é necessário:

[...] uma pedagogia voltada para a formação de sujeitos pensantes e críticos”, onde as crianças aprendam a “internalizar conceitos competências e habilidades do pensar, modos de ação, que vão se convertendo em meios de sua própria atividade, a fim de analisar e resolver problemas em situações concretas da vida prática. (2015, p. 643)

Podemos perceber que o ideário da teoria histórico-cultural difere do neoliberalismo que atualmente está instalado na nossa educação. A teoria histórico-cultural pensa na formação dos sujeitos críticos, pensantes, com compromissos sociais e coletivos, portanto que questionam a sua realidade, que não se conformam com uma aprendizagem desconectada da sua vida, pois nessa teoria o conhecimento cultural é de suma importância, o contato com o outro é um fator decisivo. Para a teoria histórico-cultural é no contato com o outro, conhecendo as necessidades dos outros e conhecendo a nós mesmos que acontece o processo de humanização do sujeito, já o neoliberalismo apoia a competição, o individualismo, uma educação voltada para a aprendizagem profissional.

Esperamos ter ficado evidenciado que “ninguém se humaniza sozinho”, e que a gênese do humano está, a princípio, fora do indivíduo: a gênese do humano está na cultura e no outro. Isso coloca para quem trabalha com educação grande responsabilidade, pois, em última instância, educar é garantir ao outro o direito de se humanizar. [...] Apenas um processo de transmissão cultural poderá garantir esse desenvolvimento. Entender isso implica assumir o compromisso em transmitir a riqueza cultural e histórica que é fonte de desenvolvimento humano. Esse compromisso se traduz como esforço de trazer para as crianças aquilo que de melhor à humanidade construiu e conquistou na sua história, pois afinal, nem todos os conteúdos da cultura contribuem para a humanização (PASQUALINI E EIDT, 2019, p. 78).

Um ensino com base na teoria histórico-cultural irá se preocupar em transmitir a riqueza cultural e histórica do ser humano juntamente com o conhecimento científico produzido ao longo da nossa história, para Vigotski (2018, p. 90) “o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade”. Segundo Sirgado (2000, p. 54), para Vigotski o termo cultura se refere “a totalidade das produções humanas (técnicas artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais), em síntese, tudo que, em contraposição ao que é dado pela natureza, é obra do homem”, portanto a cultura não tem um caráter apenas instrumental, mas também se refere a comportamentos, modos de viver, a educação também é cultural, é fundamental para o homem se apropriar das capacidades especificamente humanas construídas ao longo da história pela humanidade, este mesmo autor (2000, p. 53) acrescenta que para Vigotski “tudo o que é cultural é social”.

Diferentemente do que o neoliberalismo apresenta e prioriza que é a competição entre as crianças, que privilegia o conhecimento técnico, um treinamento profissional, a teoria histórico-cultural se preocupa em humanizar esse sujeito, estimulando sua cooperação com os demais, pretende formar para a vida, visto que o trabalho é algo que constitui o homem, então formando para vida este também será formado para o mundo do trabalho, mas não será uma formação técnica, apenas para executar uma

tarifa, mas sim com um cognitivo que questiona que busca formas de melhorar, transformar a sua realidade e assim efetiva sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES

Percebemos uma dualidade na educação que por um lado quer formar e humanizar o ser humano para questionar a sua realidade, transformar o mundo onde vive, que quer pensar coletivamente, mas que por outro lado quer conceber sujeitos que pouco questionam a sua realidade, que faz a manutenção da lógica de mercado sem pestanejar, que continua perpetuando o consumo desenfreado e que pouco humaniza o sujeito. Isso acontece porque os objetivos da educação ainda não estão alinhados com o modo de sociedade que queremos, pois atualmente vivemos uma luta, onde a educação deve servir aos interesses coletivos ou aos interesses dos grandes empresários e do capitalismo. Como a luta passa por questões financeiras, quem investe na educação, que são os grandes empresários, têm grande força para implantar seus interesses de mercado na mesma, e assim temos uma educação voltada para a lógica empresarial e desconectada daquilo que é real interesse da educação, humanizar o homem.

Vivemos uma crise na educação, mas acreditamos que em grande parte essa crise não tem origem exclusivamente no chão da escola, mas muito provavelmente nas influências ideológicas e políticas com propósitos economicistas do mercado, entendido aqui como um aglutinador de interesses comerciais de bens e serviços e que está organizado socialmente em prol da perpetuação do capitalismo como modo de produção ideal para a sociedade.

Os ideais capitalistas ao conceber uma escola pautada na lógica do mercado, transfere para a escola, práticas educacionais e pedagógicas o seu movimento de interesse hegemônico, sobrepujando assim os sujeitos (escolares) em seu processo de desenvolvimento humanizador.

A diversidade ao qual a escola lida, briga por reconhecimento, mas a lógica de mercado acredita que a homogeneização das pessoas é mais segura para a manutenção do poder, por isso também a escola vive em crise. Neste intuito, apresentamos uma proposta para que o

desenvolvimento do pensamento teórico para pensar e agir em relação aos problemas decorrentes da lógica educacional que estamos inseridos, seja formado a partir da teoria histórico-cultural como uma forma de melhorar o ensino e promover um rompimento paulatino com as políticas neoliberais, ou seja, fazendo resistência e se contrapondo aos atuais interesses dos grandes empresários que financiam a educação. Sendo assim, estamos propondo que é preciso lutar por uma educação mais justa e igualitária, que tenha as suas bases no pensamento coletivo de cooperação entre os sujeitos e não em uma lógica de mercado.

REFERÊNCIAS

- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2012.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.
- LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, v. 40, n. Educ. Real., 2015 40(2), abr. 2015.
- LIBANÊO, José Carlos. Finalidades Educativas Escolares em Disputa, Currículo e Didática. In: LIBANÊO, José Carlos (Org). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia: Gráfica UFG, 2019. p. 33-57.
- LIBÂNEO, José Carlos. Para a pós-pandemia, repensar a pedagógica para uma escola socialmente justa. In: **Uma nova escola é possível**. OLIVEIRA, Adão Francisco (org) – Goiânia. Kelps, 2021.
- PASQUALINI, Juliana; EIDT, Nadia Mara. A educação como produção da humanidade na criança: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara (Org). **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2019. p. 59-80.
- SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. Educ. Soc., 2000 21(71), jul. 2000.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS POR DOCENTES DE GINÁSTICA: A EXPERIÊNCIA EM FESTIVAIS E CAMPEONATOS EM EVIDÊNCIA!

Ana Patrícia Guimarães Rodrigues¹⁹
Michele Viviane Carbinatto²⁰

INTRODUÇÃO

Percebemos a dificuldade em discutirmos o ensino e a aprendizagem de forma separada, sem uni-los num *continuum* processo intrínseco do campo de atuação docente. Menos possível ainda seria o de não contextualizar metodologias de trabalho do professor que ultrapasse a arbitrariedade e envolva os princípios da inter e da transdisciplinaridade. Os modelos cristalizados das aulas expositivas-dedutivas passam a ser revistos e, ao professor, fica a tarefa de diversificar as opções educativas para atender à multiplicidade de interesses, necessidades e valências que os alunos apresentam.

Neste sentido, quanto mais “problematizantes, estimuladores e dialéticos forem os métodos de ensino, maior será a possibilidade de apreensão do mundo pelos sujeitos que aprendem” (THIESEN, 2008, p. 552), ou seja, o conhecimento deve ser construído na ação e na interação entre todos os envolvidos. No entanto, há de se ficar um alerta! Introduzir novos paradigmas no modo de ver a educação implica em introduzir também novos modos de se fazer educação (FAZENDA, 1979). As aulas, ora pautadas na transmissão do saber, volta-se para a pedagogia dialógica, no qual professor e alunos são atuantes, críticos e protagonistas durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

De fato, metodologias em que a participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem seja evidente, há a promoção da autonomia e fortalecimento da motivação para aprender (ALEIXO; MESQUITA, 2016).

¹⁹ Mestre Atividade Física para Terceira Idade (FADEUP - Portugal). Docente (UVA). Coordenadora (UVAGYM). CV: <https://lattes.cnpq.br/8832380498248632>

²⁰ Doutora em Ciências (USP). Docente (USP). Coordenadora (GYMNUSP). CV: <http://lattes.cnpq.br/8121445153017136>

Entendemos por estratégia um plano cuidadosamente preparado que envolve uma sequência de passos concebidos para atingir uma determinada meta. No sentido lato, o termo pode ser considerado como sendo as sequências integradas de procedimentos, ações, atividades ou passos escolhidos com um claro propósito. Ao adotarmos essa palavra no plano educacional, podemos considerá-la como “o plano concebido pelo professor para, em relação a um dado conteúdo, promover determinadas competências, num contexto real” (VIEIRA e VIEIRA, 2005, p. 16).

Então, é preciso que a estratégia escolhida pelo professor transcenda a percepção dualística emissor-receptor de metodologias. Nesta, a percepção é entendida por uma só via: de fora para dentro, ou seja, “o conhecimento situa-se fora do sujeito, que precisa memorizá-lo para dele apropriar-se. O pressuposto aqui é que o conhecimento repassado constitui verdade indiscutível” (SANTOS, 2008, p. 80). Essa prática educacional separa o ser e o saber (famosa dicotomia cartesiana sujeito-objeto) no qual o saber é objetivado e distanciado da realidade. Em suma, que se organizem espaços metodológicos que demonstrem o caráter circulante do conhecimento, em que o professor não é diretamente responsável pela aprendizagem do aluno, mas proporciona um ambiente pedagógico com situações problemáticas concretas.

Não exaltaremos aqui técnicas novas, receitas mágicas ou modelos de aula, mas apresentar posturas pedagógicas inter e transdisciplinares, na perspectiva da práxis dialética. Envolve-se aí, a pesquisa, no sentido de focar a parceria aluno e professor na busca da produção do conhecimento e na superação da cópia e da reprodução (BEHRENS, 2008).

Apesar das diferenças apresentadas entre os métodos, observamos que o objetivo básico é o de conhecer a realidade e saber desenvolver-se nela, afinal,

se as finalidades do ensino estão direcionadas para o conhecimento e a atuação para a vida, parece lógico que o objetivo do estudo, o que há de ser o eixo estruturador das aprendizagens, seja a própria realidade. Por isso, o ensino de todos aqueles conhecimentos, estratégias, técnicas, valores, normas e atitudes que permitam conhecer, interpretar e atuar nessa realidade deveriam

partir de problemas concretos, de situações verossímeis, de questões específicas de uma realidade global e mais ou menos próxima dos interesses e das necessidades dos futuros cidadãos e cidadãs adultos, membros ativos de uma sociedade que nunca colocará problemas específicos disciplinares (ZABALA, 2002, p. 215).

Permitir a construção do conhecimento pelo educando permite alcançarmos o que Maturana e Varela (1995) salientam como o princípio da autopoiese (autofazer-se), ou seja, todo ser vivo se auto-organiza e auto-constrói. Na atuação docente, esse conceito implica em facilitar diálogos com os saberes, respeitando-se a diversidade e as características de cada um dos participantes, aceitando cada aluno como um ser indiviso, com estilo próprio de aprendizagem e diferente forma de resolver problemas (SANTOS, 2008). O docente não é mais a autoridade, mas o guia e mediador dentro da sala de aula.

Na contemporaneidade, as estratégias metodológicas têm se voltado não somente por conteúdos e habilidades, mas sobretudo sobre o desenvolvimento das competências. É esperado que o aluno faça uma síntese entre os conteúdos e as habilidades aprendidos e aplique em experiências que possam ser desenvolvidas ainda no ambiente de formação, antes de se tornar um professor. Tal assertiva nos levou a pergunta deste trabalho: Quais as estratégias metodológicas utilizadas por docentes de ginástica nos cursos de formação em Educação Física e Esporte? Estão essas propostas atentas a práxis recursiva conteúdo-experiência?

Portanto, por meio da entrevista semiestruturada e Análise de Bardin, apresentamos e discutimos, especificamente, duas estratégias metodológicas - apresentações de Ginástica para Todos e Campeonatos de ginástica utilizadas por docentes de ginástica na formação profissional em Educação Física e Esporte.

METODOLOGIA

O presente estudo fundamenta-se na pesquisa qualitativa. Os dados foram obtidos por meio de entrevista com um roteiro semiestruturado

de perguntas abertas e gravadas na íntegra. O foco da análise centrou-se na pergunta: “Conte-me sobre as suas aulas”.

A amostragem não probabilística ou intencional foi adotada porque nosso interesse estava centrado na opinião de um conjunto específico da população: os docentes que ministram uma ou mais disciplinas voltada ao ensino da ginástica representada pela Federação Internacional de Ginástica (FIG) nos cursos de graduação (Bacharelado ou Licenciatura) em Educação Física em instituições de ensino do estado de São Paulo. Assim, das 29 instituições paulistas identificadas (foram excluídos os diversos campi de algumas), 24 incluíram disciplinas de ginástica em seus currículos de graduação. Em cada uma dessas instituições, foi escolhido um docente que atuava, há pelo menos dois anos, no ensino superior e há um ano com carga horária mínima de 20 horas semanais na instituição pesquisada; que lecionou pelo menos uma disciplina de ginástica representada pela Federação Internacional de Ginástica (FIG).

Depois de entrar em contato e as permissões foram concedidas, entrevistamos 14 docentes. A identificação dos docentes foi organizada por pseudônimos para garantir a confidencialidade. Utilizamos pseudônimos com nomes de pedras preciosas ao nos referir a cada sujeito da pesquisa.

Aplicou-se a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2010) como tratamento dos dados, principalmente no módulo temático, cuja assertiva sobre determinado tema pode ser representada por uma frase simples, um conjunto delas ou um parágrafo. A técnica também inclui, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente sobre o significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito, envolvendo tanto elementos racionais, quanto ideológicos, afetivos e emocionais.

Dentre as estratégias pedagógicas identificadas neste estudo, focaremos na discussão de duas categorias, a) Apresentação de Ginástica para Todos (GPT) e b) Organização de Campeonato de Ginástica, e discutiremos o que revelam os docentes sobre as competências e habilidades nesses componentes.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Abordaremos a seguir duas das estratégias metodológicas elencadas pelos docentes que atuam com disciplinas de ginástica: apresentação de Ginástica para Todos (GPT) e Organização de Campeonato de Ginástica.

A. Apresentação de Ginástica para Todos (GPT)

Corroboramos com Souza (1997); Martins (2001); Toledo (2005), quando salientam que a prática da GPT pode ser significativa em diferentes aspectos (formação humana, capacitação profissional, aplicação de conteúdos curriculares, intercâmbios e outros) para os graduandos em Educação Física não só como futuros professores, mas também como seres sociais e cidadãos.

Para o docente “Cristal”, o trato com a GPT como estratégia no ensino superior é uma das formas encontradas para mais se aproximar de situação real, pois estará implícito a organização do festival, os processos criativos e cooperativos exigidos na composição coreográfica, valores emocionais, no entanto *“nunca em uma aula vai produzir uma situação do contexto real”*.

A estratégia de apresentação de GPT muito se aproxima do método globalizador de Zabala (2000). Os métodos apresentam em seu cerne uma intenção comum que, orientada e mediada pelo professor, mas que deve em seus três momentos ser realizada pelos alunos *“então é dirigido, não posso largar no oba oba, porque você sabe até como é né? A gente não produz, eu estou junto, mas a criatividade é deles, eles escolhem música, vestimenta, o sub-tema, que vai estar todo, né?”* (Rubi).

O trabalho coletivo é essência na GPT. Devido ao formato ser de apresentação corporal, fica nítido a produção de um trabalho que obteve êxito na interação entre seus participantes do que obteve o fracasso:

se eles trabalharam bem coletivamente, respeitaram, se dedicaram, eles vão desfrutar do momento, se eles não trabalharam bem, não vieram ensaiar, não trabalharam

o coletivo, eles vão sofrer e isso é importante porque é uma experiência pedagógica, sentir que o resultado do trabalho ele é aquilo que você vivenciou no processo, isso fica muito claro, você vê na cara do grupo, quando aquele grupo entra, aquele grupo que trabalhou gostoso, que se divertiu, eles se divertem naquele momento, aquele grupo que não conseguiu dialogar, não conseguiu conversar, sofre. Isso é, tem um valor muito grande do ponto de vista da formação dos indivíduos, só pode ser vivenciado naquilo lá (Cristal).

O envolvimento nessa estratégica é interessante não apenas quando da aceitação da ideia do outro, mas também “*o problema de divergência de ideias*” (Ágata), ou seja, todo o caminho traçado entre as pessoas envolvidas e o docente pode observar “*aquele que tomou a ponta do grupo, aquele que ta ajudando, o que ta tendo dificuldade, aquele que se reuniu porque percebeu que um ta tendo dificuldade, então: “vamos mudar a coreografia pra ele fazer tal coisa, pra ele evitar que ele ta com dificuldade de fazer tal realização”* (Opala).

A síntese do conhecimento relacionado a ginástica pode estar alocada no levantamento dos dados, ou seja, dos elementos possíveis que o grupo pode realizar, das possibilidades de movimentos gímnicos que podem ser demonstradas pelo grupo que fazem alusão ou referência ao tema escolhido. Há o trabalho de comparar e lembrar os conteúdos vistos (Diamante), bem como interdisciplinar as ginásticas aprendidas (Ônix).

Soares (2002) apresentou que historicamente a ginástica perdeu o seu núcleo primordial, ou seja, o da apresentação, do mostrar-se “*ela tem aquela característica de ser mostrada né?*” (Topázio). A prática da GPT possibilita aos graduandos o entendimento e operacionalização efetiva dessa característica da ginástica, afinal, “*a GPT ela é uma coisa que foi feita pra ser apresentada, tem que ser alguma coisa que seja interessante. Os movimentos não vão ser difíceis, mas eles têm que causar uma boa impressão pra quem assiste, né?*” (Ágata).

O trabalho de composição coreográfica auxilia na discussão e decisões sobre senso estético, música, maquiagem, figurino, plasticidade de movimentos, dentre outros (TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016): “*elas podem ter que elaborar, ter que criar, então acho que é impor-*

tante esse, essa vivência deles de criar e explorar uma música, de pensar nos movimentos, movimentos de ligação, de fazer uma figura, uma formação diferente” (Diamante).

Para o docente “Cristal”, este processo pode ser considerado como a:

nutrição lúdica do conhecimento, no caso da coreografia é, e você se diverte, se diverte por um lado, mas vê a busca deles por outro, não vai sair, pedem ajuda, no final sempre sai porque eles são inteligentes, e eu respeito essa inteligência deles, independente se sai mais elaborado, se sai mais bonito, não tem problema isso não, mas sai, tem uma produção! (...) a qualidade das coreografias que são apresentadas é muito boa, não tem um semestre que eu não saio do festival com um ou duas grandes ideias que eles me deram e eu vou dar em aula (Cristal).

Além disso, a composição faz com que os alunos percebam que *“o professor não precisa fazer a coreografia e passar pros alunos, que os alunos constroem a coreografia que em nenhum momento eu falo pra eles o que tem que fazer, eles que vão compondo, eu vou mediando, dou algumas exigências”* (Topázio). Vemos aqui fortes indícios do que se preza pelas estratégias dos métodos globalizadores, ou seja, construir o conhecimento e mostrar aos alunos que eles são protagonistas daqueles.

Esse processo também induz ao processo de imaginação que, segundo Antônio (2002, p. 14):

definem processos de criatividade nas artes, nas ciências, na vida cotidiana. Processos necessários para a formação de homens que tenham relativa autonomia de pensamento e de linguagem, que sejam capazes de descobrir e inventar novos signos e novas ideias, e soluções novas para os problemas que se configuram, novos e antigos, para nós continuamente.

Muito mais do que a exaltação de melhor desempenho, a GPT prima pelo conagraçamento de elementos e ideias e a superação de limites pessoais. Claro que há o interesse em executar algo próximo à uma técnica perfeita, mas não se perde de vista o respeito às individua-

lidades e, na busca de ultrapassar o seu limiar, o praticante encontra interesse e motivação, no que se refere à sua performance (VELARDI & NISTA-PICCOLO, 1996, p. 77).

A estratégia da GPT possibilita um laboratório de experimentação motora em que cada aluno terá a oportunidade de criar, “utilizando para isso todo o seu potencial, que se pode reconhecer as próprias capacidades” (*Op. cit.*, p. 79, grifo da autora). Posteriormente ocorre a superação através da apresentação para o público:

ter que ir lá e dar a cara pra bater, né, todo mundo assistindo, aquele auê, de apresentar eu acho que pra eles é importante, né, essa superação, vou mostrar o que eu aprendi, acho que é importante pra ele enquanto aluno, como enquanto professores (Diamante).

Enfim, por meio da estratégia metodológica de apresentação da ginástica os alunos podem colocar em práticas os quatro pilares de aprendizagem abarcados pela Unesco: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a viver em conjunto

eles vão usar o conhecimento do aluno e mediar processo e os alunos vão construir essa coreografia essa experiência eu acho muito interessante, experiência de se expor, é muito importante também, sentir o friozinho na barriga na hora de apresentar, passar pelo processo de discutir em grupo, de brigar, as vezes, de saber ouvir o outro, de não querer sempre impor sua opinião, e que depois de todo esse processo que, as vezes, é até um sofrimento dependendo do grupo culmina em um produto ali né? Em um resultado que é a coreografia e que é gostoso depois que acaba de sentir esse friozinho na barriga que foi, que foi de se expor que muitos ali é, acaba sendo a estreia, né? A estreia da sua vida, porque nunca se expuseram numa coreografia principalmente os meninos, né? (Topázio).

É relevante destacar que usualmente o produto do trabalho com a GPT é a elaboração de uma coreografia, mas isto não deve ser uma regra a ser seguida por todos os professores. A elaboração ou não da

composição dependerá de diversos fatores que perpassam o ato educativo como o interesse dos alunos e tempo do trabalho. É importante que esse trabalho seja incentivado e não imposto.

É preciso não perder de vista que a ginástica aplicável no ambiente escolar deve estar:

aberta aos ensinamentos multifacetados da cultura corporal, que aprenda com a ousadia-prudente do funâmbulo e com a prudência-ousadia do ginasta, com a flexibilidade-firme da contorcionista e com a firmeza-flexível da ginasta, com o riso-sério do palhaço e a seriedade-risonha do técnico esportivo... Uma ginástica que não esteja sintonizada com os estereótipos de corpo presentes na atualidade, que não esteja interessada em alimentar a “ditadura do corpo ideal”. Uma ginástica que procure superar os dogmas do consumismo e do culto ao corpo-objeto de consumo-mercadoria-massificado que a indústria do lazer no campo das práticas corporais insiste em nos impingir, hipnotizando-nos com suas artimanhas e armadilhas, com seus modismos e imposições. Enfim, uma ginástica que crie espaço para o componente lúdico da cultura corporal, redescobrimdo o prazer, a inteireza e a técnica-arte da linguagem corporal (AYOUB, 2003, p. 40).

B. Organização de Campeonato de Ginástica

A organização de campeonatos de ginástica como estratégia de trabalho docente foi explicada por quatro docentes e, em sua maioria, seguiram aportes da GPT, ou seja, de compreender todo o contexto e trabalhar com questões conceituais, procedimentais e atitudinais relativos ao conhecimento gímico, como bem explicita o docente “Jaspe”:

o último trabalho que eu faço com eles no semestre, eu divido em equipes, tá, e aí eles vão treinar uma série obrigatória, no feminino e no masculino, e aí eles competem entre si, né, com aqueles exercícios que eles aprenderam tudo, aprenderam a ensinar, eles competem entre si pra vivenciar o que a criança vivencia numa competição de

ginástica, então tem os ginastas, tem os árbitros, tem, é, matéria teórica sobre noções básicas de arbitragem e aí, esse é o último trabalho que eles fazem (Jaspe).

Uma das características abordadas pelos docentes diz respeito à superação. Interessante destacar que o discurso dos docentes perpassa a superação de si mesmo, para que os alunos vivenciem “uma coisa que eles nunca fizeram, entendeu?” (Safira), sem a questão da técnica de alto rendimento, mas o fazer o elemento pela experimentação do próprio elemento. Para o docente “Jaspe”, esse trabalho, também considerado de síntese dos conhecimentos adquiridos, é marcante para os alunos, pois trabalha o emotivo deles, “*tem até a vibração dos amigos que acham aquilo o máximo*”. Para o docente “Safira”, a superação fica claramente percebida quando do feedback dos alunos nos campeonatos “*eles vão com xuxinha, cabelo preso, e eles apresentam e eles filmam, “não, isso eu vou filmar, pra mostrar que eu consegui, eu me superei, eu não fiz ginástica na escola, quando tinha uma ginástica lá, eu ficava sentada, eu era da turma do INPS (risos), mas eu não escolhi fazer educação física?”* (Safira).

O mesmo docente acrescenta a superação advinda da ideia de que a pessoa com maior peso corporal não está apta à realização de movimentos ginásticos

eu sempre fui a bolachona, eu nunca consegui virar”, e ela virou! Ela tinha pânico de cambalhota, “Re, você confia em mim? Eu vou te segurar, você não vai se machucar”. Foi indo, foi indo, ela fez cambalhota! Foi indo, foi indo, ela fez estrela! Eu falei “Re, tá vendo! ”. Depois eu até comentei “nossa, é impressão minha ou você está emagrecendo?”. Ela disse, “não, você não sabe o que você tá fazendo na minha vida, eu nunca tinha virado estrela e nunca tinha feito cambalhota na minha vida porque eu sempre fui a gorda, e você mostrou pra mim, você me fez ter tanta confiança em mim mesma e em você que ia me segurar que eu consegui uma superação, era um sonho da minha vida virar uma estrela, e cambalhota, e eu fiz (Safira).

A experiência em organização de um campeonato também leva o aluno à percepção logística do evento como um todo, ou seja, do contexto geral de um evento na área de ginástica: arbitragem, competidores, local, planilhas de notas, divulgação, dentre outros. Essa experiência permite antecipar uma possível realidade a ser vivenciada pelos alunos “quando na organização do campeonato eles não conseguem enxergar o todo antes do dia né? Eles ficam num desespero, “professor, mas e aí, o que vai ser?”, e depois eles ficam maravilhados do que fizeram né? (Ágata).

Outro aspecto importante é o fato dos alunos tornarem-se empáticos, ou seja, sentirem-se no lugar de árbitros e de ginastas. O docente “Ágata” e “Jaspe” deixam claro que dividem a turma entre ginastas e árbitros e, num sistema de rodízio, fazem os alunos passarem por ambas as funções. Quando na arbitragem, “*eles ficam nervosos, tem medo de errar a nota, demoram um pouco mais para sair*” (Ágata). Interessante apresentarmos as constatações do docente “Jaspe” quanto a essa experiência:

que eles sintam como as crianças se sentem no evento desse. Então eles ficam nervosos, eles esquecem as séries, eles ficam ansiosos, eles querem saber a nota, quanto que tirou, tá, aí depois uns ficam felizes, outros não, então, eles vivem a realidade a qual eles irão propor essa realidade para as crianças no futuro, aí, eles vivenciando isso, eles vão ter então uma atenção maior, por exemplo né, ah, eu explico a criança, eles esqueceram a série, ele que é adulto, ficou nervoso, né, ali, e esqueceu a sequência, agora você imagine pra uma criança de 9 anos, de 8 anos, ela entra num ginásio lotado, com 200 outras crianças do festival de ginástica, por exemplo, daí tem o pai, a mãe, a vó, o tio, todo mundo assistindo a criança, então você tem que ter uma atenção diferenciada pra essa criança, você não pode só se preocupar se ela tá fazendo o exercício ou não, aí tem a questão que você tem que lidar, com a questão emocional, então tem vários aspectos que vocês deverão abordar, por isso que a preocupação do evento em si, não é em nível de performance, é mais em nível de entender o contexto (Jaspe).

Percebemos que essa experiência é interessante, no entanto nos perguntamos o quanto ela é válida para o licenciado. Seria esse formato de evento propício para o ambiente escolar? Notamos nas falas que há um interessante aspecto à superação individual, no entanto, quão efetiva é a organização em grupo? E os valores da criatividade e elaboração de ligação de elementos, por exemplo? Será que esse tipo de evento não focaria os licenciados para uma modalidade, no caso, a artística?

Diferentemente à alusão que conseguimos elaborar da apresentação da GPT ao método globalizador, percebemos na organização do campeonato um formato mais “fechado”, em que as séries, formato de notas, seguem padrões estabelecidos e adaptados de regulamentos pré-existentis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias devem realizar a difícil tarefa de integrar e relacionar os saberes para que estes convertam-se em instrumentos para a compreensão e atuação na sociedade. Os alunos devem participar da aula apresentando seus conhecimentos, concepções, interesses, preocupações e desejos e assim sentirem-se envolvidos no processo educativo (SMOLE, 2001; ANTONIO, 2002).

Nossa pesquisa indicou que cada proposta tem a sua peculiaridade. Mas, há de evidenciar: no âmbito das disciplinas de ginástica na formação em Educação Física, o saber pela/por e na experiência parece consolidado. Ainda, podemos perceber também que as estratégias primam, majoritariamente, pelo trabalho coletivo, ou seja, o que considera o outro como alguém que pode nos enriquecer e no qual o compartilhamento de ideias promova conexões entre o senso comum e conceitos sistematizados, a reflexão e o (re) pensar preceitos já adquiridos (BEHRENS, 2008) quer seja na prerrogativa de festivais, quer seja naquela envolta a campeonatos.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, I. M. S.; MESQUITA, I. Impacto de diferentes estratégias de ensino no desenvolvimento do conhecimento declarativo de iniciantes na ginástica artística. Brasília-DF, **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 4, p. 349-357, 2016.

- ANTÔNIO, S. **Educação e Transdisciplinaridade**: Crise e re encantamento da aprendizagem. Rio de Janeiro RJ, Lucerna: 2002.
- AYOUB, E. **Ginástica Geral e Educação Física Escolar**. Campinas SP, Editora da Unicamp, 2003.
- BARCELLOS, V. R. Necessidades de Formação dos Professores de Educação Física do Ensino Fundamental Relacionadas à Ginástica como Conteúdo Escolar. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 2010.
- BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis RJ, Editora Vozes, 2008.
- BRASIL. **Decreto** Lei número 3.860 de 09 de julho de 2001.
- CARBINATTO, M. V.; NUNOMURA, M. *Gymnastics in higher education: reflections on assessment*. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo SP, v. 30, n. 1, p. 171-181, mar, 2016.
- FAZENDA, I. C. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo SP, Loyola, 1993.
- FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo SP, Loyola, 1979.
- FIG. *Fédération Internationale de Gymnastique*. **Gymnastics For All manual**. Lausanne: FIG, 2023.
- FIGUEIREDO, J.F & HUNGER, D.A.C.F. A Relevância do Conhecimento Histórico das Ginásticas na Formação e Atuação Profissional de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro SP, v.16, n.1, p.189-198, jan. / mar., 2010.
- GAIO, R.; ALMEIDA, C.; SIMOES, R.; BELO, A.Z.; PASCOAL, M.; MOREIRA, W.W. **Ginástica e Dança**: No Ritmo da Escola. Várzea Paulista SP, Editora Fontoura, 2010.
- HERNANDEZ, 2000. HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e processo de trabalho**. Porto Alegre RS, Editora Artmed, 2000.
- LIMA, H.C.F. Ginástica Geral: Conteúdo Importante para o Ensino Superior. In. TOLDEDO, Eliana; VENÂNCIO, S.; AYOUB, E (Orgs). **Anais** do IV Fórum Internacional de Ginástica Geral. Faculdade de Educação Física, UNICAMP, 2007.
- MARTINS, M.T.B. Ginástica Geral: uma prática pedagógica na Faculdade de Educação Física de Santo André. **Dissertação de Mestrado**. Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo SP, 2001.
- MATURANA, H.E.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. Campinas SP, Editorial Psy, 1995.
- MELLO, V.A. O papel dos militares no desenvolvimento da formação profissional na Educação Física Brasileira. In: **Anais** do I Congresso Brasileiro de História da Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, vol. 01, p. 80-81, 2000.
- MELLO, V.A. **História da Educação Física e do Esporte no Brasil: Panorama e Perspectivas**. São Paulo SP, Editora: Ibrasa, 1999.
- MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas SP, Editora: Papyrus, 1997.
- NEWMANN, F. M.; ONOSKO, J. J.; STEVENSON. Staff Development for Higher Order Thinking: A Synthesis of Practical Wisdom. **Journal of Staff Development**, v. 11, n. 3, p. 48-55, 1990.

- NISTA-PICCOLLO, V. L. Pedagogia da Ginástica Artística. *In*. NUNOMURA, M. & NISTA-PICCOLO, V.L. **Compreendendo a Ginástica Artística**. São Paulo SP, Editora: Phorte, 2005.
- NUNOMURA, M. Segurança na Ginástica Artística. *In*. NUNOMURA, M. & NISTA-PICCOLO, V.L. **Compreendendo a Ginástica Artística**. São Paulo SP, Editora Phorte, 2005.
- SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan. /abr. 2008.
- SCHIAVON, L. M. Materiais alternativos para a ginástica artística. *In*. NUNOMURA, M. & NISTA-PICCOLO, V.L. **Compreendendo a Ginástica Artística**. São Paulo SP, Editora: Phorte, 2005.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre RS, Editora: Artmed, 2000.
- SMOLE, K. C. S. Textos em matemática: por que não? *In*: Smole K. C. S.; Diniz, M. I., (Orgs.) **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre RS: Artmed; 2001.
- SOARES, C. L. **Imagem da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa do século XIX. Campinas SP, Editora: Autores Associados, 2002.
- SOUZA, N. S. **A educação física na universidade**: Licenciatura e Bacharelado – As propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas. 350 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo SP, 1999.
- SOUZA, E.S de; VAGO, T.M. (Org.). **Trilhas e Partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte MG, 1997.
- TOLEDO, E. O Papel da Universidade no Desenvolvimento da Ginástica Geral no Brasil. *In*. AYOUB, E; PAOLIELLO, E. **Anais do III Fórum Internacional de Ginástica Geral**. SESC, Campinas SP, UNICAMP, 2005.
- TOLEDO, E.; TSUKAMOTO, M. H. C.; CARBINATTO, M. V. Fundamentos da ginástica para todos. *In*: NUNOMURA, M. (Org.). **Fundamentos da ginástica**. 2ª ed. Várzea Paulista SP: Fontoura, 2016.
- THIESEN, J. A. interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, n. 39, p. 545- 554, set./dez, 2008.
- VELARDI, M.; NISTA-PICCOLO, V. L. Ginástica Geral. **Coletânea**: textos e sínteses do I e II Encontro de Ginástica Geral, UNICAMP, Campinas SP, 1996.
- VIEIRA R. M., VIEIRA C. V. **Estratégias de ensino / aprendizagem**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2005.
- VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus; 2004.
- ZABALA, A. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo**: Uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre, Artmed, 2002.

DIMENSÕES DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Dorian Miranda Rangel²¹

Kemilly Neves Rangel²²

INTRODUÇÃO

O trabalho que se apresenta tem por objetivo de possibilitar algumas reflexões sobre o caminhar da educação, que passa por uma crise referente aos processos de ensino desenvolvido no ambiente escolar. Nasceu de uma pesquisa, realizada em uma escola de ensino fundamental II, em parceria com os professores que atuam na escola. Foram elencadas três dimensões, que são: didática ou práticas educativas, as quais compreendem propostas de se trabalhar a educação em forma de projetos; interdisciplinaridade, na busca de uma participação coletiva, democrática e participativa; e a ação colaborativa e cooperativa no processo de facilitar a aprendizagem e a reduzir a não aceitação das diferenças. Acerca de cada uma delas se faz uma apresentação a seguir.

PRÁTICAS EDUCATIVAS

A arte de ensinar é transmitir, desenvolver conhecimento, desnudar um novo mundo de descoberta, capaz de transformar conceitos e vivência dentro da sua realidade, de forma que contribua para a construção de novos conhecimentos e colaborar com o desenvolvimento de diferentes formas de interpretar as relações temporais e espaciais, nas suas formas de organização, para o alcance dos seus objetivos.

Na visão de Freire, como citada na obra de Dickmann e Dickmann (2016), a “didática é uma provocação epistêmico-metodológica para que os educadores assumam uma postura pedagógica libertadora e dinamizadora dos ambientes educativos, tornando essa metodologia como referência

²¹ Mestre em Ensino de Humanidades (IFES). Docente (IFES). CV: <http://lattes.cnpq.br/2705119863753038>

²² Licenciada em Química (IFES). CV: <http://lattes.cnpq.br/0061457169190553>

para sua práxis”. É importante lembrar o fiel pedido de Paulo Freire, retratado na obra “Diálogos com Paulo Freire – Para entender o mundo”, de Goldschmidt, Borges e Freire (2022): “não me sigam, me reinventem”.

Sendo assim, a didática não deve seguir um modelo pronto e acabado, como uma verdadeira forma de fazer ou uma receita para alcançar seu objetivo. A didática deve propiciar a prática docente, ajudando os professores a construir estratégias metodológicas que permitam o processo de ensino-aprendizagem.

O modelo educacional atual vivencia uma grave crise, em que está deixando para trás uma educação tradicional, que, em sua maioria, reproduzia modelos previamente definidos, moldando seres para se adaptarem ao mundo estabelecido por uma minoria dominante, produzir serviços ou seres que jamais questionarão os modelos já definidos. No momento atual, a didática vem sendo questionada por muitas vezes por reproduzir conhecimentos sem a verdadeira função da formação de um ser capaz de conduzir e aplicar os conhecimentos adquiridos na condução de seus objetivos.

A didática, em sua origem, era vista com uma metodologia no alcance e desenvolvimento do conhecimento, considerada uma ligação entre a teoria e a prática. Ensinar era visto como a transmissão de conteúdo aos discentes, tidos como sujeitos incapazes de construir seu próprio conhecimento, só o alcançando fora da sua realidade, de suas relações culturais e espaciais, que não eram levadas em conta. O modelo escolar mostrava-se excludente, com forte segregação, classificando os alunos em bem-sucedidos ou incapazes de acompanhar o padrão estabelecido.

O caminhar da didática no processo educacional, para Libâneo (2013), é visto como uma ligação mediadora entre as bases teórica e científica da educação. Os sistemas, nas suas teorias pedagógicas, apresentam os objetivos, os conteúdos e as tarefas científicas e culturais como etapas a cumprir; e a prática docente deve promover as intervenções pedagógicas. O papel do educador é levar os educandos e os sujeitos a pensar e a conduzir, a partir dos conhecimentos preexistentes, buscas por novos conhecimentos. Nessa lógica, o processo de ensino-aprendizagem deve ser construído em uma parceria entre o professor e o aluno, com a

finalidade de levar esses últimos à promoção de novos conhecimentos, desenvolver habilidades e atitudes e buscar convicções para seu projeto.

Desse modo, é mediante a Didática que o professor organiza os conteúdos que devem ser trabalhados, traçando estratégias para alcançar a formação e o desenvolvimento na percepção e construção do conhecimento. A prática do professor, na sua relação com a Didática, pode levá-lo a ensinar de várias formas e a produzir diferentes resultados, o que caracteriza a identidade profissional do professor. Portanto,

O processo de ensino é uma atividade de conquista de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções. (LIBÂNEO, 2013, p. 28).

O desenvolvimento das práticas de ensino encontra na didática uma grande colaboradora para que os professores produzam, nas relações com os alunos, uma orientação e mediação, sendo uma ajuda para o processo de aprendizagem. Além do mais, é por meio dos métodos de ensino que o professor encontra mecanismos para o desenvolvimento de uma aprendizagem eficaz nas relações dos conteúdos propostos, buscando atingir os objetivos gerais e específicos propostos para serem alcançados pelos alunos. Dessa forma, a participação ativa do educando no processo de ensino colabora para sua formação integral, em que possa alcançar confiança, esclarecer dúvidas que surjam no seu caminhar e transformar o conhecimento do espaço escolar em algo capaz de ser utilizado no espaço social em que está inserido. Conseqüentemente, o conhecimento proposto pelo professor, que aparentemente tem o papel de ensinar aos alunos, passa a ser de uma troca de aprendizagem entre ambos, ao longo das experiências vivenciadas, no desenvolvimento dos conteúdos propostos. O aproveitamento dos conhecimentos prévios dos alunos deve ser o alicerce da construção de novas descobertas do processo ensino-aprendizagem.

Em harmonia com essa estratégia, a proposta desenvolvida pelo filósofo John Dewey (1976) defende que a troca de experiências deve ser a base para a construção do conhecimento no processo ensino-aprendizagem, ajudando a superar dúvidas e incertezas que possam aparecer no processo da construção do conhecimento, de acordo com as descobertas ao longo do tempo, nos estudos de um determinado espaço.

Dewey (1976) mostra que a escola tradicional deveria, com o seu modelo autoritário, ser abandonada, pois é preciso construir uma nova perspectiva de educação para a construção de uma nova perspectiva social. O filósofo alega que é preciso ampliar e se aprofundar nos princípios que orientam o processo educacional vigente. Defende ainda que uma experiência estudada poderia originar novas experiências e sua continuidade no processo de construção de novos conceitos. A interação entre os estudos teóricos e sua aplicação prática não pode ser separada, já que o processo de aprendizagem deve ser contínuo, na vivência social, aprimorado sempre para o bem comum. Dewey (1976) também apresenta o educador não como apenas o mantenedor da ordem, mas como capaz de promover conhecimentos aos indivíduos e, assim, contribuir com a superação de todos, na qual, a experiência colabora com o fazer e o provar. Ele revela ainda a necessidade de o professor ter uma visão reflexiva, não com definições prontas, mas sim questionando a prática das experiências e seus resultados, na busca de uma melhor educação, não buscando respostas prontas e acabadas, mas trabalhando hipóteses e aplicando as experiências. Assim, as verdades científicas são contestáveis, ou seja, são apenas verdades provisórias.

INTERDISCIPLINARIDADE

A palavra interdisciplinaridade tornou-se uma referência para uma educação de qualidade, porém requer um estudo mais abrangente para o entendimento do verdadeiro conceito da palavra, haja vista que o modismo que tomou conta das aparentes mudanças na educação tornou uma palavra de múltiplo sentido.

Sua aplicação por falta de conhecimento teórico e a legislação ampliando o percentual de horas devem ser com projeto educacional.

Trabalhar o mesmo conteúdo por diferentes disciplinas chegou a ser chamado de projeto interdisciplinar, no qual, os trabalhos realizados estão mais preocupados com o conhecimento e não promovem a ação de comportamento pelos envolvidos. Paralelamente, a estrutura escolar vigente trouxe uma fragmentação do conhecimento em diversas disciplinas que não dialogam entre as áreas do conhecimento, muito menos promovem a formação integral dos discentes. No entanto, a interação entre diferentes disciplinas pode ser o início de avanços para uma interdisciplinaridade, promovendo o diálogo entre as disciplinas fragmentadas. Por exemplo, um mesmo conteúdo é trabalhado por diferentes componentes disciplinares, esquecendo-se que o aluno é o mesmo apesar da fragmentação das disciplinas, caracterizando-se, assim, como modelo de ensinar sem relação com o aprendizado.

Inclusive, a formação acadêmica recebida pelos professores colabora para a estrutura educacional vigente, afinal, os acadêmicos são afastados das pesquisas e também são receptores dos conhecimentos sem questionamentos das teorias e do “por que” estudar as teorias. A estrutura dos cursos de formação se assemelha muito com as áreas de sua atuação, fragmentado e fora da realidade dos educandos. Ensinar por ensinar é, muitas vezes, meramente a repetição do que foi transmitido pelos professores que atendem os currículos, geralmente impostos e não participativos e democráticos.

A grande distância entre a interdisciplinaridade na pesquisa e a interdisciplinaridade escolar prejudica a formação de saberes entre ambas, e reforça, como citado por Leonir (1998, p. 48), que

[...] a interdisciplinaridade escolar trata das “matérias escolares”, não de disciplinas científicas. Mesmo se as matérias escolares tomam certos empréstimos as disciplinas científicas, não constituem cópias de maneira alguma, tampouco resultam de uma simples transposição de saberes [...].

Por isso, é preciso na atualidade que a ciência reconheça que existem diferentes formas de pensar e associar com o conhecimento, pois, como citado por Fazenda (2011, p. 34), “a revisão contemporânea do conceito

de ciência orienta-nos para a exigência de uma nova consciência, que não se apoia apenas em objetividade, mas que assume a subjetividade em todas as contradições”. A autora defende ainda que a escola não forma seus alunos para os desafios da vida, não respeita sua característica comportamental peculiar e que prepara grupos, não indivíduos. Também, não incentiva o diálogo, a participação e a construção de seus capazes de discutir seus objetivos, mas sim de aceitar o que é ensinado.

O modelo de escola tradicional ainda vigente, apesar de origem secular, ainda é a realizada em sua maioria por cumprir seu papel de adestrar e moldar para a sociedade que controla a grande massa social, que compõe a dita sociedade. A escola considerada excelente, para parte do sistema educacional tradicional, é a instituição sem barulho, disciplinada, no mais completo silêncio e ordeira. Além disso, ela seria

[...] aquela que se preocupa com a transmissão do conhecimento morto, pois todos os seus alunos são vistos como iguais. Igualdade aqui não compreendida como um grupo, mas sim como um agrupamento de seres 98 humanos, pessoas apáticas, tábulas raras que se colocam como receptores do conhecimento detido pelos mestres (JOSÉ, 2013, p. 98-99).

Contrariamente a esse tipo de educação, é importante buscar uma reorganização curricular, que abandone o modelo que visa acumular informações. Buscar modelos que promovam o diálogo, onde todos são reconhecidos e respeitados na sua forma de pensar e expor desejos na busca de suas potencialidades, nos quais suas experiências culturais e seus saberes adquiridos (prévios) são respeitados e não excluídos, humilhados e sofrem discriminação pelo grupo a que pertence. A atual escola sofre com inúmeros casos de abandono, violência de forma aparentemente silenciosa, onde vários alunos não se sentem como parte da mesma, pois a concebem como uma instituição onde todos não podem ouvir, falar e comunicar-se.

As reformas e as mudanças propostas geralmente ocorrem só na aparência, não sendo estruturais. A inclusão de novas disciplinas, sem romper com o método tradicional, só amplia o volume de informações

a serem absorvidas. Muitas vezes, os educadores rompem com os conteúdos e as metodologias que julgam tradicionais, passando a valorizar o senso comum, sem a promoção de avanços nos saberes, o que pode ocasionar na adoção de um modelo ainda mais conservador e uma defesa árdua de valores que não foram apresentados no conhecimento científico.

Dessa forma, a interdisciplinaridade assume grandiosa importância na transição do senso comum para aquisição do conhecimento. A função da escola e o papel da escola na sociedade pode estabelecer que tipos de cidadãos queremos no contexto social. É preciso discutir o papel da escola que silencia e promove os alunos dentro de padrões estabelecidos de avaliações. Destarte, para enfrentar os desafios propostos e sugeridos no contexto social e econômico, é preciso que os educadores promovam “[...] uma atitude interdisciplinar frente as mais variadas situações e ações” (TAVARES, 2013, p. 145). O rompimento com os alicerces da escola tradicional, por si só, não promoverá o processo de interdisciplinaridade, é preciso mudar atitude, como referenda a autora. Lima (2013, p. 203) ainda atesta que “conhecer é saber fazer, é saber ser, é saber sentir que se faz e em que medida nossas ações poderão modificar o futuro. O conhecimento verdadeiro não menospreza a sua história, sua cultura ou tradições”.

Para Ivani Fazenda (2011), a interdisciplinaridade que o conhecimento é uma fase de transição, se completando com as ações, as atitudes, as interações sociais, que deve ser vivido e exercido pelos sujeitos nos grupos sociais distintos na constituição da vida.

O modismo na área educacional tem promovido diferenciações da palavra como multi, pluri e transdisciplinaridade, na perspectiva de mostrar diferenciações, sem se preocupar em definir a interdisciplinaridade e, muitas vezes não alcançaram nem a interação dos conteúdos. A função de duas ou mais disciplinas na abordagem de um conteúdo, para Ivani Fazenda (2011) não se trata de interdisciplinaridade, que é algo muito mais complexo.

Dessa maneira, no intuito de esclarecer e diferenciar cada uma dessas variações, apresentam-se, com base em Fazenda (2011) os seguintes conceitos:

Multidisciplinaridade – um determinado objeto ou tema de estudo abordado ou estudado por várias disciplinas.

Transdisciplinaridade – busca desenvolver conhecimento de forma transversal e contextualizada, respeitando as características das disciplinas. Engloba, de forma complexa, várias áreas do conhecimento, sobre um determinado assunto. Seria a ampliação da interdisciplinaridade.

Pluridisciplinaridade – objeto de estudo de uma disciplina, sendo abordado por vários componentes curriculares, buscando aparecer as relações existentes entre elas. Isso posto, conclui-se que a interdisciplinaridade ainda é um assunto que deve ser mais estudado e aprofundado, haja vista sua importância para promover as mudanças que a educação necessita e resultar na transformação da educação tradicional, que só promove o conhecimento pelo conhecimento, para uma educação do diálogo, na busca da formação de um ser pensante, capaz de promover as transformações necessárias para a construção de uma sociedade mais participativa e democrática.

AÇÕES COLABORATIVAS E COOPERATIVAS

Os estudos realizados anteriormente sobre a didática e a interdisciplinaridade mostram que o caminho para a aprendizagem depende de como os educadores abordam as temáticas do conhecimento e a forma como conduzem o processo de aprendizagem. A educação ao longo do seu processo histórico no Brasil e na ordem mundial, em sua grande maioria, foi uma forma de controle da sociedade. As minorias que controlam as forças econômicas e sociais, encontraram na educação proposta dos sistemas educacionais, uma aliada para manipular as forças sociais em nome da aquisição do conhecimento.

Como já relatado, a escola, local que desenvolve o conhecimento, é segregacionista, eliminatória e excludente para aqueles que, por vários motivos, foram considerados como desinteressados, anormais e incapazes de demonstrar um aprendizado proposto. A escola que tenta reproduzir uma unidade de pensamento baseado na capacidade de memorização e

aceitação das imposições do sistema resiste devido à ação de professores que executam objetivos e conteúdos propostos pelo sistema.

Para Diáz-Aguado (2015), a aprendizagem cooperativa deve ser incorporada aos sujeitos como uma atividade de sala de aula no seu cotidiano, que leva os alunos a solicitar e oferecer ajuda, revelando que a troca de saberes e de experiências culturais aumenta a possibilidade de aprendizagem. Ademais, cria um ambiente de trocas de experiências, ampliando o respeito mútuo e favorecendo a cooperação e ambiente democrático no processo de ensino-aprendizagem.

Defendidas por Piaget (1932-1984), as relações entre os iguais favorecem a autonomia, enquanto que Spindola e Mousinho (2010) relacionam que as vivências cotidianas permitem que os educandos incorporem valores como justiça, tolerância, solidariedade, amor e respeito pelos direitos e deveres entre os membros da sociedade. Opostamente, a escola atual demonstra que os valores citados não são respeitados e nem praticados, cenário acentuado pela sociedade que passou a ser individualista e preconceituosa, ou seja, que não aceita os diferentes e não solidários.

O modelo educacional imposto e aplicado na relação dos educandos, atualmente, é conflituoso e até mesmo violento pela estrutura escolar, pela relação professor-alunos, na aplicação dos métodos avaliativos, pelo acesso e distribuição do material didático e nas relações interpessoais pelos grupos que compõem as salas de aulas e a estrutura física da escola que influenciam no processo de aprendizagem.

Nesse âmbito, desenvolver as experiências da Ação Cooperativa conduzem as relações benéficas entre os alunos e fortalecem as relações de cooperação quanto grupo e a motivação. Já a Ação Cooperativa, ao contrário, permite criar uma situação na qual a única forma de alcançar as metas pessoais é por meio das metas do grupo; isso faz com que a aprendizagem e o esforço sejam mais valorizados entre os companheiros, aumentando a motivação geral pela aprendizagem, ajuda mútua e oportunidade aos alunos que se destacam por um desempenho elevado ou

baixo, de ensinar (ou aprender com) seus companheiros, o que contribui para a conquista dos objetivos compartilhados. (DIÁZ-AGUADO, 2015).

O modelo de escola com estrutura individualista e competitiva, produz mais resultados excludentes, sendo prejudicial a aprendizagem que não motiva a ajuda ao outro e não permite a troca de experiências entre os sujeitos. A Ação Cooperativa fortalece as atividades do grupo, permitindo que o indivíduo possa compreender o outro e compreender a si mesmo. Ademais, variando do concreto e prescritivo para o conceitual e flexível, a Ação Cooperativa é realmente um termo genérico que se refere a vários métodos para a organização e realização em sala de aula. Nela, os professores podem encontrar uma forma de usar a Ação Cooperativa de maneira congruente com as suas filosofias e práticas, de acordo com Johnson, Johnson e Beth (2000).

A Ação Cooperativa estimula e incentiva o conhecimento dos conteúdos abordados e fortalece as relações interpessoais. Colabora com a inclusão e a tolerância dos membros do grupo, mostrando valores favoráveis para a sociedade e incentiva a autonomia dos participantes e desenvolve a responsabilidade individual. Os trabalhos em grupo, propostos pela Ação Cooperativa, favorecem o desenvolvimento das habilidades de cada componente, refletindo na sociedade atual e fazendo com que, nos diversos ambientes, haja a interação pessoal e melhoria das relações entre os componentes, fatores que podem ser considerados essenciais para o desenvolvimento, tornando os indivíduos mais dinâmicos e ativos.

A Ação Cooperativa favorece a interdependência construtiva, amplia a responsabilidade individual e de grupo, estimula a interação, amplia as competências sociais e ajuda no processo de grupo. A participação em grupo permite a troca de ideias e o aluno não trabalha sozinho, o que proporciona o aprendizado dos conteúdos e transforma o ambiente de aprendizagem em espaço cooperativo, consistindo em agrupamentos limitados de alunos que promovem a cooperação para sua aprendizagem e dos outros participantes e despertando a colaboração entre os participantes, na qual a discussão facilita a compreensão dos conteúdos estudados.

CONSIDERAÇÕES

Na proposta das práticas educativas buscou-se mostrar que o ensinar não é só transmitir, mas desenvolver conhecimento, possibilitar desnudar para novas descobertas e ser capaz de buscar transformações de verdades e experiências na sua realidade. Também questiona o uso dos modelos prontos e acabados, muitas vezes propostos e praticados no ambiente escolar.

Para Libâneo, o processo de ensino aprendizagem deve ser construído em parceria entre educadores e educandos para promover novos conhecimentos e desenvolver habilidades e atitudes. A percepção espacial colabora para o desenvolvimento de novos saberes e conhecimento, enquanto que as práticas educativas buscam colaborar no desenvolvimento e na mediação do processo de aprendizagem.

Na parte que propõe a interdisciplinaridade, foi identificada que está ainda não é uma prática comum no ambiente escolar, pois não acontece ainda o diálogo entre as disciplinas que compõe a estrutura educacional. O modelo educacional vigente afasta o professor das pesquisas e ele apresenta uma educação repetidora dos modelos anteriores, com currículos impostos e fora da realidade dos educandos.

A falta de uma melhor formação acadêmica proposta para um ambiente interdisciplinar leva os professores, que tentam fazer a interação de conteúdo, a achar que estão fazendo a interdisciplinaridade mediante a aplicação de projetos envolvendo mais de uma disciplina. Todavia, a pesquisa ainda está distante do ambiente escolar em sua maioria.

As propostas de Ação Colaborativa e Cooperativa afirmam que as trocas das vivências nos contextos espacial e temporal, permite uma maior percepção e contribui para as trocas de saberes e experiências culturais, aumentando assim as possibilidades de aprendizagem.

As descobertas das vivências cotidianas propostas buscam aceitação do outro, incentivando a tolerância, o amor e o respeito entre os membros da sociedade. O momento atual mostra que o ambiente escolar

tornou-se palco dos conflitos e não aceitação das diferenças e, por isso, os educandos são geralmente individualistas e preconceituosos. Nesse ínterim, o diálogo e o conhecimento dos valores dos outros podem buscar a aceitação das individualidades dos membros que compõem a sociedade.

REFERÊNCIAS

- DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. **Da violência escolar à cooperação na sala de aula**. Adonis: Americana, 2015.
- DICKMANN, I.; DICKMANN, I. **Primeiras palavras em Paulo Freire**. 2 ed. São Paulo: Ação Cultural, 2016.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18 ed. Campinas: Papirus, 2011.
- GOLDSCHMIDT, C.; BORGES, L.; FREIRE, A. M. A. **Diálogos com Paulo Freire para entender e mudar o mundo: 100 anos de um educador**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2022.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; BETH, M. Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis. Researchgate, Universidade do Estado de Minnesota (EUA), jan. 2000. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/220040324>.
- JOSÉ, M. A. M. **Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira**. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2013, p. 91-102.
- LENOIR, Y. **Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável**. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.) Didática e interdisciplinaridade. Campinas: Papirus, 1998, p. 45-75.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LIMA, S. R. A. de. **Mais reflexão, menos informação!** In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2013, p. 191-206.
- SPÍNDOLA, F.; MOUSINHO, S.H. **A construção dos valores no ambiente escolar: um estudo de caso**. Revista Científica em Educação a Distância, v. 1, n. 1, abr./out. 2010.
- TAVARES, D. E. **A interdisciplinaridade na contemporaneidade: qual o sentido?** In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2013, p. 141-152.

A UTILIZAÇÃO DA REDE NOS SISTEMAS DE SAÚDE: UMA ESTRATÉGIA DE INTEGRAÇÃO PARA COMUNIDADES RIBEIRINHAS E POVOS INDÍGENAS

Antony Luis Ferreira Amoras²³
Ademar da Silva Mendes Júnior²⁴
Giovanna Tavares Ferreira²⁵
Ivone Jacarandá Braga Mendes²⁶
Aldeni Melo de Oliveira²⁷

INTRODUÇÃO

A importância de redes de dormir são artefatos que podem ser identificados desde o descobrimento do Brasil, onde os portugueses adotaram esse tipo de utensílio para descansarem. Com grande relevância para a cultura material brasileira. Uma herança dos indígenas da América do Sul, a rede de dormir acompanhou a evolução da sociedade e faz parte do cotidiano nacional desde os primeiros anos do descobrimento. Chamada de *imi* (de acordo com Cascudo (2003, p. 22): “O nome velho seria INI e *imi* registraram os estrangeiros, Hans Staden, Jean de Lery, André Thevet, Claude de Abbeville, Jean Nieuhof”), pelos índios brasileiros. De acordo com o autor, o primeiro registro do uso da rede de dormir foi feito por Pero Vaz de Caminha 38, em 27 de abril de 1500. “É o primeiro registro em língua portuguesa: uma rede atada pelos cabos, alta, em que dormiam. Batizou-a pela semelhança das malhas com a rede de pescar. Rede de dormir nunca Pero Vaz de Caminha deparara em dias de sua vida” (CASCUDO, 2003, p. 22).

²³ Estudante do Ensino Fundamental (E. E. Irmã Santina Rioli).

²⁴ Especialista em Administração Educacional. CV: <http://lattes.cnpq.br/1174947284582130>

²⁵ Licenciando em Letras (UEAP). CV: <http://lattes.cnpq.br/0208805025903622>

²⁶ Mestranda em Ensino (UNIVATES). CV: <http://lattes.cnpq.br/5588742033873111>

²⁷ Doutor em Ensino (UNIVATES). CV: <http://lattes.cnpq.br/0850235689773120>

Deste modo, esta pesquisa explora a utilização da rede de dormir com vistas ao uso no atendimento de comunidades tradicionais, com a abrangência e reflexão de profissionais da saúde que atuam na atenção básica de saúde. Por compreender que este artefato é representativo da cultura material brasileira. Pertencente à tradição indígena e assimilada pelo colonizador europeu e pelo negro africano, o seu emprego está enraizado nos hábitos culturais não só da comunidade ribeirinha ou dos povos indígenas, mas de todos os brasileiros.

A referida pesquisa envolve um contexto significativo por entender que a dinâmica e os hábitos de vida de comunidades amazônicas compõem repertório particular e distinto das demais populações do eixo centro/Sul do Brasil. Os hábitos herdados de comunidades tradicionais (índigenas e quilombolas) não se restringem tão somente a culinária ou mesmo nas tradições repassadas oralmente. O modo de se vestir, dormir e viver compõe este complexo social. Sendo assim, a rede de dormir, artefato de tecido que é presa em duas extremidades, é parte do cotidiano, sobretudo das comunidades ribeirinhas.

Buscou-se analisar, como contribuição para o atendimento mais humanizado, um lugar de mobilidades e afetividades para comunidades tradicionais da Amazônia. Essa discussão é justificada ainda por envolver um assunto reflexivo para políticas públicas, com o surgimento de questionamentos sobre quais seriam, na prática, as vantagens de um leito sem pés, deixando o chão completamente livre para ser higienizado; com possibilidade de substituir diariamente um leito por outro inteiramente lavado, que pode ser dobrado e armazenado em armários, com excelente valor na relação custo/benefício para a rede hospitalar e o convívio familiar.

Questiona-se: quais as percepções de profissionais da saúde em relação a utilização de rede de dormir como forma de atendimento de comunidades específicas? Para responder a este questionamento, objetivou-se compreender como os profissionais da saúde que atuam na atenção básica de saúde da Cidade de Macapá percebem a utilização

da rede de dormir com vistas ao uso no atendimento de comunidades tradicionais do Estado do Amapá.

A REDE DE DORMIR E A CULTURA MATERIAL

Para entender a natureza dos bens materiais, em sua dinâmica sociocultural, é imprescindível o conceito contextualizado de cultura. Que de acordo com Canclini (1983, p. 29) cultura é “[...] a produção de fenômenos que contribuem, mediante a representação ou reelaboração simbólica das estruturas materiais, para compreensão, reprodução ou transformação do social [...]”. Assim, entende-se que a cultura material são todas as criações ou práticas dotadas de significado, reveladoras das dinâmicas sociais e que, conseqüentemente, contribuem na compreensão da diversidade de padrões, nas crenças e estilos de vida de uma sociedade.

Usa-se a cultura material para abrangência da rede de dormir por compreender nos aportes teóricos de Cardoso, onde afirma (2012, p. 111) que “[...] todo artefato material possui uma dimensão imaterial, de informação”. Assim, entende-se que o artefato é matéria dotada de definições que se constituem na relação com o humano. Nesse processo, a transformação dos contextos culturais mostra-se determinante na construção e reconstrução dos significados dos acontecimentos. “Os tempos mudam, e muda com ele o significado das coisas que parecem fixas. No mundo de hoje, onde o tempo parece andar cada vez mais depressa, os significados ficam ainda menos estáveis” (CARDOSO, 2012, p. 38).

A REDE DE DORMIR, ELEMENTO PARA HUMANIZAÇÃO ENTRE OS POVOS BRASILEIRA

As redes de dormir, uma cultura material brasileira que foi registrada e após meio século do descobrimento, as redes de dormir permaneciam a ser historiadas nas narrativas sobre as terras brasileiras e, especialmente, sobre os hábitos da população indígena. Como pontua Cascudo (2003, p. 23-24) em documentos escritos por Europeus no século XVI:

Na “Informação das Terras do Brasil”, no mesmo 1549, pormenoriza: “Dormem em redes de algodão junto ao fogo, que toda noite têm aceso, assim por amor do frio, porque andam nus, como também pelos Demônios que dizem fugir do fogo” [...] No “Navigazione e Viaggi (Venecia, 1550-1559) [...] reaparece a “rede” num dos seus registros venerandos: “As suas casas são de madeira, cobertas de folhas e ramos de árvores, com muitas colunas de pau pelo meio, e entre elas e as paredes pregam redes de algodão [...].

Assim, o uso da rede ficou cada vez mais popular. Usada do índio ao missionário jesuíta, pois consentia, de forma natural, as necessidades de sobrevivência e ajustamento em ambiente necessitado de comodidade. Como desponha mais uma vez, Cascudo (2003, p. 24 e 26):

[...] Depois da farinha de mandioca, a rede foi o primeiro elemento de adaptação, de acomodação, de conquista do português. [...] Adotaram-na como uma solução prática e natural. Evitava-se o transporte dos pesados leitos de madeira que vinham de Portugal, e só posteriormente começaram a ser carpinteirados no Brasil. [...] a rede era o primeiro contato com o mobiliário local e a utilidade imediata.

Em presença dessas referências, o lugar que ocupa, assim como os usos conferidos às redes de dormir se ampliaram em função das transformações do contexto histórico, sociocultural e econômico do país. Como assegura Nogueira (2002), “os artefatos têm funcionado ao longo dos anos e em muitas sociedades como elementos de diferenciação social e/ou de sociabilização dos indivíduos. Há uma carga simbólica agregada a cada um desses artefatos”.

Esta pesquisa buscou a rede de dormir como estratégia de integração humanizadora para comunidades específicas por entender que a mesma é um costume dos nossos antepassados, esquecido pela elite local, porém, o costume de seu uso resistiu bravamente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Muitas memórias, associadas a seu emprego, per-

maneceram apenas entre as populações de baixa renda dessas regiões. É o que pontua Cascudo (2003, p. 37 e 122):

[...] Em 1850, a rede estava em pleno declínio e havia acanhamento em usar-se dela. O Norte com as garantias do clima (a tradição era igualmente forte para sul e norte) sustentou o costume que ainda permanece em situação de resistência, senão de amplitude funcional. [...] O enterro de rede ainda resiste por todo interior do Brasil entre a população pobre e residente nos arredores de vilas ou povoados maiores. Era, há meio século, o transporte habitual, mas presentemente o caminhão substituiu vitoriosamente a forma velha que teima em não desaparecer de todo [...].

Na contemporaneidade, a rede de dormir pode ser considerada como um elemento significativo para a cultura material brasileira. A importância sociocultural e econômica desse artefato demanda ações que potencializam a sua utilidade de maneira significativa pelos povos específicos. Assim, Mello (2003) registra que mesmo na ausência da perícia científica, não seria possível afirmar com razoabilidade possíveis indicações e contraindicações no uso da rede de dormir, se é ou não conveniente como leito, se é recomendável ou prejudicial, porém, Mello (2003) acrescenta que milhões e milhões de brasileiros nasceram, viveram, amaram, morreram e foram levados para o cemitério em redes de dormir.

METODOLOGIA

Para este tópico, são apresentados os materiais e métodos que colaboraram durante as intervenções desta pesquisa. Foram estes: o público-alvo, o tipo de pesquisa, a delimitação da área de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados; correspondendo, assim, com os objetivos e o objeto explicado durante a pesquisa.

PÚBLICO-ALVO

O projeto está sendo desenvolvido na escola estadual Irmã Santina Rioli, localizada à Rua Jovino Dinoá, no bairro Trem, na cidade de Macapá-AP. Tal escola compõe a rede estadual de Ensino público ao qual atende estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental. A pesquisa está sendo realizada por um estudante do 7º ano do Ensino Fundamental II, o qual assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e o Termo de Consentimento para imagens e/ou gravações (APÊNDICE B). Para o objeto de coleta de dados e para a investigação, foram profissionais da saúde que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE permitindo percepções em relação à utilização de rede de dormir como forma de atendimento de comunidades específicas ao responderem o questionário. Tal escolha se deve ao fato deste segmento atender tanto à população urbana, quanto à ribeirinha, das adjacências do Estado do Amapá, os quais participaram de maneira voluntária e com autorização das suas respectivas respostas para este projeto de pesquisa ter avanços no ano de 2023.

TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa seguiu metodologias do tipo qualitativa, e harmonizou caráter exploratório descritivo, pois familiarizou os sujeitos da pesquisa e percepções em relação a utilização de rede de dormir como forma de atendimento de comunidades específicas; permitiu informações conexas e definiu os impasses e as dificuldades presentes em um projeto (POUPART et al., 2017).

Uma pesquisa que propõe como elemento norteador da condução desta investigação: o materialismo histórico-dialético. Consideramos que a compressão da totalidade dos fatos é indispensável para se analisar as partes, assim como seus determinantes históricos e distintos agentes inseridos em determinado momento e/ou objeto de estudo, como aponta Frigotto (1989, p. 77):

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, p. 77, 1989).

Nesta perspectiva teórica, tem-se a necessidade da delimitação de um campo social despido dos conceitos sociais da elite econômica e política. Isso se coaduna com uma prática social e política, a *práxis* com a qual se relacionam os elementos anteriores mencionados.

Deste modo, as partes, ainda que consideradas isoladamente, devem ser apreendidas em suas inter-relações com o objeto analisado, e mesmo a relação das partes entre si. Desta forma, a pesquisa permitiu investigar o objeto de estudo, as observações e os registros das percepções em relação à utilização da rede de dormir como forma de atendimento de comunidades específicas, direcionando possibilidades de aplicação a outros subsídios científicos que se mostrarem condizentes com os objetivos e a justificativa desta proposta.

DELIMITAÇÃO DA ÁREA DE PESQUISA

Como primeira etapa da investigação, realizou-se estudos de formação científica com o estudante, tais como o estudo de conceitos-chaves como objetivos, metodologia e problemática. Como fase subsequente (em curso), estamos realizando uma revisão da literatura com a finalidade de verificar a produção e o registro a respeito do tema e do objeto de estudo.

Com relação à iniciação à pesquisa, Pozo e Crespo (2009) sustentam que “muitas vezes, os alunos não conseguem adquirir as habilidades necessárias, seja para elaborar um gráfico a partir de alguns dados ou para observar corretamente através de um microscópio, mas outras vezes o problema é que eles sabem fazer as coisas, mas não entendem o que estão fazendo (POZO; CRESPO, 2009, p. 17).

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O questionário foi aplicado com uma amostragem de profissionais da saúde na cidade de Macapá/AP, nos meses de agosto e setembro de 2022. Proporcionando percepções e excelentes discussões para o aproveitamento prático dirigido à solução de problemas específicos desta investigação. Empregou-se também o diário de bordo, acrescentaram-se reflexões, desenhos e mapas conceituais durante toda pesquisa, a fim de analisar as primeiras verificações sobre o tema, auxiliando as interpretações e harmonizando as competências com capacidade de reconstruir a ideia.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico são apresentados os resultados por meios das intervenções concretizadas durante este projeto de pesquisa. Conforme descrito anteriormente, a metodologia de coleta de dados versou nas anotações feitas em diário de bordo e no recolhimento das respostas do questionário aplicado com profissionais da saúde.

DINÂMICA DO SISTEMA CRIADO COM A REDE DE DORMIR

O desenho (FIGURA 1) nesta pesquisa estabeleceu-se em um modo qualificado de avaliar as primeiras ideias durante as orientações e os subsídios para a dinâmica do projeto. É apresentada a construção do protótipo a partir da adaptação da rede de dormir. No protótipo, existe um espaço adaptado para anexar remédios, protocolos, identificação do paciente, uma corda no teto para “embalar” a rede de dormir e até mesmo a opção para um ambiente frio ou quente. O paciente, ao realizar normalmente seu uso, terá uma dinâmica de funcionamento que estará contribuindo com o seu bem-estar.

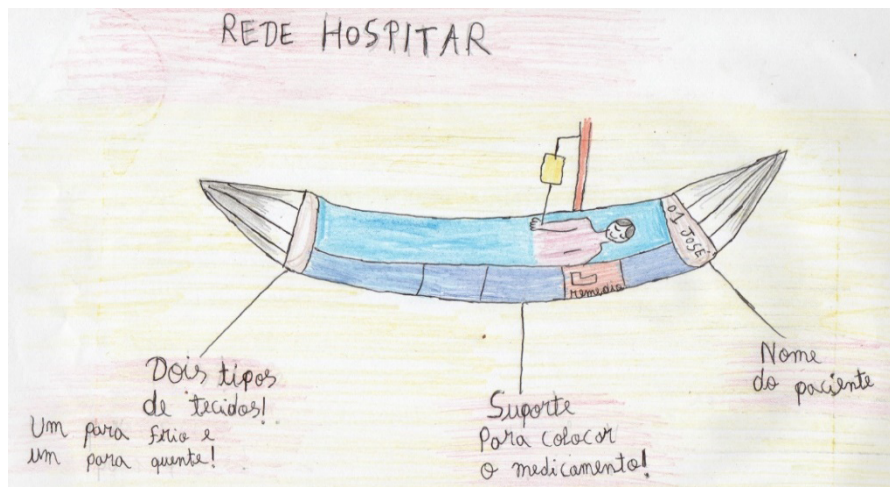


Figura 1– Desenho da dinâmica e adaptação do protótipo – rede de dormir

Fonte: Os autores, 2022.

O registro do desenho na figura 1 concentra respaldo nos aportes teóricos de Edwards (2005) e de Montenegro (2004), que corroboraram com uma excelente conversação ao afirmarem que o emprego da técnica de desenhar está interligada com a aptidão de “ver” (percepção). E essa está ajustada na construção das cinco habilidades principais, imprescindíveis na competência de percepção: desenho de simples contornos; ambientes negativos e configurações positivas (percepção dos espaços); proporção e perspectiva (percepção dos relacionamentos); luzes e sombras (volumes); e o processo *gestalt* (que é a percepção do todo ou sistema de leitura visória da configuração).

O desenho apresenta a ideia de um protótipo adaptado a partir da rede de dormir, onde serão harmonizados os anexos para remédios, QR-Code com protocolos, identificação do paciente, uma corda no teto para “embalar” a rede de dormir e até mesmo a opção para um ambiente frio ou quente que será fixado com velcro²⁸, assim, a acomodação e a

²⁸ O fecho patenteado original de Velcro foi inventado em 1948 pelo engenheiro e eletricitista suíço Georges de Mestral, que patenteou em 1955 e, posteriormente desenvolveu sua prática de fabricação. Até a sua introdução comercial na década de 1950. De acordo com o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, velcro é a marca registrada de um tipo de material sintético em tiras, cobertas de pelos cerrados e que,

aplicabilidade do protótipo pelo aluno em uma rede hospitalar. Desta forma, o projeto está na construção do protótipo em uma engenharia maior e com os anexos relacionados as adaptações e dinâmica de uso.

A intervenção está sendo uma iniciativa com tamanha importância dentro da pesquisa, pois os idealizadores deste projeto primaram em suas hipóteses com o experimento e seus benefícios, para assim responder os objetivos específicos que relacionam a utilização da rede em ambientes hospitalares; reflexões críticas a respeito do atendimento de comunidades com hábitos diferenciados em relação aos principais centros urbanos; um modelo de rede ao qual o paciente utilize em casos específicos bem como quando a obtenção a alta hospitalar e a comprovação com o ODS de números 03 (Saúde e bem-estar: assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades), estipulado pela ONU até 2030.

APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO COM UMA AMOSTRAGEM DE PROFISSIONAIS DA SAÚDE

Participaram 21 indivíduos com idade entre 28 e 66 anos, nos meses de agosto e setembro de 2022, com uma amostragem de profissionais da saúde na cidade de Macapá/AP. Dos 21 respondentes – Do total dos respondentes, 68% são do sexo feminino e 32% do sexo masculino. Foi solicitada a autorização dos respondentes, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. De acordo com os respondentes, as profissões variaram entre: Enfermeiros, Técnico em enfermagem, terapeuta ocupacional, técnico em radiologia e médicos.

Para os resultados desta pesquisa, o questionário aplicado foi um apoio para as discussões dentro desta investigação, visto que para Hair et al. (2014) construir questionários necessita ser ressaltada a dinâmica sistêmica de uma intervenção para sua eficácia nas análises. Os autores confirmam ainda certificando que os pesquisadores, ao organizarem o questionário, já precisam conjecturar deliberações, sobre como os dados

colocadas uma sobre a outra, aderem firmemente, servindo como substituto de colchetes, zíperes ou botões.

serão coletados e analisados. Desta forma, as perguntas que compuseram o questionário foram claras e objetivas, com questões abertas e fechadas. Assim, seguindo as perguntas e um recorte das percepções dos profissionais da saúde, com suas respectivas respostas:

Sobre a primeira pergunta: **Marque quantos anos, em média você tem de serviço na saúde.** Sobre a presente questão, obteve-se diversos tempos de serviços, registra uma amostragem de servidores da saúde com 5% com menos de 1 ano de serviço na saúde, com 11% com 1 a 3 anos, 26% com 4 a 6 anos, 11% com 7 a 10 anos e para totalizar os 100%, obtivemos 47% dos respondentes que afirmaram ter 11 anos ou mais de prestação de serviços na saúde.

Quando questionados: **Você já ajudou ou presenciou algum paciente que necessitou de uma rede de dormir como leito no hospital? Caso seja sim, poderia relatar?** Obtivemos dois respondentes que afirmaram que já presenciaram, inclusive um afirmou que é comum com pacientes indígenas e o outro completou registrando que no hospital de emergência chegaram a ficar encima de papelões ou camas improvisadas.

Ao serem questionados: **Para você, quais são os benefícios/vantagens que as redes de dormir podem proporcionar ao paciente?** Os respondentes disseram que os benefícios/vantagens seriam: Proporcionar uma temperatura mais fria, adaptação do paciente, aceitação a internação, ambiente mais humanizado, melhor recuperação do paciente, paciente mais colaborativo, presença do cotidiano do paciente, ajudar na prevenção de úlcera e pressão, aliviar o estresse, fortalecer o tônus muscular, qualidade de vida e de atendimento, visando a individualidade, atendimento felicitado e flexível, valorização dos costumes e tradições, estilo de vida, conforto, respeito à rotina do paciente e à sua altura, além de registrarem que o paciente adulto ou criança dormiria mais rapidamente.

Quando questionados: **Para você, quais são os danos/desvantagens que as redes de dormir podem proporcionar ao paciente?** Os respondentes que disseram que haveria, relataram ter preocupações com infecção hospitalar, pouca higiene, riscos para biossegurança, visto ser de

material permeável, pós cirúrgico, analisar o motivo da internação antes de indicar a rede de dormir, relataram também que o uso indiscriminatório pode piorar o estado clínico – exemplificando: pacientes neurológicos, tônus elevado e com dificuldade respiratória, cuidados com crianças pequenas; registraram ainda a preocupação do paciente cair, além de documentarem que o paciente que receber este leito, já estará acostumado e que o profissional não vai colocar o paciente que não possa utilizar.

Para a última pergunta: **Você acredita que a rede de dormir como políticas públicas seria uma estratégia de integração paciente/família/servidores da saúde? Caso seja sim ou não, poderia relatar?** Obteve-se respostas surpreendentes e reflexivas. Dos 21 respondentes, 3 afirmaram que **não**, sem relatarem o motivo da resposta, e 18 respondentes afirmaram que **sim**, relatando: irá auxiliar a ausência de leitos, melhor relação paciente/família/servidores da saúde, política pública que poderia garantir qualidade para todos; se utilizar de forma adequada o recurso, o paciente ficará menos ocioso ao ver o ambiente diferente, porém ficará habituado e com convívio familiar, melhorando a recuperação do paciente, diminuindo assim sua permanência no hospital, oferecer comodidade, respeitando as tradições e cultura da sociedade, além de humanizar mais ainda o ambiente hospitalar, gerando saúde mental e física a todos os envolvidos, com equidade e igualdade entre as comunidades e familiares.

Assim, a proposta investigada conseguiu seu objetivo proposto sobre *compreender como os profissionais da saúde que atuam na atenção básica de saúde da Cidade de Macapá percebem a utilização da rede de dormir com vistas ao uso no atendimento de comunidades tradicionais do Estado do Amapá*. Desta forma, corroborou de maneira reflexiva pela visão de profissionais da saúde para uma possível política pública para utilização da rede de dormir nos sistemas de saúde, como estratégia de integração para comunidades específicas. Diante destes resultados, aprecia-se que a contribuição com a saúde e bem-estar, pode assegurar uma vida saudável e promover o

bem-estar para todos, em todas as idades de acordo com o ODS²⁹ de número 3, estipulado pela ONU até 2030.

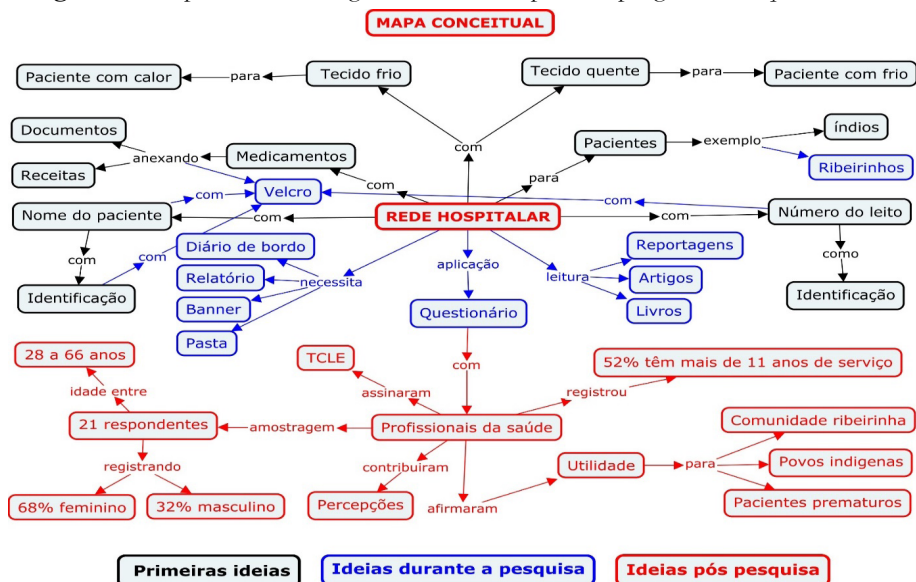
Ademais, os resultados foram reflexivos e provocativos para análises de adaptações dentro do protótipo, incluindo o velcro para anexar e retirar elementos da rede de dormir, identificações de pacientes, além de direcionar a aplicabilidade desta pesquisa. Para mais discussões com este resultado, emprega-se o aporte teórico de Gil (2012) que afirma que um questionário é uma técnica de investigação com questões que possuem o propósito de obter informações.

MAPA CONCEITUAL

A elaboração do mapa conceitual colaborou para abordar as primeiras constatações (letras pretas) sobre a questão norteadora – utilização da rede de dormir como leito hospitalar, promoveu o progresso de reconhecimento informacional a respeito da aplicabilidade e bem-estar. No decorrer das orientações foi possível ampliar a investigação com os novos conceitos abordados (letras azuis), (re) construindo novas ideias; após aplicação do questionário com profissionais da saúde, registrou-se os novos conceitos em letras vermelhas, registrados e documentados no diário de bordo do aluno/pesquisador. Figura 2 apresenta a organização do mapa conceitual através do programa *CMap Tools*.

²⁹ Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) são uma agenda mundial adotada durante a Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável em setembro de 2015, composta por 17 objetivos e 169 metas a serem atingidos até 2030.

Figura 2 – Mapa conceitual organizado com o apoio do programa *CMap Tools*



Fonte: Os autores, 2022.

Desta forma, o resultado proporcionou sugestões que informaram reflexões e percepções de profissionais da saúde, pois foi possível realizar leituras de artigos científicos, intervenções com questionário e questionamento reconstrutivo para emprego no projeto piloto. Ademais, os resultados apontam para a aceitação e utilização da rede de dormir como leito hospitalar com específicas ressalvas.

CONSIDERAÇÕES

Os hábitos e costumes das comunidades tradicionais devem ser levados em conta quando se fala em atendimento humanizado. Assim, propor a utilização da rede de dormir pode contribuir no melhor acolhimento, bem como uma recuperação mais rápida.

Assim, além de tornar o atendimento mais humanizado conforme publicada a Política Nacional de Humanização (PNH), adotando como princípios teóricos-metodológicos: o protagonismo dos sujeitos, a indissociabilidade entre atenção e gestão e a transversalidade,

ampliando-se assim o campo da assistência hospitalar aos serviços suplementares de atenção à saúde. A adoção destes princípios deu início às discussões acerca do acolhimento, da importância do diálogo e da conversa, ganhando enquadramentos teóricos à luz da filosofia, sociologia médica, psicologia e psicanálise; e sendo vistos como estratégicos na produção de cuidados em saúde.

O estudo investigativo permitiu uma reflexão humanizada para melhor bem-estar entre paciente/família/servidores da saúde, além do registro de afirmativa de poder proporcionar benefícios e vantagens ao paciente. Tais como uma temperatura mais fria, adaptação do paciente, aceitação a internação, ambiente mais humanizado, melhor recuperação do paciente, paciente mais colaborativo, presença do cotidiano do paciente, ajudar na prevenção de úlcera e pressão, aliviar o estresse, fortalecer o tônus muscular, qualidade de atendimento visando a individualidade, atendimento felicitado e flexível, valorização dos costumes e tradições, estilo de vida, conforto, respeito à rotina do paciente, além de registrarem que o paciente adulto ou criança dormiria mais rapidamente.

Por fim, acredita-se que a investigação foi uma estratégia utilizada nesta prática dos projetos de pesquisa na educação como construção do processo para um estudante da Educação Básica se alfabetizar cientificamente, contribuindo em sua vida estudantil, com intuito de que esta prática investigada referente à rede de dormir como leito hospitalar possa colaborar, ao gerar novas reflexões, percepções e atitudes para abordar à temática.

REFERÊNCIAS

- CANCLINI, N. G. **As culturas populares no capitalismo**. Editora Brasiliense, 1983.
- CARDOSO, R. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2012.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Rede de dormir: uma pesquisa etnográfica**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2003.
- EDWARDS, B. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição. 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

HAIR J, JOSEPH F. et al. **Fundamentos de Pesquisa de Marketing**. 3ª Edição. AMGH Editora, 2014.

MELLO AS. **O uso da rede: do berço e da cadeira de balanço e as suas vantagens**. In Cascudo LC. Rede de dormir: uma pesquisa etnográfica. 2ª ed. São Paulo: Global, 2003.

MONTENEGRO, G. A. **A Invenção do Projeto**: a criatividade aplicada ao desenho industrial, arquitetura, comunicação visual. São Paulo: Edgard Blücher, 2004.

NOGUEIRA, S. **Cultura material**: a emoção e o prazer de criar, sentir e entender os objetos, 2002. Disponível em: <http://www.geocities.com/sandrix65/oficiosemocao.pdf>. Acesso em: 7 set. 2022.

POZO, J.; CRESPO, M. **A aprendizagem e o ensino de Ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5ª Ed. – Porto Alegre: Artmed, p. 17 e 18, 2009.

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, p. 127-149, 2017.

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E AS POSSIBILIDADES DE CONVERSÃO DOS RESULTADOS DO SPAECE EM AÇÕES PEDAGÓGICAS

Milena Soares Bezerra Alencar Araripe³⁰

Ellen Cristine dos Santos Ribeiro³¹

Flaviana Guimarães Silva Leite³²

Ana Paula Pinho Nóbrega³³

Midiã Alves da Silva Rodrigues³⁴

Iracilda Francisca Martins da Silva³⁵

INTRODUÇÃO

O objetivo primordial do capítulo é investigar quais ações são projetadas diante dos resultados obtidos através das avaliações externas, com enfoque no SPAECE. Houve a intenção de perscrutar se/como o tratamento desses resultados se converte em metas de ação na rede municipal de ensino de Fortaleza, ou na implementação de políticas públicas. Para tanto, buscou-se descrever e analisar, de maneira histórica, a evolução dos processos de avaliação da educação no Brasil. A pertinência da pesquisa se ancora na interpretação dos sistemas brasileiros de avaliação da educação, buscando apreender suas três gerações de implementação e elencar seus impactos, contribuições, possibilidades e limites.

Diversas críticas recaem sobre a história da avaliação da educação no Brasil, dentre elas, os inúmeros desafios pontuados ao longo de sua consolidação e implementação. Sobre essa trajetória, Viana (1989)

³⁰ Mestranda em Educação (UFC). Professora (SME/Fortaleza). CV: <http://lattes.cnpq.br/2059862536991555>

³¹ Doutora em Educação (UECE). Professora (SME/Fortaleza). CV: <http://lattes.cnpq.br/3336841935789898>

³² Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UVA). Professora (SME/Fortaleza).

³³ Mestranda em Artes (IFCE). Professora (SME/Fortaleza). CV: <http://lattes.cnpq.br/4924053782014832>

³⁴ Mestranda em Ensino e Formação Docente (IFCE). Professora (SME/Fortaleza).
CV: <http://lattes.cnpq.br/9692324065732439>

³⁵ Especialista em Gestão Escolar (SOED). Professora (SME/Fortaleza).
CV: <http://lattes.cnpq.br/8297579108022905>

pontua que a avaliação educacional tem o objetivo central de formar e informar acerca da eficácia da aprendizagem através dos resultados obtidos. Contudo, existem margens objetivas e subjetivas para a análise de tais resultados, haja vista que os critérios e parâmetros recebem o tratamento dos avaliadores, ou seja, os resultados são produzidos a partir da relação entre indivíduos.

Destaca-se, ademais, que ao longo de sete décadas, a concepção dos modelos de avaliação educacional procurara atender aos diversos segmentos da sociedade, adaptando-os para as mudanças ocorridas ao longo desse tempo. Os resultados foram interpretados no intuito de estabelecer reflexões sobre as vantagens e desvantagens de cada modelo, bem como suas concepções e adequações ao incentivo de pesquisas científicas focadas em produzir conhecimentos necessários à edificação de processos mais eficientes, capazes de contribuir para a elevação dos resultados. O modelo almejado, parte do entendimento de que políticas públicas educacionais precisam ter como ponto de partida objetivos que contemplem a melhoria efetiva da qualidade da educação e, consequentemente, a transformação da realidade social.

O ato de avaliar, indubitavelmente, precede os processos formais documentais da atualidade, considerando que tais práticas já eram registradas nas pedagogias do século XVI e XVII (LUCKESI, 1996). Assim, as pesquisas sobre avaliação no Brasil começaram na década de 1930 e, a partir de então, observa-se duas interpretações: a primeira, sob a visão oficial e a segunda, sob a perspectiva crítica. No intervalo entre 1930 e 1970, os testes realizados serviam para aferir as habilidades e aptidões dos alunos, a fim de verificar a eficácia e a qualidade do ensino. A partir da década de 1980, entretanto, as avaliações passaram a evidenciar aspectos sociais, políticos e culturais, com objetivos mais qualitativos, tanto em larga escala quanto em sala de aula.

Embora houvesse interesse por parte do estado brasileiro em desenvolver políticas públicas de avaliação educacional eficazes desde 1930, somente no início dos anos 1990 foi regulamentado o Sistema

Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em 1991, ocorreu a primeira aplicação de avaliação em larga escala no Brasil.

O SAEB, definido como um grupo de aplicação de avaliação externa, foi implementado a fim de garantir a determinação da LDB³⁶ que delibera sobre o dever da União de assegurar o processo de avaliação do rendimento escolar em todo o território nacional. Tem como objetivo primordial realizar um possível diagnóstico do sistema de educação do Brasil e indicar fatores que podem intervir no desempenho dos alunos, provisionando indícios referentes ao nível da qualidade do ensino ofertado. Tais parâmetros servem como base para subvencionar, revisar e monitorar o sistema voltado às intervenções na área da educação dos municípios, estados e federação. A análise crítica de Vianna (2000) pondera se as avaliações externas realmente contribuem para efetivação e solidificação do aprendizado:

A avaliação, qualquer que seja o modelo apresentado, visa, sem sombra de dúvida, a uma tomada de decisão que envolve professores, administradores, pais e os próprios alunos, que, assim, precisam de elementos de informação relativos à eficiência dos sistemas, especialmente no que se relaciona com a aprendizagem (VIANNA, 2000, p. 51).

O estado do Ceará não difere do cenário avaliativo nacional, desenvolvendo avaliações como o SPAECE, criado em 1992, que aferem a aprendizagem por meio de padrões de aprendizagem. O nível de desempenho, vale salientar, significa o resultado do desenvolvimento individual na área de conhecimento. A partir dos resultados, é possível mensurar o que foi convertido em aprendizagem. Mas quais as consequências reais do tratamento desses resultados? Nos últimos anos, o aumento do desempenho dos alunos da rede pública municipal de Fortaleza foi realmente significativo, principalmente os índices apontados pelo SPAECE-Alfa³⁷, que sonda o nível de desempenho individual dos

³⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96.

³⁷ Dada a relevância e abrangência do SPAECE, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc) incorpora a ele, a partir de 2007, a avaliação da Alfabetização e do Ensino Médio. Passa, assim, a ter três

alunos, através de questões elaboradas no intuito de aferir a capacidade de interpretação e compreensão leitora destes. Horta Neto (2013), entretanto, faz uma crítica enérgica ao fato de que a avaliação seja realizada através de uma única prova, o que superestima o processo, visto que não é de salutar importância “medir” o conhecimento do aluno em um dado momento específico.

O SPAECE é considerado como uma entrada para a rede de relações que constituem as ações do conjunto escolar, com vistas ao aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem a partir dos resultados obtidos. No estudo ora apresentado, o recorte, diante de um tema tão amplo, foi analisar criticamente, no campo das avaliações educacionais externas, a pertinência da aplicação dos resultados obtidos via SPAECE e suas contribuições na projeção de ações para a melhoria efetiva dos níveis educacionais. Também houve esforço em desenvolver um estudo geral sobre a influência do SPAECE perante a implementação de políticas públicas voltadas à elevação da qualidade do ensino da educação pública.

Em face do amplo espectro das avaliações externas, faz-se necessário analisá-las para além de uma perspectiva quantitativa, considerando a importância de análises criteriosas que ultrapassem a mera obtenção de resultados. Diante disso, a pesquisa tem por finalidade investigar quais as ações projetadas diante dos resultados obtidos através das avaliações externas. Focaliza-se o SPAECE, referência na rede pública municipal de ensino de Fortaleza para a construção de metas, exercendo influência também na implementação de políticas públicas. Inúmeras questões emergem desse objetivo, tornando-se fundamentais, a saber: 1) quais as prováveis implicações do processo de avaliação em larga escala? 2) no caso específico do SPAECE, como seus resultados influenciam o

eixos: Avaliação da Alfabetização (SPAECE-Alfa/2º ano); Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos); Avaliação do Ensino Médio (3ª série). O SPAECE-Alfa, em específico, consiste em uma avaliação anual, externa e censitária, focada em identificar e analisar o nível de proficiência leitora dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas da rede pública (estaduais e municipais), visando elaborar um indicador de qualidade sobre tais habilidades e possibilitando, também, estabelecer comparações com os resultados das avaliações realizadas pelos municípios e Governo Federal (Provinha Brasil).

cotidiano escolar? 3) quais os impactos da análise dos resultados nas tomadas de decisões do conjunto escolar? Ademais, se faz oportuno compreender os efeitos do SPAECE na forma como os professores absorvem a lógica das avaliações externas, apreendendo o impacto desses resultados nas práticas educativas que encabeçam.

Nesse sentido, emerge um contexto que demanda fornecimento de dados para elaborar, reestruturar e monitorar políticas públicas voltadas à educação no Ceará, subsidiando a busca por melhorias no nível de qualidade do ensino. Diante dessa complexidade, ressalta-se a urgência de captar a malha de relações que sofrem influência do SPAECE nas práticas educativas dos professores. Assim, torna-se primordial compreender a que ponto os resultados influenciam nas ações do conjunto escolar.

SISTEMAS BRASILEIROS DE AVALIAÇÃO: AS TRÊS GERAÇÕES DA AVALIAÇÃO BÁSICA

De acordo com Ferreira Filho (2020), as avaliações externas têm sido uma forma de garantir que as instituições de ensino cumpram com os padrões de qualidade e que estão se esforçando para melhorar a qualidade de seus programas de ensino. Da mesma forma, essas avaliações externas também fornecem aos responsáveis pelas instituições uma visão geral do desempenho educacional, permitindo que eles identifiquem áreas que precisam de melhorias, bem como direcionem seu orçamento de forma adequada. Além disso, as avaliações externas ajudam a obter um panorama para identificar as instituições que oferecem os melhores índices.

Tomando por base a premissa do ato de avaliar, identifica-se três gerações de avaliação em larga escala no Brasil. Cada estado, entretanto, apresenta especificidades na prática avaliativa, buscando, principalmente, associar a esses resultados a promoção da elevação da qualidade do ensino de acordo com suas demandas e realidades distintas. Segundo Bonamino e Sousa (2012), o sistema brasileiro de avaliação é classificado em três gerações. A primeira geração está inserida em um modelo avaliativo sem consequências diretas na implementação de políticas públicas, ou seja,

sem responsabilização dos agentes envolvidos. Já a segunda e terceira gerações da avaliação, classificam-se entre os efeitos de responsabilidade e consequência aos agentes envolvidos. A grande diferença é o nível de responsabilização em relação aos resultados. Na segunda geração, é atribuída uma responsabilidade branda, considerada um apêndice simbólico. Na terceira geração, é atribuído um intenso nível de responsabilidade aos que fazem parte da comunidade escolar, como gestores e corpo docente. Luckesi (1996) questiona o que, de fato, pode colaborar para a qualidade do resultado do processo avaliativo diante do potencial das teorias pedagógicas atuais, já que estão suficientemente amadurecidas, habilitadas a contribuir com práticas educativas capazes construir resultados significativos de aprendizagem. Atualmente, observa-se que:

Os instrumentos de avaliação nacional em curso na política educacional brasileira visam, especificamente, à realização de avaliações de diagnóstico – em larga escala, por meio de testes padronizados e questionários socioeconômicos – de qualidade de ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 265).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) corroboram com a ideia, identificando que os autores reputam uma ligação intrínseca entre conhecimento, escola, nível social e política, interferindo na construção do fundamento básico do processo de ensino aprendizagem do sujeito. Apesar dos inegáveis avanços e contribuições que a avaliação educacional facultou ao movimento educacional brasileiro, ressalta-se a relevância de pesquisas dessa natureza, que partem do pressuposto de que as avaliações têm muito a nos dizer, dada a efetiva contribuição que agrega à melhoria da qualidade das ações pedagógicas. Nesse sentido, para os efeitos deste estudo, são entendidas como possibilidades de fortalecimento das políticas públicas submetidas ao olhar dos resultados, em um contexto reflexivo.

Luckesi (1996) questiona o que, de fato, pode colaborar para a qualidade do resultado do processo avaliativo diante do potencial das teorias pedagógicas atuais, já que estão suficientemente amadurecidas,

habilidades a contribuir com práticas educativas capazes construir resultados significativos de aprendizagem. Atualmente, observa-se que:

Os instrumentos de avaliação nacional em curso na política educacional brasileira visam, especificamente, à realização de avaliações de diagnóstico – em larga escala, por meio de testes padronizados e questionários socioeconômicos – de qualidade de ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 265).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) corroboram com a ideia, identificando que os autores reputam uma ligação intrínseca entre conhecimento, escola, nível social e política, interferindo na construção do fundamento básico do processo de ensino aprendizagem do sujeito. Apesar dos inegáveis avanços e contribuições que a avaliação educacional facultou ao movimento educacional brasileiro, ressalta-se a relevância de pesquisas dessa natureza, que partem do pressuposto de que as avaliações têm muito a nos dizer, dada a efetiva contribuição que agrega à melhoria da qualidade das ações pedagógicas. Nesse sentido, para os efeitos deste estudo, são entendidas como possibilidades de fortalecimento das políticas públicas submetidas ao olhar dos resultados, em um contexto reflexivo.

SAEB: primeira geração da avaliação educacional

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), presente no Estado brasileiro desde 1990, vem sendo reestruturado desde então. Em 2005, foi incorporado ao SAEB duas avaliações, antes nominadas Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), nacionalmente conhecida como Prova Brasil, e Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), passou a compor o Sistema, sendo aplicada nas turmas de terceiros anos. Portanto, após essa integração, surge um novo SAEB. Salienta-se, entretanto, que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) influenciou de maneira determinante para efetivação da sistemática de aplicação dessas avaliações, garantindo que

houvesse responsabilização da União, Estados e Municípios em prestar contas da qualidade do ensino ofertado.

Conforme afirmam Bonamino e Sousa (2012), o fato de coexistirem avaliações em esfera nacional, estadual e municipal, a responsabilização perde força, já que os critérios estabelecidos para subsidiar um diagnóstico mais preciso dos resultados e implementar ações a partir deles não recaem em nenhuma dessas esferas, ou seja, não são determinantes para um possível ajuste de políticas públicas eficazes e permanentes. Tendo em vista que tais políticas deveriam estruturar melhorias para o progresso da qualidade da educação, identifica-se, no entanto, que, muitas vezes, se estruturam como políticas de governo e não como políticas públicas.

PROVA BRASIL: segunda geração da avaliação educacional

Como bem definem Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), avaliar consiste em examinar o conhecimento. Faz parte de um projeto educativo, onde a partir da análise, pode-se traçar ações pertinentes às falhas observadas. No ato de avaliar, quem é o responsável pelos resultados? O crescimento contínuo da necessidade de vincular o resultado das avaliações a um responsável, como analisam Bonamino e Sousa (2012), associa gestão democrática e avaliação, ligando os resultados à atuação desses gestores, relacionando sua atuação ao comprometimento da gestão pública. Implementada em 2005, a Prova Brasil, aplicada de dois em dois anos, tem por objetivo primordial notificar os resultados da avaliação em relação à qualidade do ensino ofertado, ou seja, publicizar o que de fato é assimilado em relação ao processo de aprendizagem. Todavia, serve de parâmetro para que a gestão trace metas e ações diante dos resultados obtidos, a partir de uma política de compromisso que oportunize avanços na prática educacional. Agregou uma perspectiva diagnóstica à responsabilização (BONAMINO; SOUSA, 2012). A partir da Constituição Federal de 1988, que designa ser dever do governo assegurar educação pública gratuita e de qualidade, passa a ser de substancial importância usufruir de uma escola democrática, que

esteja preparada para receber sua comunidade com políticas públicas voltadas para uma educação eficaz e capaz. Inclusive, uma das principais características da segunda geração da avaliação no Brasil foi enfatizar o processo de democratizar a escola, seguindo o que determina a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996):

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Porém, ainda que o processo democrático seja de fundamental importância, Franco, Alves e Bonamino (2007) destacam que as pesquisas apresentam baixa incidência de associação entre o papel do diretor e os resultados das avaliações, o que abre precedente para que esse cargo ainda aglutine interesses políticos, afastando-os do foco da competência técnica, necessária ao exercício da função e prevista na legislação.

SPAECE: terceira geração da avaliação educacional

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE) foi criado em 1992. O desenrolar dos fatos suscitou a necessidade de fornecimento de dados para formular, reformular e monitorar as políticas públicas voltadas para educação, a fim de compreender a gama de fatores envolvidos e melhor subsidiar uma educação pública de qualidade na rede pública de ensino do estado do Ceará. Assim, ano após ano, avaliações de desempenho vêm sendo aplicadas, além de enquetes relativas ao contexto educacional, mecanismos que oportunizam observar elementos determinantes na construção do cenário desejado. Observa-se que, nas últimas décadas, uma maior gerência nas políticas educacionais

no estado do Ceará. Algumas mudanças podem se dar pela necessidade de relacionar o desempenho docente ao sistema educacional de forma produtiva e eficaz, característica central do SPAECE que o aloca na terceira geração da avaliação educacional, que tende a responsabilizar a gestão pelos resultados. Some-se a isso a particularidade de fazer com que os docentes tomem consciência do efetivo trabalho escolar, prestando contas das ações que enfocam a melhoria da aprendizagem. Com a prática contínua de aplicação das avaliações externas, o governo, de posse dos resultados, assume o controle sobre a educação, podendo ser auxiliado na formulação e efetivação de políticas públicas efetivas, com foco na tão almejada excelência do serviço educacional oferecido.

Para Akkari (2011, p. 12):

Um dos objetivos mais citados na avaliação das políticas educacionais é o de verificar a adequação entre os elementos de uma política educacional e as necessidades socioculturais encontradas. As avaliações fornecem informações sobre a eficácia dos investimentos em Educação e confirmam a dominação do conceito de rentabilidade nos sistemas educacionais.

Nesse contexto, partimos do pressuposto de que o SPAECE se trata de um processo avaliativo qualitativo. Sendo qualitativo, o resultado esperado é saber em que nível o aprendizado do aluno encontra-se de forma individual e, a partir de então, tabular esse resultado a fim de aprimorar as ações pedagógicas, visando eficácia e aperfeiçoamento da prática docente no ambiente escolar. Classificado como uma abordagem qualitativa, pode-se afirmar que a prioridade do SPAECE não é apenas o resultado em si, mas o envolvimento de todo o cenário pedagógico, considerando aspectos sociais e culturais. É um diagnóstico da situação da conjuntura escolar na qual o aluno está inserido. Serve como um parâmetro para investigar e questionar a relação do ensino e do conhecimento. Lima (2015, p. 18) entende que:

[...] a própria escola como instituição precisa olhar para si, para suas fragilidades, seus potenciais e construir de forma coletiva e consciente os possíveis caminhos que pode trilhar em busca de ofertar uma educação que sirva, primeiramente, aos sujeitos que ali se encontram.

Por meio da avaliação diagnóstica de rede (ADR), é possível acompanhar o processo de aprendizagem por descritores atrelados à matriz de referência do SPAECE. Portanto, essa avaliação permite uma análise criteriosa do processo de ensino e aprendizagem através de sondagens periódicas. Para assegurar que os alunos sejam realmente aproveitados em suas séries, é preciso que os professores tenham condições de avaliar os alunos de maneira clara e objetiva. É necessário que deixem de lado suas práticas tradicionais e busquem novas alternativas para verificar o que os alunos sabem e o que ainda precisam aprender. Esta avaliação deve ser realizada desde os primeiros anos de escolaridade, pois se não forem identificados a tempo aqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, estes não terão condições de acompanhar o ritmo do processo de ensino-aprendizagem.

Assim como o SAEB, o SPAECE foi ampliando sua forma de atuar pois, de acordo com os resultados, há a possibilidade de analisar minuciosamente, de forma diagnóstica, falhas e dificuldades apresentadas, para que a gestão escolar possa elaborar um plano de ação. Diante dos resultados, a escola acessa, por meio de um sistema integrado e individualizado, o percentual de erros e acertos dos descritores de aprendizagem. Através da emissão do boletim de resultados, a Seduc-CE procura apresentar, de maneira clara e objetiva, matrizes e descritores exigidos na avaliação. Para que os resultados sejam analisados de maneira efetiva, é necessário que os protagonistas envolvidos no processo conheçam os elementos que fazem parte da avaliação. Esses elementos são: matrizes de referência, itens e escala de proficiência, metodologias, TRI (teoria de resposta ao item) e TCT (teoria clássica dos testes).

Uma Matriz de Referência é composta por um conjunto de descritores que explicitam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas. Tais descritores são selecionados para compor a matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de um teste de múltipla escolha, cujos itens implicam a seleção de uma resposta em um conjunto dado de respostas possíveis (SPAECE, 2018).

A matriz de referência do SPAECE é o documento que norteia a elaboração dos testes padronizados. Tem por base os documentos norteadores do SAEB, além de ser um recorte das orientações curriculares do estado do Ceará. Entretanto, vale salientar que a avaliação externa objetiva aferir o conhecimento do aluno a partir da resolução dos descritores organizados em itens, que avaliam uma única habilidade. A escala de proficiência fornece esse parâmetro dos resultados de forma individualizada, possibilitando a análise de professores e gestores a fim de planejar suas ações. Já a TRI (teoria de resposta ao item), prioriza a reflexão acerca do assunto abordado, bem como a valoração do conhecimento, percepção das habilidades e memorização dos conteúdos. Diante do exposto sobre políticas públicas, pode-se perceber que, a partir de 2013, houve uma sistematização das diretrizes das avaliações externas no município de Fortaleza. Ressalta-se, ademais, a contínua atenção dispensada aos gestores e docentes, no intuito de garantir a apropriação dos resultados obtidos e sua conversão em metas e ações planejadas de forma eficaz. A partir dessas análises de desempenho, foi criado o Prêmio Escola com Excelência em Desempenho (PEMED), que reconhece e premia as escolas municipais com melhores resultados. Através da portaria nº 0327/2020, a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), orienta que as premiações ocorram da seguinte forma:

Art. 2o - A premiação das unidades escolares que consiste no repasse dos recursos financeiros observará as seguintes condições:

I. Relativamente aos resultados da Alfabetização:

a) Escolas Municipais com turmas de 2o ano que obtiverem os primeiros, segundos e terceiros lugares, de toda a Rede Pública Municipal de Ensino por terem atingido a proficiência de, no mínimo, 190 (cento e noventa) pontos e a partir de 85% (oitenta e cinco por cento) dos alunos alfabetizados no nível desejável no SPAECE -ALFA;

b) Escolas Municipais com turmas de 2o ano que obtiverem os primeiros, segundos e terceiros lugares conforme a jurisdição de cada Distrito de Educação por terem atingido a proficiência de, no mínimo, 190 (cento e noventa) pontos e a partir de 85% (oitenta e cinco por cento) dos alunos alfabetizados no nível desejável no SPAECE – ALFA;

c) Escolas Municipais com turmas de 2o ano que atingirem a proficiência de, no mínimo, 190 (cento e noventa) pontos e a partir de 85% (oitenta e cinco por cento) dos alunos alfabetizados no nível desejável no SPAECE - ALFA;

d) Escolas Municipais com turmas de 2o ano que obtiverem 100% (cem por cento) dos alunos alfabetizados no nível desejável no SPAECE – ALFA.

Conforme divulgação da portaria, que estabelece os critérios da premiação, é possível perceber uma sistematização de ações e diálogos estabelecidos a partir dos resultados, já que o SPAECE Alfa exterioriza, através da escala de proficiência, uma maneira de atribuir nota ao agrupamento em questão. Os níveis de proficiência são denominados como:

Os Padrões de Desempenho são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da

Escala de Proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas pelo SPAECE ALFA. Esses cortes dão origem a cinco Padrões de Desempenho – Não Alfabetizado, Alfabetização Incompleta, Intermediário, Suficiente e Desejável –, os quais apresentam o perfil de desempenho dos alunos (SPAECE, 2018).

Os critérios estabelecidos para aferir a pontuação em relação ao processo de alfabetização seguem um padrão por nível de desempenho, conforme Anexo 1. Diante dos padrões de desempenho, o professor consegue utilizar os resultados como agentes norteadores de suas práticas pedagógicas, seguindo a lógica defendida por Perrenoud (p. 15, 1999): “o diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada”, ou seja, se não houver um planejamento efetivo em cima dos resultados obtidos, de nada adianta a aplicabilidade de determinada avaliação.

Os resultados das escolas são então usados para avaliar o desempenho da rede e da política pública. O índice de desempenho também pode ser utilizado para medir a eficácia de programas de ensino. O SPAECE visa ainda aprimorar a gestão das escolas, possibilitando que sejam tomadas decisões por parte dos gestores, fornecendo informações sobre o desempenho dos alunos e das escolas, o que permite que os gestores junto ao corpo docente, identifiquem as áreas em que é necessário melhorar o aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo buscou fomentar eventuais pesquisas acerca da temática avaliativa no campo educacional em esfera nacional e seus possíveis desdobramentos, enfatizando o que reverbera na política pública no cenário cearense. Como recurso metodológico, recorreu-se à análise documental e bibliográfica.

Na conjuntura cearense atual, há a prevalência de políticas públicas concernentes à avaliação educacional. Nos últimos 8 anos, conforme a análise e utilização dos resultados em torno do SPAECE Alfa, é possível

constatar o avanço no processo de alfabetização dos alunos oriundos da escola pública do município de Fortaleza. Como se sabe, o ponto de partida de tal avaliação externa, é fornecer subsídios para que a gestão possa constatar o que, de fato, funciona para alfabetizar os alunos na idade certa. Vale ressaltar que o processo formativo dos professores é assegurado, bem como a análise dos dados de todas as avaliações diagnósticas, a fim de que se possa averiguar e fecundar ações e metas com o propósito de efetivar e corroborar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, mediante tais informações. A gestão escolar possui fundamental papel nesse processo, que deve ser incutido no dia a dia do contexto escolar, a prática avaliativa. Também deve voltar-se à utilização pedagógica dos resultados do SPAECE para, a partir das dificuldades apresentadas, buscar soluções junto ao corpo docente e a comunidade escolar, enxergando essa avaliação em larga escala como uma potencial aliada, visando o progresso e a melhoria na qualidade do ensino, assegurada por lei, de oferta de uma educação pública de qualidade e acessível.

É fato que existem inúmeros desafios a serem enfrentados no caminho da consolidação da aprendizagem e, conseqüentemente, da sonhada excelência do ensino público. Diante desse contexto desafiador, Vianna (2005) ressalta o quão complexo e importante é a avaliação para a educação em um contexto geral, em que os dados devem ser analisados e levados em consideração para um efetivo planejamento docente, capaz de contribuir de forma eficaz com a consolidação dos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a pesquisa aponta para a necessidade/possibilidade de uso pedagógico dos resultados do SPAECE, a fim de subsidiar práticas educativas eficazes, como parte de um projeto mais amplo: uma escola mais justa, democrática, gratuita e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 373-388, 2012.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **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 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

FORTALEZA. **Portaria 0327/2020 – SME**. Fixa os valores por unidade escolar do Programa Escola com Excelência em Desempenho no âmbito da Secretaria Municipal da Educação e dá outras providências. <https://drive.google.com/file/d/1zLEZx6tBbdv6ZCWzFimwxAxGIKHOCPPY/view>.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 989-1014, 2007.

HORTA NETO, João Luís. O aumento das notas não significa uma melhora na aprendizagem. **Nova Escola**, março de 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/964/joao-hortaneto-o-aumento-das-notas-nao-significa-uma-melhorana-aprendizagem>. Acesso em: 6 jun. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10ª. Ed., São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SEDUC. **SPAECE. Padrões de Desempenho**. Disponível em: <https://spaece.caedufjf.net/ossistema/matriz-de-referencia/>. Acesso em: 24 jan. 2022.

SEDUC. **SPAECE. Spaece Alfa**. <https://spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/SPAECE-RP-ALFA-2EF-WEB1.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2022.

SHIROMA, O.; MORAES, M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VIANNA, Heraldo. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

Nota: capítulo originalmente publicado no periódico International Journal of Development Research, vol. 12, n. 09, p. 58778-58782, set./2022. Esta versão foi revisada e atualizada.

POLÍTICAS SOCIAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM UM CONTEXTO MIGRATÓRIO

Eunice Maria Pinheiro³⁸

INTRODUÇÃO

No Brasil, Educação é um dos direitos fundamentais garantidos a toda população. Seu campo é amplo, abrange, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, Lei 9.394,1996) processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Para organizar as formas de colocá-la em funcionamento, são elaborados programas desenvolvidos pelos governos municipais, estaduais, nacionais, que contam com participação direta ou indireta da população e de entes privados. Por meio desse conjunto de medidas, configuram-se as políticas públicas que fazem parte do aparato legal que organiza o funcionamento do Estado.

São elaboradas de acordo com as especificidades e necessidades de cada uma das áreas de atuação do Estado. Nesse sentido, tornam-se Políticas Públicas Sociais ao atenderem áreas como educação, saúde, segurança, seguridade social, habitação, emprego e outras com programas idealizados para diminuir as desigualdades sociais, a partir de ações voltadas ao bem-estar. Tais medidas, historicamente, indicam as formas de acesso da população aos direitos/serviços públicos.

No âmbito das políticas públicas sociais voltadas especificamente à Educação, existem as Políticas Educacionais, ações do Estado que visam pôr em prática o desenvolvimento de todos os processos relativos

³⁸ Doutoranda em Educação (UFMS). Professora (IFRO). CV: <http://lattes.cnpq.br/3400606758513549>

à Educação. Essa articulação entre processos faz parte dos princípios básicos que garantem o funcionamento jurídico da nação, a Constituição Federal de 1988, que no Brasil é também conhecida como Constituição Cidadã, título atribuído ao fato de garantir direitos fundamentais universais por meio de um conjunto base de leis que regulamenta e orienta todos os demais códigos jurídicos do país. Nela, estabelece-se no Art. 5º o princípio de igualdade perante a lei, “sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, (...)” (BRASIL, 1988). Na forma da lei, a Constituição assegura, em relação aos direitos fundamentais, igualdade entre brasileiros e não brasileiros residentes no país.

Apesar da institucionalidade das garantias legais, a viabilidade e eficiência da universalidade desses direitos é assunto para investigações e discussões. A partir dessa observação, passaremos a analisar, pela perspectiva das políticas públicas educacionais, o acesso à educação básica no Brasil, especificamente para o público migrante internacional.

FLUXOS MIGRATÓRIOS INTERNACIONAIS PARA O BRASIL

No cenário regional dos fluxos migratórios, o Brasil se destaca no Sul Global. Segundo o Relatório Anual publicado, em 2020, pelo OBMigra, Observatório das Migrações Internacionais, entre 2011 e 2019 foram registrados no país 1.085.673, ao considerar todos os amparos legais. Vale ter em conta que é provável que existam pessoas fora das condições consideradas legalizadas. De acordo com o mesmo Relatório, no mesmo período (2011 a 2019) do total de pessoas que se registraram, 660.340 são imigrantes de longo termo, ou seja, permaneceram no país por longo tempo. Os principais países de origem, segundo o Relatório, foram entre os nacionais da Venezuela (142.250), Paraguai (97.316), Bolívia (57.765) e Haiti (54.182), o que representou 53% do total de registros. Esses dados revelaram a mobilidade entre os países

do Sul Global, o que indica, também, características como condições sociais, já que a região abriga países que compartilham o histórico da colonização por/para exploração e outros aspectos atuais como os modelos econômicos e políticos do passado e da atualidade. Na região, dezenove países compartilham a mesma língua, o espanhol. Fatores como os citados podem atuar como viabilizadores da mobilidade migratória característica da região. De acordo com o referido Relatório (OBMigra, 2020), o perfil desse fluxo abarca coletivos que necessitam de acesso aos serviços sociais públicos.

Lei 13.445/2017 - Nova Lei de Migração

Esteve em vigor até 2017 o Estatuto do Estrangeiro, lei 6.815 de 1980, época em que o Brasil ainda passava pelo regime militar, que perdurou por quase quatro décadas. O estatuto adotava um tom de criminalização, o tratamento deixava claro já no primeiro artigo a preocupação do país com aspectos de natureza militar como a segurança nacional, definia a situação do migrante segundo os interesses nacionais.

Considerada um avanço, a nova Lei nº 13.455, de 24 de maio de 2017, Lei de Migração trata o movimento migratório como um direito humano, ao possibilitar que imigrantes e solicitantes de refúgio obtenham regularização de sua estadia e/ou permanência no país. Entretanto, a inclusão desses coletivos na sociedade, no acesso aos direitos públicos como emprego dentro dos regulamentos legais, acesso à saúde pública, moradia, o respeito às suas origens, o acesso e permanência à educação, ainda são ineficientes, uma vez que não avançam, conforme mostram os dados do Relatório do OBMigra (2020), suficiente para dar conta de uma inclusão social.

FLUXOS MIGRATÓRIOS NAS ESCOLAS: QUALIDADE E DESAFIOS NO ACESSO À EDUCAÇÃO

Entre as características dos fluxos migratórios regionais para o Brasil destacamos os países do hemisfério sul, majoritariamente de língua espanhola, familiar ao português devido às mesmas origens do latim. Familiaridade histórica e entre línguas, a vizinhança das fronteiras, a natureza das leis de migração podem atuar como facilitadores na escolha pelo refúgio e/ou residência. É provável que aspectos como regime político, desenvolvimento econômico com maiores possibilidades de emprego e renda, estrutura dos serviços públicos ofertados universalmente também interfiram positivamente na escolha do Brasil como país de imigração. Entretanto, neste trabalho, nos atentamos às políticas educacionais para tomar conhecimento dessa realidade e saber quais ações podem ser reforçadas.

Uma ação básica, isto é, que está na base do “chão de escola”, trata de conhecer a realidade desde os indivíduos à estrutura física que compõem a estrutura da Educação. Para isso, anualmente é realizado o Censo Escolar, levantamento quantitativo relativo ao número de estudantes nos níveis infantil, fundamental e médio oficialmente matriculados nas instituições de ensino, que tem por finalidade, realizar um levantamento dos dados estatísticos coletados em todo país, em todas as unidades da federação e municípios, adquirir e divulgar informações a respeito da situação das escolas do país. Essas informações são fundamentais para o planejamento, a execução e o acompanhamento das políticas públicas voltadas para a educação. Dessa forma, a tecnologia do Censo Escolar, atua como uma política pública social, especificamente Política Educacional.

Os dados do censo escolar (2021) sobre a participação de estudantes de nacionalidades não brasileiras nas instituições de ensino informam que 44.621 estudantes matriculados na educação básica são brasileiros nascidos no exterior ou naturalizados. Desses, a maior parte está na rede estadual de ensino, seguido de perto pela rede municipal, depois a privada e a menor parte na rede federal. Os estudantes migrantes inter-

nacionais, no relatório aparecem como estrangeiros, alcançam a totalidade de 133.337, se a grande maioria está na rede municipal de ensino, seguido pelas redes estaduais e privadas e, novamente, a menor parte está na rede federal. Em relação à distribuição por regiões, o Sudeste concentra a maioria dos estudantes imigrantes e também dos que são considerados naturalizados brasileiros, seguido pelas regiões Sul, com a segunda maior população, e pela região Norte em terceira colocação.

Esses dados mostram a presença do Estado no acolhimento à população migrante internacional na área da Educação, já que a maioria está em instituições mantidas pelas políticas públicas, município, Estado ou Governo Federal. Dessa forma, o acesso à educação de forma universal, conforme contempla a Constituição Federal de 1988 foi assegurado aos estrangeiros. Convém, então, analisar mais detidamente os dados do que chamamos de “chão de escola” para ter noção realista das condições desse acesso e da permanência dos estudantes nas instituições de ensino.

O Relatório divulgado sobre a educação no contexto migratório revela vulnerabilidades nessa área, conforme apontam os dados:

No ensino infantil, um volume importante de crianças imigrantes ainda está fora de creches e pré-escolas (55,6%). Por outro lado, no ensino fundamental o número de matrículas é bastante superior ao de crianças e jovens, entre 06 e 14 anos, regularmente registradas. (RELATÓRIO EXECUTIVO OBMigra, 2020, p. 17).

Os dados chamam a atenção para situações como o elevado número de crianças fora de creches e pré-escolas, o que permite supor dificuldades ainda maiores para os cuidadores, comumente as mães, em relação à inserção no mercado de trabalho tanto pela impossibilidade de abster-se do trabalho doméstico não remunerado, ao dedicar-se exclusivamente aos cuidados da família, como os custos caso tenha que prover/pagar pelo trabalho de cuidar das crianças. São questões que incidem na qualidade de vida que as pessoas, independente da nacionalidade, podem ou deixam de alcançar, já que o trabalho é a fonte de renda e manutenção

de suas vidas. Esse quadro coaduna com a tendência geral de maior vulnerabilização das populações mais empobrecidas. O Anuário da Educação Básica (2021) verificou aumento do número de matrículas de crianças na pré-escola até 2019, o que poderia ser considerado avanço no sentido da universalização, mas a suposição não se confirma. Segundo o Anuário, os números não indicam diminuição das desigualdades sociais no âmbito do acesso à educação, pelo contrário, aumentaram. De acordo com os dados, crianças pertencentes às famílias que estão no quartil mais baixo de renda tiveram uma queda entre 2018 e 2019 no número de matrículas. Na contramão das famílias mais empobrecidas, aquelas que pertencem ao quartil mais alto de renda tiveram aumento desse número na educação infantil no mesmo período. Assim, pode-se observar que o sistema escolar brasileiro reproduz as desigualdades sociais.

No que se refere ao ensino médio, o Relatório indica um maior equilíbrio entre o volume de matrículas, que é ligeiramente maior que o número de jovens imigrantes regularizados no país.

O acesso à educação básica reforça a força dos novos fluxos migratórios no contexto migratório brasileiro, com destaque para alunos venezuelanos e haitianos. No tocante aos aspectos da educação formal destinadas a jovens e adultos, todas as modalidades (Educação de Jovens e Adultos, Ensino Técnico, ENEM e Ensino Superior) apresentaram um aumento contínuo de presença de alunos imigrantes durante as séries históricas, com exceção da participação no ENEM que apresentou oscilações na participação dos imigrantes (RELATÓRIO EXECUTIVO OBMigra, 2020, p. 17).

Esse quadro está relacionado às políticas públicas especificamente articuladas à educação no sentido de prover, além do acesso à educação, a permanência. O Relatório se refere à “força dos fluxos migratórios” nos últimos anos, que demonstrou um aumento no acesso à educação nas diferentes modalidades, com exceção da participação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), principal forma de ingresso no ensino

superior, ou seja, à qualificação profissional especializada. A permanência nos processos de ensino formal a partir da idade em que o estudante está apto ao trabalho, o que coincide com o final do ensino médio, é um desafio para a população mais empobrecida. A vulnerabilidade social na qual o estudante está inserido impele ao trabalho como forma de auto sustento e também para compor a renda familiar. Como foi assinalado, as características do fluxo migratório recente envolve países em crise política e econômica como Venezuela e Haiti. Então, os indivíduos nessa condição de migração chegam ao país em situação de necessidades. Falta trabalho, falta renda, restam dificuldades de comunicação e, daí, de acesso ao mercado de trabalho formal. Nesse contexto, a permanência nos sistemas de ensino é um desafio ainda mais difícil de ser vencido.

POLÍTICAS SOCIAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS AO CONTEXTO MIGRATÓRIO

Para auxiliar no enfrentamento às vulnerabilidades sociais, políticas sociais são elaboradas e mantidas pela seguridade social. Os programas de transferência de renda como o Auxílio Brasil, o principal deles, atende ao público que se enquadra nos critérios de baixa renda, o que inclui os migrantes que estejam nas condições estipuladas. Contudo, o acesso às informações sobre os benefícios sociais por parte dos migrantes carece de maior apoio, visto que não estão familiarizados com as formas de organização do país, acrescentadas pelas dificuldades de comunicação devido às diferenças linguísticas. Conforme orientam os manuais do Estado, os benefícios são acessados por meio do Cadastro Único (CAD), de responsabilidade das secretarias municipais de assistência social. A forma com que essas informações chegam aos migrantes merece ser investigada a fim de saber se é eficiente e o que poderá ser melhorado. Encontramos poucas informações sobre isso neste estudo. Páginas virtuais do UNICEF e da Agência Brasil informaram sobre a existência de uma Cartilha com informações sobre o Auxílio Brasil para pessoas

refugiadas e migrantes. Assim, vale investigar a eficiência desses meios de informação em chegar ao público a que se destina.

O ESTUDANTE MIGRANTE INTERNACIONAL NA ESCOLA

Ao considerar os aspectos do fenômeno migratório a partir dos dados mais recentes sobre estudantes nessa condição, sobre as principais políticas educacionais nas últimas duas décadas e como essas políticas orientam sobre a educação nesse contexto, é incorreto dizer que existem políticas educacionais especificamente direcionadas a esse público. O que existem são as leis gerais que universalizam a oferta dos direitos fundamentais e nessa universalização inclui os migrantes internacionais. Porém, programas com ações voltadas para o acolhimento e atenção às necessidades próprias do estudante que chega de outro país e ingressa no ensino brasileiro, tais leis não oferecem. Programas ou ações, por exemplo, voltadas para o aprendizado da língua portuguesa do Brasil, uma ação que diminuiria, em menor tempo, as dificuldades de comunicação entre os alunos e professores e com toda comunidade escolar, não existe nenhuma proposta de lei.

As estratégias políticas mais recentes para formalizar o ingresso de estudantes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas instituições de ensino estão organizadas pela Resolução nº01 Novembro/2020, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, doravante, CNE. Baseando-se na legislação, a Resolução estabelece as formas de matricular, isto é, inserir oficialmente os estudantes nas redes de ensino. As orientações reforçam a universalidade no acesso às matrículas, inclusive sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior, nos termos da Lei nº 9.394/96, a LDB, sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória.

A Resolução considera a situação de vulnerabilidade do estudante, e estabelece que a matrícula deverá ser facilitada ainda que esteja em situação migratória irregular ou diante da expiração dos prazos de vali-

dade dos documentos apresentados. Em relação à (re)classificação por série, os parâmetros são a faixa etária e desempenho em avaliação, que deverá ser feito na língua materna do estudante, cabendo aos sistemas de ensino garantir esse atendimento (RES. nº01, CNE, Novembro/2020). O documento versa sobre a educação básica e as formas de aproveitamento de estudos anteriores realizados nos países de origem. São orientações relativas ao aspecto técnico, às formalidades do sistema de ensino como aproveitamento de estudos, (re)classificação. Ao fazê-lo, recorrem a questões que não são técnicas, como a língua e a cultura do estudante. O inciso§ 6º descreve que os sistemas de ensino deverão garantir que os exames para fins de verificação da série correspondente aos conhecimentos deve ser feito na língua do estudante. No entanto, a Resolução e as leis não organizam ou indicam as formas que as instituições poderão dispor para oferecer o atendimento na língua do estudante migrante. Tratam de assegurar o direito, mas não estruturam as formas para que essa inclusão seja efetiva. Não estabelece, por exemplo, a oferta de aulas extras de língua portuguesa para que os estudantes compreendam melhor e em menor tempo a língua da escola.

É positivo que a Resolução (2020) deixe claro as bases no respeito à cidadania, à diversidade, à trajetória do estudante, sua língua e cultura como uma forma a favorecer seu acolhimento por meio de procedimentos organizados pela escola, pautados na não discriminação, na prevenção ao racismo, à xenofobia, ao bullying, para que não ocorra segregação. Ao estudante, é indicado que sejam realizadas atividades que valorizem sua cultura. Outros aspectos abordados indicam a capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não brasileiros. Não há, no entanto, seja na Resolução ou nas leis básicas, orientações quanto à essa capacitação, quais entes serão os responsáveis, periodicidade que deverão ser ofertadas, não há qualquer instrução a esse respeito.

A referida Resolução finaliza as orientações que indicam a oferta do ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento, “visando a inserção social àqueles que detiveram pouco ou nenhum conheci-

mento da língua portuguesa” (RES. nº01, CNE, Novembro/2020). Novamente, os procedimentos não incluem as formas de efetivá-las. Não há orientações técnicas sobre como as escolas deverão atuar para cumpri-las. Situações como a contratação de professores para ministrar aulas de língua portuguesa em horários extra para o estudante não estão contempladas. Isso pressupõe investimentos com contratação, o que requer planejamento a partir de políticas sociais, especialmente políticas educacionais em contexto migratório.

POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL - PROJETOS INCONCLUSOS

A análise da Resolução e das leis estudadas anteriormente indicam ausência de políticas educacionais efetivas voltadas ao contexto migratório, embora os estudantes tenham garantia do acesso. No entanto, o ocorre a partir desse acesso, fica por conta das instituições de ensino e de suas equipes. A ausência de políticas sociais, entre elas as que se aplicam à educação, voltadas ao público que delas necessitam não é uma novidade, é o resultado da formação do país.

Behring e Boschetti (2006), se dedicaram a analisar as políticas sociais no Brasil a partir da história da formação política e social do país. Somente a partir da constituição/1988 o país colocou em perspectiva um padrão público universal de proteção social, porém, em “um quadro de complexidade, aridez e hostilidade, para a implementação dos direitos sociais” (BEHRING e BOSCHETTI, 2006, p. 156). Pelos estudos, as autoras concluem que apesar dos avanços da Carta Magna, os sistemas de proteção social que nela estão previstos não se materializaram e permanecem inconclusos.

A “questão social”, estudo realizado por Soares (2012) pela perspectiva sócio-histórica, analisa os modelos políticos e econômicos implantados no decorrer da formação do país e a consequente desigualdade social estrutural. Nesse cenário, alerta para a fragilização das bases universais das políticas sociais brasileiras em face da massificação da questão social. Para resistir a essa fragilização, há que incorporar ao debate social

os problemas que traduzem a “questão social” nas diferentes regiões, estados e municípios nas atividades produtivas.

Pereira (2011) ao analisar estudos sobre os significados e o alcance da política social como campo de estudos e de atuação dos governos, conclui que está relacionada a todos os outros conteúdos políticos, conceituando-a da seguinte forma:

Refere-se à política de ação que visa, mediante esforço organizado e pactuado, atender necessidades sociais cuja resolução ultrapassa a iniciativa privada, individual e espontânea, e requer deliberada decisão coletiva regida por princípios de justiça social que, por sua vez, devem ser amparados por leis impessoais e objetivas, garantidoras de direitos (PEREIRA, 2011, p. 171)

Princípios de justiça social, política de ação, esforço organizado e pactuado com objetivo de atender necessidades sociais. Quando são colocados em ação, tais princípios promovem o estado de bem-estar social, modelo político econômico desenvolvido em países como Noruega e Finlândia, que são referências pelo acesso e qualidade dos serviços públicos oferecidos às suas populações em atendimento aos direitos fundamentais estabelecidos por suas leis.

Apesar da comprovada centralidade das políticas sociais para que exista justiça social, segundo Pereira (2011) tem havido descomprometimento dos governos para com essa pauta, em atendimento à tendência político econômica neoliberal.

Em estudo sobre os processos de implantação das ideias e práticas do neoliberalismo em diversos países, Harvey define nos seguintes termos:

[...] teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; (HARVEY, 2005, p. 12).

Segundo Harvey (2005), os defensores dessa proposta ocupam posições de destaque em organizações e instituições econômicas, nas comunicações, nas universidades e bancos de talentos. O Brasil, assim como outras nações, principalmente durante o período da ditadura militar (1964-1988) passou a adotar medidas neoliberalizantes, ao firmar acordos econômicos com órgãos internacionais como FMI, por exemplo, ao atender às suas demandas por privatizações e outras nas quais o estado retira-se da oferta de serviços básicos em detrimento da iniciativa privada caracterizada pela demanda por lucros.

Essa conjuntura explica o atual estado das políticas sociais em que, apesar das garantias dos direitos sociais, o efetivo exercício desses direitos é comprometido pelas dificuldades em atender com qualidade às demandas sociais. É o que acontece, por exemplo, com as políticas educacionais que, devido ao caráter de política pública, dispõe sobre os processos educativos de forma ampla, ao especificar situações e sugerir focalizações. No entanto, quanto ao público estudantil migrante, a focalização é apenas sugerida. A organização, o delineamento de ações práticas é inexistente. Tal situação é indicativo da despreocupação do Estado com as populações que necessitam das políticas sociais.

As escolas são espaços democráticos. Nelas, os migrantes ingressam sem exigências que gerem custos financeiros ou outras situações que inviabilizam o acesso. É na escola que esses estudantes são colocados em condições de igualdade, do ponto de vista do acesso, aos demais cidadãos. Contudo, ficou demonstrado também que o acesso, para que seja acolhimento, para que a comunidade escolar envolvida, estudantes, professores, gestão, possam, de fato, compreender e se fazer compreender necessita de apoio, que deve ser disponibilizado na forma de políticas educacionais que considerem necessidades específicas e sejam direcionadas para atendê-las. Nisso, há falhas, existe um vácuo que somente poderá ser corrigido com políticas sociais na forma de políticas educacionais claras, objetivas, que organizem as ações que transformarão para melhor essa realidade. O acesso está garantido, é viável, a qualidade desse acesso é o desafio a ser enfrentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi demonstrado através dos dispositivos legais, Constituição Federal de 1988, Lei 9394/96 e Resolução nº1/2020/CNE, o Brasil mirou na democracia social ao elaborar a Carta Magna, pautada na justiça social, ao instituir leis que garantem direitos sociais, mas foi acertado pela neoliberalização na década de 1990, cujas consequências promovem a socialização da pobreza, das injustiças sociais, a ineficiência e, em alguns casos ineficácia das mesmas leis. Como foi sugerido em estudos, é necessário colocar em debate permanente a questão social.

As políticas sociais, dentro da questão social, devem ser divulgadas a partir da realidade social do país. Essa é a forma de construir apoio para as ações, para que a população se aproprie e se motive a atuar na construção das estratégias de enfrentamento aos problemas de ordem social que afetam a qualidade de vida.

As migrações são dinâmicas, seja em menor ou maior intensidade. Pensar, estudar, planejar, elaborar políticas sociais que considerem os impactos desse fenômeno nos serviços públicos deve ser uma das preocupações das políticas sociais. Assim sendo, políticas educacionais devem ser construídas de forma que os estudantes, suas famílias, professores, gestão escolar, trabalhadores em educação participem no acolhimento aos alunos migrantes. Isso requer investimentos em estudos sobre migrações no contexto escolar como estratégia para conhecer e compreender o fenômeno e, então, melhorar as condições de trabalho diante dessa realidade. Requer, ainda, investimentos no sentido de solucionar desafios imediatos, como a questão linguística na forma de contratação de professores de línguas.

Muito há para debater e para construir a respeito das migrações no contexto escolar, é imprudente colocar soluções sem que sejam promovidos estudos qualificados. Políticas educacionais para esse contexto são inexistentes. Portanto, por tudo que já se sabe sobre esse contexto, é preciso trazer à luz, é preciso destacar a temática para que o direito

constituído seja promovido respeitando as particularidades e necessidades que cada grupo demanda.

REFERÊNCIAS

Anuário Brasileiro da Educação Básica ano 2021. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/educacao-infantil.html> Acesso em: 4 fev. 22.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social – fundamentos e história.** São Paulo: Cortez, Biblioteca Básica de Serviço Social, 2006.

BRASIL, Lei 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996.** Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 20 nov. 22.

Cartilha reúne informações sobre o Auxílio Brasil para pessoas refugiadas e migrantes. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/cartilha-reune-informacoes-sobre-auxilio-brasil-para-pessoas-refugiadas-e-migrantes>. Acesso em: 4 dez. 22.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de.; SILVA, Bianca. **Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2021. Série Migrações.** Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/DADOS_CONSOLIDADOS/Dados_Consolidados_2022.pdf Acesso em: 21 nov. 22.

Censo da Educação Básica por nacionalidade. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard> acesso em: 4 dez. 22.

HARVEY, David. *O neoliberalismo – História e Implicações.* Tradução Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

Imigrantes registrados no Brasil. **RELATÓRIO ANUAL 2020.** OBMigra, 2020. Disponível em: [Resumo Executivo _Relatório Anual.pdf \(mj.gov.br\)](#) Acesso em: 21 nov. 22.

Estatuto do Estrangeiro. **Lei 6.815 de 19 de agosto de 1980.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6815.htm Acesso em: 22 nov. 22.

Lei 13.445/2017. **Nova Lei de Migração.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm Acesso em: 21 nov. 22.

PEREIRA, Potyara A. P. **Política social: temas & questões.** 3. ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2020. **Resolução CNE/CEB 1/2020.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 de novembro de 2020, Seção 1, p. 61. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1mwAwDjU2eYWDrU2uVe3Aws5Z2Cr6EN8AuMGFTmsq4/edit#>

SANTOS, Josiane Soares. **“Questão social”:** particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012.

A INDUSTRIALIZAÇÃO DA REGIÃO METROPOLITANA DE SOROCABA E O INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO: UMA DESCRIÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE A INDÚSTRIA E OS CURSOS DISPONIBILIZADOS

Fernando Silveira Melo Plentz Miranda³⁹

Jefferson Carriello do Carmo⁴⁰

Marcelo Custódio Cardozo⁴¹

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo⁴² é identificar e descrever alguns dos aspectos das indústrias e dos Institutos Federais (IFs) na Região Metropolitana de Sorocaba (RMS). Essa descrição será pautada no crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) e pelo Valor de Transformação Industrial (VTI), com o objetivo de quantificar a atividade econômica no âmbito industrial nos municípios da RMS que possuem Câmpus do IFSP. A justificativa que norteia essa intenção é compreender as características das indústrias nos municípios selecionados da RMS e a possível relação com os cursos técnicos integrados ao ensino médio oferecidos nessa instituição de ensino profissional. Com essa intenção queremos identificar se essa instituição escolar cumpre ou não o que está determinado na sua constituição explicitado na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008) em suas seções II - das finalidades e características dos Institutos Federais - e III - dos objetivos dos Institutos Federais.

³⁹ Doutor em Educação (UNISO). Professor (UNISO). CV: <http://lattes.cnpq.br/8957212235067504>

⁴⁰ Doutor em Educação (UNICAMP). Professor (UNISO). CV: <http://lattes.cnpq.br/9170907652734080>

⁴¹ Doutor em Educação (UNISO). Professor (IFSP). CV: <http://lattes.cnpq.br/4122532361776588>

⁴² Este texto faz parte da pesquisa: *Institutos Federais de Ciências e Tecnologia: trabalho e as formas de produção no contexto da Quarta Revolução Industrial entre 2014-2023*. Chamada CNPq/MCTI/FNDCT N° 18/2021 – Universal.

CARACTERIZAÇÃO DA REGIÃO METROPOLITANA DE SOROCABA

A RMS foi criada em 8 de maio de 2014 pela Lei Complementar Estadual nº 1.241 (SÃO PAULO, 2014), sendo composta por 27 municípios. A RMS está interligada ao território da Macro-metrópole Paulista, situada entre a Região Metropolitana de Campinas e a Região Metropolitana de São Paulo, conectada com as rodovias Presidente Castello Branco, Raposo Tavares e SP 250/SP 075. Faz conexão com a Região Metropolitana de São Paulo, por meio da Rodovia Presidente Castello Branco, e com a Região Metropolitana de Campinas pela Rodovia Santos Dumont.

Conforme o Estudo Técnico “Processo de Criação da Região Metropolitana de Sorocaba”, de agosto de 2013, a região pode ser dividida em duas unidades territoriais: a) Eixo Urbano Industrial Castello Branco (Sub-eixo Santos Dumont): Municípios de Araçariguama, Iperó, Sorocaba, Boituva, Cerquilha, Cesário Lange, Jumirim, Itu, Porto Feliz, Salto, Tatuí e Tietê; b) Eixo Verde Raposo Tavares – APAs Jurupará e Itupararanga (olericultura): Municípios de Alambari, Alumínio, Araçoiaba da Serra, Capela do Alto, Ibiúna, Itapetininga, Mairinque, Piedade, Pilar do Sul, Salto de Pirapora, São Miguel Arcanjo, São Roque, Sarapuí, Tapiraí e Votorantim.

No território que compreende a RMS, Sorocaba possui a maior população entre as cidades estudadas, com estimativa de 695.328 habitantes (IBGE, 2023) e renda per capita de R\$ 53.427,50. Pesquisas (BONADIO, 2004; MOTA JÚNIOR, 2023; ORTOLAN, 2002; RIBEIRO, 2019; SANTOS, 1999; SILVA, LIMA, GARCIA, 2023) indicam que as principais bases do desenvolvimento econômico do município de Sorocaba e da região são os setores da indústria, comércio e serviços, registrando uma diversificação econômica demonstrado pelos índices de econômico do Estado de São Paulo (IBGE, 2023). Os dados do PIB de Sorocaba nos anos estudados – 2014 a 2020 – como indicado na tabela 1, demonstram que a participação da indústria no PIB do município permanece estável, em que pese o processo de desindustrialização brasileiro.

Tabela 1 – Participação PIB em R\$ correntes (bilhões) – Município Sorocaba

	2016	2017	2018	2019	2020
PIB Sorocaba	30.530.266	32.115.159	35.008.761	37.283.417	36.723.769
Agropecuária	38.591	33.773	32.655	30.007	47.593
Indústria	7.674.612	8.228.798	8.895.371	8.887.889	8.396.590
Serviços	22.817.063	23.852.588	26.080.735	28.365.521	28.279.586

Fonte: IBGE – Elaboração própria.

Verificando os dados da participação do PIB do município de Sorocaba, notadamente referente aos valores do PIB industrial, percebemos que os valores nominais expressos em moeda corrente nacional são extremamente expressivos, na medida em que Sorocaba possui uma longa trajetória no decorrer no século XX e início do século XXI vinculado ao setor industrial, em especial ao setor metal mecânico. Os dados indicam uma estabilidade em termos de participação do PIB industrial nas receitas do município.

Depurando apenas os dados do PIB industrial do município de Sorocaba, a partir dos dados que caracterizam a indústria da cidade por meio do VTI, pode ser verificado a participação de cada setor industrial.

Tabela 2 – Setor industrial (VTI – Valor da transformação industrial 2020) – Município Sorocaba:

Descrição setor	VTI (%)	VTI (Em Reais correntes)
Veículos automotores, reboques e carrocerias	25,22	2.415.581.167
Máquinas e equipamentos	16,62	1.591.298.234

Fonte: SEADE – Elaboração própria.

Os dados do VTI de Sorocaba indicam uma grande diversidade do parque industrial do município, com predominância no setor metal-mecânico na medida em que está estreitamente vinculado ao setor de veículos automotores, reboques e carrocerias, bem como de máquinas e equipamentos. Tal concentração industrial explica a variação do PIB do município no ano de 2020, pois o setor de produção de veículos foi severamente afetado neste período em decorrência da Pandemia COVID-19, que dificultou as redes de logística internacional em entregar

peças às montadoras de veículos, notadamente equipamentos eletrônicos produzidos em países asiáticos. Apesar destas questões, os dados sugerem que a grande diversificação dos setores industriais do município fortalece a capacidade industrial instalada.

O segundo município da RMS objeto deste estudo é o de Boituva. Dados disponibilizados pelo IBGE (2023) mostram que o município de Boituva tem uma população estimada de 63.310 habitantes como uma área territorial de 248,968 km² e de uma renda per capita de R\$ 48.024,19. Dados disponíveis na Prefeitura de Boituva indicam um ramo industrial bem diversificado, sendo as principais empresas: Cervejaria Petrópolis S/A, setor cervejaria; Zanchetta Alimentos Ltda, setor de alimentos; Usina Santa Rosa Ltda setor açúcar e álcool; Praimar Indústria Comercio & Distribuição setor distribuição e transportes; Ethos Metalurgia; Tasco Ltda, setor Assessorios mecânicos e eletrônicos; Rosa- Produtos Agrícolas, setor Álcool Hidratado; Lanco, setor Móveis hospitalares; Penta Sis Automação; Ellan, setor imobiliário; Connan, setor nutrição animal e Holec Indústrias elétricas, setor Painéis elétricos.

Tabela 3 – Participação PIB em R\$ correntes (bilhões) – Município Boituva

	2016	2017	2018	2019	2020
PIB Boituva	2.455.602	2.679.117	2.378.102	2.942.832	2.985.664
Agropecuária	19.490	23.615	20.386	20.176	28.294
Indústria	776.871	889.354	709.643	945.753	938.819
Serviços	1.659.241	1.766.148	1.648.073	1.976.903	2.018.551

Fonte: IBGE – Elaboração própria.

Verificando os dados da indústria do município de Boituva, notadamente nos valores do PIB industrial, percebe-se uma oscilação em relação aos valores nominais, com quedas nos anos de 2016 e 2018. Contudo, em que pese tais quedas, a recuperação ocorre de forma rápida, com recuperações nos anos seguintes de 2017 e 2019. Da consulta aos valores do PIB industrial de Boituva nos últimos 7 anos, apesar das oscilações, percebemos o crescimento dos valores nominais correntes, o que indica não apenas a manutenção do parque industrial local, mas uma tendência no aumento da participação da indústria no PIB do município.

O VTI do município de Boituva indica uma grande concentração industrial em setores de produtos não duráveis, mas de segurança alimentar, o que favorece estabilidade produtiva.

Tabela 4 – Setor industrial (VTI – Valor da transformação industrial 2020) – Município Boituva:

Descrição do Setor	VTI (%)	VTI (Em Reais correntes)
Bebidas	41,70	554.322.080
Produtos alimentícios	32,04	425.899.745

Fonte: SEADE – Elaboração própria.

Os dados do VTI de Boituva indicam uma forte concentração do PIB industrial no setor de bebidas e alimentos, ambos produtos industriais consumíveis e que, juntos, somam 73,74% (setenta e três vírgula setenta e quatro por cento) do PIB industrial do município. Esta forte concentração industrial em somente dois setores justificam a forte oscilação dos dados em valores nominais do PIB industrial de Boituva, posto que fortemente influenciados pelo consumo e renda da população brasileira.

O terceiro município estudado foi Itapetininga. Dados obtidos do IBGE (2023) indicam que a estimativa da população é de 167.106 habitantes, com uma renda per capita – PIB, 32.215,54 em uma área de 1.789,350 km². O município apresenta a segunda maior população da RMS e a maior área territorial, mas em menor grau de urbanização, o que torna o campo um espaço de oportunidades para o maior desenvolvimento do setor agrícola. Possui uma economia fortemente voltada à agricultura, com o quinto maior PIB agrícola do estado de São Paulo.

Tabela 5 – Participação PIB em R\$ correntes (bilhões) – Município Itapetininga

	2016	2017	2018	2019	2020
PIB Itapetininga	4.187.366	4.330.169	4.751.789	4.897.885	5.332.508
Agropecuária	312.056	253.556	245.550	263.281	360.454
Indústria	922.679	956.909	1.044.602	1.004.412	1.167.533
Serviços	2.952.631	3.119.704	3.461.637	3.630.192	3.804.521

Fonte: IBGE – Elaboração própria.

Em que pese o município de Itapetininga possui uma forte vocação agrícola, também apresenta um parque industrial relevante. Ao se verificar os dados da indústria do município de Itapetininga, referente aos valores do PIB industrial, nota-se uma queda em relação aos valores nominais no ano de 2016, certamente em virtude da crise econômica, social e política daquele período. Porém, em que incida tal queda, há uma recuperação gradual e constante nos anos seguintes.

Da análise dos dados do VTI do município de Itapetininga, nota-se a vinculação da indústria local à produção agrícola, na medida em que o parque industrial da cidade está instalado para processar parte da produção agrícola produzida localmente.

Tabela 6 – Setor industrial (VTI – Valor da transformação industrial 2020) – Município Itapetininga:

Descrição setor	VTI (%)	VTI (Em Reais correntes)
Produtos alimentícios	42,28	397.296.707
Produtos químicos	31,16	292.748.138

Fonte: SEADE – Elaboração própria.

Os dados do VTI de Itapetininga indicam uma forte concentração do PIB industrial nos setores de alimentos e produtos químicos que, juntos, somam 73,44% (setenta e três vírgula quarenta e quatro por cento) do PIB industrial do município. Esta forte concentração industrial em somente dois setores indica uma tendência de vulnerabilidade econômica e social da indústria instalada no município, na medida em que a participação do PIB industrial no município está altamente vinculada a apenas dois seguimentos industriais. Contudo, os dados sugerem que estes dois setores industriais por estarem ligados à produção agrícola são estratégicos na segurança alimentar nacional o que garante a estabilidade e a proteção das receitas do município.

O município de Salto foi o quarto em que houve o levantamento de dados e de acordo com o IBGE (2023) a população estimada é de 120.779 de habitantes como uma área territorial de 133,057 km² e com PIB per capita de R\$ 65.188,56. Tal crescimento econômico de base

industrial se verifica ao analisarmos dos dados correntes do PIB do município de Salto, a seguir exposto.

Tabela 7 – Participação PIB em R\$ correntes (bilhões) – Município Salto

	2016	2017	2018	2019	2020
PIB Salto	6.037.530	6.784.936	7.290.277	7.737.783	7.805.417
Agropecuária	12.218	11.522	9.909	10.378	13.415
Indústria	1.430.163	1.528.836	1.744.971	1.785.878	1.892.640
Serviços	4.595.149	5.244.578	5.535.397	5.941.527	5.899.362

Fonte: IBGE – Elaboração própria.

Ao se verificar os dados da indústria do município de Salto, referente aos valores do PIB industrial, constatamos o crescimento constante e gradual, excetuando-se o ano de 2016, certamente em virtude da crise econômica, social e política daquele período. Assim, realizando a consulta aos valores do PIB industrial de Salto nos últimos 7 anos, percebemos o crescimento real dos valores nominais correntes desde 2014 (exceto 2016), indicando a tendência de crescimento constante da participação da indústria no PIB do município.

Tabela 8 – Setor industrial (VTI – Valor da transformação industrial 2020) – Município Salto:

Descrição setor	VTI (%)	VTI (Em Reais correntes)
Produtos químicos	20,30	319.096.996
Produtos de madeira	18,61	292.586.658

Fonte: SEADE – Elaboração própria.

Os dados do VTI de Salto apontam a diversidade do parque industrial do município, que certamente se reflete no crescimento sólido e constante do PIB industrial local. Estes dados sugerem que a diversificação dos setores industriais fortalece a base industrial instalada localmente, protegendo as receitas do município a curto, médio e longo prazos. E, finalmente, São Roque é o quinto município objeto deste estudo. Os dados disponibilizados pelo IBGE (2023) mostram que a estimativa da

população é de 93.076, com a renda per capita de R\$33.763,03 em uma área territorial de 306,908 km².

Tabela 9 – Participação PIB em R\$ correntes (bilhões) – Município São Roque

	2016	2017	2018	2019	2020
PIB São Roque	2.581.681	2.780.800	2.971.060	3.158.172	3.108.224
Agropecuária	33.221	29.215	28.480	32.639	47.544
Indústria	438.554	456.404	498.448	489.153	556.806
Serviços	2.109.906	2.295.181	2.444.132	2.636.380	2.503.874

Fonte: IBGE – Elaboração própria.

Ao se verificar os dados da indústria do município de São Roque, ao que se refere aos valores do PIB industrial, percebe-se o constante crescimento dos valores nominais no decorrer do período pesquisado, em que pese uma pequena queda nos anos de 2015 e 2019. Assim, da consulta aos valores do PIB industrial de São Roque nos últimos 7 anos, notamos a tendência de crescimento dos valores nominais correntes desde 2017, indicando o crescimento gradual da participação da indústria no PIB do município.

Tabela 10 – Setor industrial (VTI – Valor da transformação industrial 2020) – Município São Roque:

Descrição setor	VTI (%)	VTI (Em Reais correntes)
Borracha e material plástico	27,44	117.001.954
Produtos alimentícios	26,17	111.597.635

Fonte: SEADE – Elaboração própria.

Os dados do VTI de São Roque indicam uma concentração do PIB industrial nos setores de borracha e material plástico e produtos alimentícios, juntos, somam 53,61% (cinquenta e três vírgula sessenta e um por cento) do PIB industrial do município. Em que pese esta concentração industrial nestes dois setores indicados, a indústria no município apresenta alguma diversidade, que se reflete nos números que demonstram o crescimento do PIB industrial local, favorecendo a proteção das receitas do município.

ASPECTOS INSTITUCIONAL E EDUCACIONAL DOS CÂMPUS DO IFSP INSTALADOS NA RMS

A finalidade desse item é identificar a implementação dos cursos técnicos integrado ao ensino médio (EMI) nos câmpus do IFSP, nas cidades localizadas na RMS. Os documentos consultados, para essa finalidade foram os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), especificamente as justificativas, os objetivos e o perfil do aluno egresso dos cursos implementados em cada câmpus e sua relação com a formação para o mundo do trabalho, nas cidades pesquisadas: Sorocaba, Boituva, Itapetininga, Salto e São Roque.

Dados extraídos do site do Câmpus Sorocaba referente a sua *caracterização no município de Sorocaba* indica que suas atividades começaram em 22 de abril de 2014 com a implantação dos cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico – PRONATEC. Sua chegada no município veio atender uma necessidade de qualificação profissional da região, além de colaborar no desenvolvimento crescente da cidade e de toda a região.

Foram criados dois cursos técnicos integrados ao ensino médio, a saber: curso técnico em Administração integrado ao ensino médio e o curso técnico em Eletroeletrônica integrado ao ensino médio. Segundo o PPC do curso técnico em Administração integrado ao ensino médio (IFSP, 2017), ele foi constituído levando em consideração muitos estabelecimentos empresariais e da necessidade de profissionais com formação em Administração e com o objetivo geral, tendo como referência o desenvolvimento econômico local e da região.

Mais recentemente, em novembro de 2018, fora realizada a proposta de implantação do Curso Técnico em Eletroeletrônica, que desde 2023, já está sendo ofertado. Conforme o PPC desse curso (IFSP, 2018) trata-se de um curso integrado que formará técnicos em eletroeletrônica, sendo constatada a necessidade de profissionais, que disponham de autonomia técnico-profissional, responsabilidade social e competência ético-política.

Já no Câmpus de Boituva, os dados extraídos do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Redes de Computadores Integrado ao Ensino Médio (IFSP, 2015a), indicam que no início de 2009 começaram os primeiros ajustes para a realização do acordo de cooperação entre a Prefeitura Municipal de Boituva, a Associação Profissionalizante “Vereador Jandir Schincariol” e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Acordo este estabelecendo como meta oferecer gradativamente à comunidade de Boituva e região, a partir de agosto de 2009, programas da educação profissional e tecnológica em seus diferentes níveis e licenciaturas e promover a ocupação gradativa das instalações do Centro Educacional e Tecnológico de Boituva (CETEB), visando à transformação futura deste em um Câmpus do IFSP. Em julho de 2009, foi instituído o Núcleo Avançado Boituva, vinculado administrativa e pedagogicamente ao Câmpus Salto.

Ainda de acordo com o PPC de Redes de Computadores Integrado ao Ensino Médio (IFSP, 2015a) a justificativa indica que o EMI em Redes de Computadores contribui para a população do município de Boituva e região como mais uma oportunidade de formação gratuito e de qualidade, como também reduzir a evasão dos alunos nas séries do ensino médio. Em 2016 o Câmpus Boituva começou a ofertar outro curso de EMI, o Curso Técnico Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio. Segundo o PPC de Automação Industrial (IFSP, 2015b) há um amplo mercado de trabalho para os alunos egressos que poderão atuar em empresas de vários setores da economia.

Em relação ao Câmpus de Itapetininga, dados extraídos do seu site mostram que o seu funcionamento tem como origem o câmpus no Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET. No período de 2007 aconteceu uma parceria entre a Prefeitura do município e o governo federal dando origem ao IFSP em Itapetininga. Estudos realizados na região e em definição conjunta com a Prefeitura, ficou definido que a unidade iniciaria suas atividades com cursos Técnicos em Mecânica, Manutenção e Suporte em Informática, Edificações. O projeto de construção do prédio foi, portanto, concebido para atender às necessidades

específicas de cursos nessas áreas. Teve seu funcionamento autorizado e iniciou as suas atividades no 2º semestre do referido ano.

Atualmente são oferecidos dois cursos de EMI com duração de quatro anos. O curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio até o ano de 2016 era realizado em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE– SP) e, a partir de 2017, o curso passou a ser oferecido exclusivamente nas dependências do Câmpus Itapetininga. De acordo com o PCC do curso do EMI em Eletromecânica (IFSP, 2016a) ele pode auxiliar o crescimento do setor madeireiro como opção para criação de novas tecnologias, promovendo o aumento e qualidade dessas produções. Quanto ao curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, também teve início em 2017 com a oferta de 40 vagas e duração do curso em 4 anos. Segundo o PPC do Curso Técnico em Informática (IFSP, 2016b) ele não só atende a essa enorme demanda como também beneficia uma quantidade significativa de pessoas que necessitam de formação, qualificação e requalificação profissional, garantindo a esses jovens uma formação técnica quando da conclusão do ensino médio.

No que diz respeito ao Câmpus Salto do IFSP, os dados fornecidos pelo seu site, mostram que sua origem é de 2 de agosto 2007. Devido as características próprias do desenvolvimento industrial do município em 2001, a cidade de Salto, foi selecionada, pelo Ministério de Educação, através da Secretaria da Educação Média e Tecnológica, para receber uma unidade do Centro Regional de Educação Profissional - CEREP. Esse Centro fazia parte do Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP. O Centro a ser implantado na cidade ofereceria cursos nos níveis básico e técnico. Em 2006, como parte do plano de expansão da Rede Federal de Ensino de São Paulo, o governo federal assumiu o prédio do CEREP transformando-o em CEFET-SP, com o apoio da prefeitura da cidade.

Desde a criação do IFSP em Salto, alguns cursos foram ofertados, sendo que atualmente há dois cursos de EMI, os Cursos Técnicos em Informática que está habilitado para encontrar soluções por meio do pensamento computacional, com bases humanísticas, científicas e

tecnológicas. E O curso técnico em mecatrônica, no âmbito do seu exercício profissional, o aluno egresso projeta, instala e opera equipamentos automatizados e/ou robotizados empregados em processos de manufatura considerando as normas, os padrões e os requisitos técnicos de qualidade, saúde e segurança e de meio ambiente.

E, por fim, os dados fornecidos pelo site do Câmpus São Roque do IFSP indicam que sua implantação e atividades foram oficialmente iniciadas no dia 11/08/2008. No Câmpus verifica-se a oferta de três cursos de EMI: Administração, Alimentos e Meio Ambiente. O curso técnico em administração possibilita aos estudantes a formação integrada da parte geral com a parte profissionalizante, sendo que partir de 2015, todos os componentes curriculares deste curso são ministrados por professores da Rede Federal nas dependências do câmpus e segundo o seu PPC (IFSP, 2017) ele tem como objetivo o compromisso com a formação de profissionais e cidadãos capazes de compreender a realidade articulada nos eixos social, econômico, político, cultural e do mundo do trabalho

O curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio conforme indica o seu PPC (IFSP, 2016c) inicialmente foi oferecido no Câmpus de São Roque como curso de nível médio integrado ao técnico em agroindústria mas, em função da enorme evasão e pouca procura, foi substituído pelo curso de mesma modalidade em produção alimentícia, que se justifica na formação profissional para a atuação no setor de alimentos de consumo imediato em restaurantes e para o acompanhamento da produção de vinhos, queijos e afins. Já o curso técnico em Meio Ambiente na modalidade EMI foi criado inicialmente em agosto de 2015, conforme o seu PPC (IFSP, 2016d) ele visa desenvolver as competências necessárias ao atendimento às empresas instaladas e aquelas que virão a ser instaladas no município e em seu entorno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção do texto foi identificar e descrever alguns dos aspectos das indústrias referente a sua composição e do IFSP instalados na RMS, mais especificamente os cursos de EMI oferecidos, com a finalidade de compreender tais aspectos com vistas a atender a formação

cidadã por meio de cursos de EMI. Para alcançar essa finalidade o texto foi dividido em dois itens.

Sobre os aspectos institucional e educacional da RMS, caso do IFSP, foi possível identificar que essas instituições escolares estão instaladas nas cinco cidades indicadas e oferecem cursos de EMI. Foi possível identificar que os cursos oferecidos estão relacionados ao desenvolvimento econômico local e que alguns desses cursos estão sendo substituído por cursos mais atualizados, com ênfase para as novas formas de organização produtiva e de trabalho em favor das modificações econômicas, industriais e de serviços na RMS. A partir de suas reformulações e finalidades, foi possível identificar pelos PPCs que os cursos ofertados visam formar e qualificar o educando para atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional.

REFERÊNCIAS

BONADIO, Geraldo. **Sorocaba a cidade industrial**. Espaço urbano e vida social sob o impacto da atividade fabril. Sorocaba: LINC, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais e dá outras providências. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 6 out. 2022.

IBGE. **Município Boituva**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/boituva/panorama>. Acesso em: 30 maio 2023.

IBGE. **Município Itapetininga**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/itapetininga/panorama>. Acesso em: 30 maio 2023.

IBGE. **Município Salto**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/salto/panorama>. Acesso em: 30 maio 2023.

IBGE. **Município São Roque**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-roque/panorama>. Acesso em: 30 maio 2023.

IBGE. **Município Sorocaba**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sorocaba/panorama>. Acesso em: 30 mar. 2023.

IFSP. **Câmpus Sorocaba**. Caracterização no município de Sorocaba. Disponível em: <https://sor.ifsp.edu.br/index.php/historico>. Acesso em: 8 set. 2022.

IFSP. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Redes de Computadores Integrado ao Ensino Médio, **PPC**. Boituva, 2015a. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/OWk16MYQSON-rEfE#pdfviewer>. Acesso em: 22 mar. 2023.

IFSP. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio, **PPC**. Boituva, 2015b. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/tsdpUzFCNxH2O-4V#pdfviewer>. Acesso em: 22 jan. 2023.

IFSP. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio, **PPC**. Itapetininga, 2016a. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1b71LQfe-CScj5h-55jirOrwKwHYbDFOOD/view?usp=share_link. Acesso em: 10 abr. 2023.

IFSP. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, **PPC**. Itapetininga, 2016b. Disponível em: https://itp.ifsp.edu.br/files/Informatica/ppc_integrado_informtica__aprovado.pdf. Acesso em: 22 mar. 2023.

IFSP. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio, **PPC**. São Roque, 2016c. Disponível em: <https://srq.ifsp.edu.br/attachments/article/146/ppc-Curso-Tecnico-Alimentos-2017.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

IFSP. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio, **PPC**. São Roque, 2016d. Disponível em: <https://srq.ifsp.edu.br/attachments/article/148/ppcMeioAmbienteAprovadoResolucao48-06Junho2017.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

IFSP. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, **PPC**. Sorocaba, 2017. Disponível em: <https://sor.ifsp.edu.br/index.php/submenulink/531-cursos>. Acesso em: 10 set. 2002.

IFSP. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletroeletrônica Integrado ao Ensino Médio, **PPC**. Sorocaba, 2018. Disponível em: <https://sor.ifsp.edu.br/index.php/historico>. Acesso em: 12 set. 2022.

MOTA JÚNIOR, Vidal Dias. O Parque Tecnológico de Sorocaba. p. 152-176. In: SILVA, Glauco Ferreira da; LIMA, Lincoln Diogo; GARCIA, Renato Vaz (Org.). **Sorocaba em desenvolvimento: uma análise da evolução entre 2002 e 2020**. Sorocaba: Eduniso, 2023.

ORTOLAN, Orlando. Caracterização da estrutura industrial de Sorocaba. p. 29-42. In: PAYÉS, Manuel Antonio Muniúa (org). **Estratégias e implicações da reestruturação industrial em Sorocaba**. Sorocaba: Uniso, 2002.

RIBEIRO, Francisco, et al (2019). **Indústria da Região Metropolitana de Sorocaba**. Uma análise de vulnerabilidade setorial. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336018990_Industria_da_Regiao_Metropolitana_de_Sorocaba_Uma_analise_de_vulnerabilidade_setorial. Acesso em: 15 out. 2022.

SANTOS, Eliana. **A industrialização de Sorocaba: bases geográficas**. São Paulo: Humanitas, 1999.

SILVA, Glauco Ferreira; LIMA, Lincoln Diogo; GARCIA, Renato Vaz (Orgs.). **Sorocaba em desenvolvimento: uma análise da evolução entre 2002 e 2020**. Sorocaba, SP: Sorocaba, 2023.

TECNOLOGIAS MÓVEIS E O NOVO CONTEXTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS: REFLEXÕES DA LITERATURA PARA A SALA DE AULA

Joelma de Fátima Mendes⁴³

Ana Maria de Matos Ferreira Bastos⁴⁴

Natália Moura Lopes⁴⁵

INTRODUÇÃO

O mundo inteiro vem passando por intensas e aceleradas transformações que afetam a forma de viver, trabalhar e relacionar. Essas transformações advindas dos avanços tecnológicos causaram um grande impacto também na educação e consequentemente na profissão docente que passa a exigir novas habilidades e competências no desenvolvimento do seu exercício profissional, dentre elas a competência digital. Desse modo, Moran (2015) ressalta que, isso requer uma melhor remuneração, valorização e preparação dos profissionais, mas que lamentavelmente isso não é uma realidade numa grande parte das instituições educacionais. Afinal, toda mudança exige pesquisa, criatividade, maior disponibilidade de tempo para planejar. Essa não é uma tarefa fácil, por isso, para que as mudanças aconteçam, é imprescindível políticas públicas de valorização e capacitação dos professores e dos demais profissionais da educação, para que se sintam confiantes, engajados e comprometidos com o processo de mudança e parte dela.

No entanto, caso as condições adequadas não sejam fornecidas, os professores enfrentarão dificuldades para lidar com esse enorme desafio. Em outras palavras, a formação inicial e continuada deve capacitar esses

⁴³ Doutoranda em Ciências da Educação (UTAD - Portugal). Professora de Didática e Fundamentos do (IFNMG). CV: <http://lattes.cnpq.br/4583531853631104>

⁴⁴ Doutora em Ciências da Educação. Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia (UTAD - Portugal). CV: <https://www.cienciavitaet.pt/portal/en/CF13-7E0B-B4AF>

⁴⁵ Doutora em Ciências da Educação. Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia (UTAD - Portugal). CV: <https://www.cienciavitaet.pt/en/201A-3EEF-6604>

profissionais a adquirir domínio e integração pedagógica das tecnologias digitais, com uma perspectiva crítica e contextualizada - tanto no processo de aprendizado quanto no de ensino. Isso permitirá que eles possam planejar e desenvolver suas práticas pedagógicas, assim como adaptar os conteúdos a serem ensinados por meio da utilização de recursos e ferramentas tecnológicas (Nakamoto; Carvalho, 2020).

Alex Beard (2020, p. 4), especialista que estudou ensino em mais de 20 países, numa entrevista à BBC News no Brasil em 2020 disse: “devemos transformar o professor em uma das pessoas mais importantes da sociedade.” Ele completa dizendo que “Devemos nos esforçar para dar a eles autonomia e fortalecer seu profissionalismo, em vez de culpá-los porque as gerações mais jovens não estão à altura do que se espera” (p. 4). Todavia, ainda assim, terão que enfrentar um grande desafio: ensinar diferente de como foram ensinados, para uma geração que também não aprende da mesma forma como eles aprendiam.

E é nesse cenário que entram em cena as metodologias ativas, que não é algo novo, pois há séculos esta discussão já faz parte do cenário educacional, o que ela traz de novo são as transformações ocasionadas pela sua interação com as tecnologias digitais. “[...] Essas metodologias utilizam-se da problematização como metodologia de ensino-aprendizagem, com a meta de alcançar e motivar o estudante mediante ao problema apresentado dentro do cenário educacional, relacionando sua história e passando a ressignificar as suas descobertas” (FIALHO; MACHADO, 2017, p. 66).

Destarte, este trabalho de abordagem qualitativa apresenta uma revisão bibliográfica acerca dessa temática com grande destaque na sociedade contemporânea, objetivando analisar as metodologias ativas potencializadas pelas tecnologias móveis e seu uso no processo de ensino e de aprendizagem.

METODOLOGIAS ATIVAS: ASPECTOS CONCEITUAIS

Moran (2018, p. 4) conceitua metodologias ativas como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. Ainda segundo o autor “a aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida” (MORAN, 2018, p. 2).

Na concepção de Valente (2018, p. 26), “as metodologias ativas são entendidas como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional”.

Ainda segundo o autor (2018, p. 28), “o fato de elas serem ativas está relacionado com a realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem”.

Deste modo, “aprender de forma ativa envolve a atitude e a capacidade mental do aluno buscar, processar, entender, pensar, elaborar e anunciar, de modo personalizado, o que aprendeu. Muito diferente da atitude passiva de apenas ouvir e repetir os modelos prontos” (FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019, p. 5).

Assim sendo, todos os conceitos de metodologias ativas citados, corroboram com a ideia de formar estudantes autônomos, protagonistas da sua própria aprendizagem e capazes de resolver problemas, tendo ao lado a figura do professor como mediador do processo de ensino e de aprendizagem. Na concepção de Freire (2000, p. 52), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. É aí que entra a grande importância do papel do professor, pois cabe a ele garantir à metodologia, o seu caráter ativo, desempenhando o seu papel de mediador, usando estratégias diversas e oferecendo recursos para que o estudante seja capaz de construir seu próprio conhecimento e, isso, não é algo novo, pois,

há séculos já se discutia a importância do papel ativo do estudante nas atividades, como veremos no próximo tópico.

PERSPECTIVA HISTÓRICA DAS METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas não são um modismo ou algo recente. Elas vão ao encontro de alguns princípios da escola nova que se inicia no século XIX e que Rousseau (1712-1778) ainda no século XVIII na sua obra “Emílio” já preconizava. Rousseau já defendia que a criança deveria ter um desenvolvimento livre e espontâneo e influenciou educadores da época como Pestalozzi (1746-1827), e Froebel (1782-1852) conforme afirma Gadotti (1995).

Froebel, idealizador dos jardins de infância, enfatizava a importância da atividade espontânea, das brincadeiras, dos jogos e da autoatividade. Inspirou-se nele John Dewey, um dos fundadores do pensamento escolanovista (GADOTTI, 1995).

Segundo Gadotti (1995, p. 143), “o educador norte-americano John Dewey, (1859-1952) que inspirou o brasileiro Anísio Teixeira, foi o primeiro a formular o novo ideal pedagógico, afirmando que o ensino deveria dar-se pela ação (*Learning by doing*) e não pela instrução[...]” Constatou-se que em pleno século XIX e XX, Dewey já tinha como base da sua metodologia o aprender fazendo, ou seja, enfatizava a importância de o aluno experimentar, de aprender na prática as teorias. Ele também já defendia o protagonismo do aluno na aprendizagem: “Só o aluno poderia ser autor de sua própria experiência. Daí o paidocentrismo (o aluno como centro) da Escola Nova” (*ibid*, p. 144).

Essas ideias de Dewey hoje, se fazem presentes na cultura *maker*. Segundo Aleijo (2020, p. 3), “as atividades “mão na massa” podem ser desenvolvidas em plataformas virtuais ou em espaços físicos chamados de Makerspaces, hackerspaces ou Fab Labs”. A autora acrescenta ainda que, nestes espaços as pessoas aprendem umas com as outras através de projetos individuais ou colaborativos, respeitando as habilidades de cada um.

Outro aspecto importante nas ideias de Dewey é a problematização. Nas palavras de Gadotti (1995, p. 143-44), para Dewey, “a experiência concreta da vida se apresentava sempre diante de problemas que a educação poderia ajudar a resolver”. Ele apresenta uma escala de 5 estágios do ato de pensar, que ocorrem diante de algum problema: 1) Uma necessidade sentida; 2) A análise da dificuldade; 3) As alternativas de solução do problema; 4) A experimentação de várias soluções; 5) A ação como prova final para solução proposta, que deve ser verificada de maneira científica.

William Kilpatrick (1871-1965), um dos mais importantes discípulos de Dewey, destacou-se pelo seu trabalho com o método de projetos que era centrado numa atividade prática dos estudantes, de preferência manual, hoje tão difundido no contexto das metodologias ativas. “Para ele a educação baseia-se na vida para torná-la melhor” (GADOTTI, 1995, p. 144).

A aprendizagem baseada em projetos no contexto atual, vem justamente reforçar a importância de uma educação, onde o estudante é o sujeito que age, interage e busca respostas para os problemas de forma colaborativa, criativa e autônoma.

No século passado, as metodologias de projetos já utilizavam tecnologias da época que atendessem às necessidades daquele momento histórico. “No entanto, elas podem se aproximar das TDIC, na medida em que os projetos, hoje nas diferentes etapas, podem ser potencializados pelas tecnologias digitais” (FERRARINI; SAEB; TORRES, 2019, p. 19).

Nesse sentido, é importante enfatizar, que em 1932, no “manifesto dos pioneiros da educação”, liderado por Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, já se preconizava que “a escola deve utilizar todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio” (GOMES; MOTA, s.d., p. 7).

Destaca-se também, o método do centro de interesse do Belga Ovide Decroly (1871-1932) que se distingue do método dos projetos, “porque não possui um fim e nem implicam a realização de alguma

coisa” (GADOTTI, 1995, p. 145). Esse método valoriza os interesses das crianças e é organizado em função delas.

Outro destaque, vem da italiana Maria Montessori (1870-1952) que enfatizava a importância do estímulo para promover a autoeducação da criança disponibilizando meios adequados de trabalho, “onde o professor não atuaria diretamente sobre a criança, mas ofereceria meios para sua autoformação” (GADOTTI, p. 151).

Celestin Freinet (1896-1966), também compartilhava desses princípios, enfatizando os interesses e a livre expressão da criança, a autonomia e a cooperação, onde o aprendizado acontece a todo momento e em diferentes espaços.

Dessa forma, a ideia de aprendizagem socializadora e colaborativa remete aos estudos de Vygotsky (1896-1934), autor da teoria Sociointeracionista que concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro. Vygotsky, ao abordar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento apresenta o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que é aquele que o aluno consegue resolver os problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, no qual o aluno precisa da orientação de um adulto (BERNINI, 2017).

É neste sentido que se destaca o papel do professor para atuar na zona de desenvolvimento proximal enquanto mediador e no processo de ensino e de aprendizagem, papel este tão enfatizado atualmente, diante do grande número de informações que chegam até os alunos e que precisa ser trabalhado de forma crítica, consciente e responsável, para a partir daí, transformá-la em conhecimento. Foi exatamente nesse sentido, que Jean Piaget (1896-1980), discípulo e colaborador de Claparède, fez várias críticas à escola tradicional, sendo uma delas, ensinar a criança a copiar e não a pensar. Piaget enfatizava que para obter bons resultados o professor deveria respeitar as etapas do desenvolvimento da criança (GADOTTI, 1995).

Grandes contribuições também foram herdadas de Paulo Freire (1921-1997) que sempre criticou a educação bancária, o papel do aluno enquanto sujeito passivo e do professor enquanto centro da aprendizagem e transmissor de conteúdo. No seu livro *Pedagogia da autonomia* (2000), ele ressalta a importância do respeito aos saberes dos alunos e a sua autonomia, ao diálogo, a liberdade e o saber escutar, dentre vários outros que nos remetem aos princípios das metodologias ativas.

É interessante recordar que um dos pioneiros da escola nova, Adolf Ferriere (1879-1960), no século passado, já fazia críticas a escola tradicional ao dizer que ela havia “substituído a alegria de viver pela inquietude, o regozijo pela gravidade, o movimento espontâneo pela imobilidade, as risadas pelo silêncio” (GADOTTI, 1995, p. 143).

Diante disto, a escola do século XXI precisa se renovar, criar espaços com mais mobilidade, espontaneidade e interatividade, para que o aluno aprenda de forma prazerosa, colaborativa, crítica e significativa.

Diante do exposto, vários são os exemplos de metodologias ativas que podem ser utilizadas no cotidiano escolar, inclusive potencializadas pelas tecnologias móveis. E segundo pesquisa de Leite (2021) os cinco exemplos mais conhecidos pelos professores são: aprendizagem baseada em problemas (70,9%), aprendizagem baseada em projetos (64,6%), estudo de caso (58,2%), sala de aula invertida (48,9%) e gamificação (37,8%).

AS TECNOLOGIAS MÓVEIS COMO POTENCIALIZADORAS DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Hodiernamente, as metodologias ativas usadas também com o auxílio das tecnologias móveis, reforçam a importância da mobilidade, da ludicidade, da espontaneidade na forma de ensinar e aprender, tão presentes nessa nova concepção de ensino.

Nesse sentido, é relevante citar o trabalho de Leite (2018) no qual ele descreve um novo paradigma de aprendizagem, conhecido como Apre-

dizagem Tecnológica Ativa (ATA), “que é apoiado pelo uso combinado das tecnologias digitais e das metodologias ativas” (LEITE, 2018, p. 580).

Segundo o referido autor, “ATA é um modelo explicativo sobre como ocorre a incorporação das tecnologias digitais às metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem visando melhorar a performance do aluno, que assume o protagonismo de sua aprendizagem, com autonomia e comprometimento”. (LEITE, 2018, p. 588). A estrutura conceitual que fundamenta a ATA baseia-se em abordagens construtivistas, construcionistas e conectivistas.

A ATA endossa uma visão **construtivista** quando no final do processo evolutivo da aprendizagem, o indivíduo se torna autônomo, questionador, adaptativo e interativo no seu meio (PIAGET, 2006). No aspecto **construcionista**, a ATA pondera que o conhecimento é construído quando o indivíduo está engajado na construção de algo externo, quando ele “põe a mão na massa” (PAPERT, 1986), além da aprendizagem ocorrer na interação entre indivíduo e o mundo. Por fim, a relação **conectivista** é observada quando a habilidade de realizar distinções entre a informação importante e não importante resulta ser vital (SIEMENS, 2004), tendo como ponto de partida o indivíduo, explicando como ele se comunica e como aprende (LEITE, 2018, p. 589, grifo nosso).

Ainda conforme o autor supracitado, a ATA é composta por cinco pilares essenciais para o processo de ensino e de aprendizagem de forma ativa, a saber: 1- o papel docente, 2- o protagonismo do aluno, 3- o suporte das tecnologias, 4- a aprendizagem e 5- a avaliação. Para Leite (2018, p. 588), “A junção de metodologias ativas com as tecnologias traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje”.

Diante de diversas possibilidades que se apresentam na contemporaneidade, a escola encontra-se diante de uma importante decisão: se ficará como espectadora, assistindo as mudanças acontecerem do lado de fora da escola ou se as trarão para seu interior no intuito de ressignificar

e inovar as suas práticas. E se assim acontecer, “todos os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos, os espaços precisam ser revistos e isso é complexo, necessário e um pouco assustador [...]” (MORAN, 2015, p. 31). No entanto, diante das possibilidades advindas das tecnologias digitais, negar a utilização dos dispositivos móveis, é ignorar “a fertilidade que a ubiquidade oferece no que se refere à ampliação de saberes dos estudantes, posto que ela congrega a tecnologia digital aos elementos do cotidiano em que os estudantes estão inseridos (DAMASCENO; NEVES, 2021, p. 269).

Nesse sentido, é interessante que cada escola trace um plano estratégico de como serão feitas estas mudanças. Zabala (1998, p. 130) já afirmava na década de 90 que “a utilização do espaço começa a ser um tema problemático quando o protagonismo do ensino se desloca do professor para o aluno”.

O centro de atenção já não é o que há no quadro, mas o que está acontecendo no campo dos alunos. Este simples deslocamento põe em dúvida muitas das formas habituais de se relacionar em classe, e questiona consideravelmente o cenário. O que interessa não é o que mostra o quadro, mas o que acontece no terreno das cadeiras e, mais concretamente, em cada uma das cadeiras. (ZABALA, 1998, p. 130-131).

E é nessa direção que o ambiente educativo precisa ser ressignificado, redesenhado numa perspectiva mais inovadora, mais dinâmica, colaborativa, propícia a maior mobilidade para trocas de experiências, de aprendizados, de convívio em grupo. Deve haver também a preocupação de garantir ambientes conectados em redes sem fio, para uso de tecnologias móveis. Para isso, também se faz necessário ter uma banda larga que seja suficiente para atender toda a demanda de conexões necessárias na viabilização do seu uso de forma eficaz e de qualidade.

Entretanto, além das mudanças de tempo, espaços, infraestrutura, as contínuas e rápidas transformações da sociedade contemporânea, trazem em seu bojo a exigência de um novo perfil docente. Daí a urgente

necessidade de repensar a formação de professores, tendo como ponto de partida a diversidade dos saberes essenciais à sua prática, “transpondo, assim, a racionalidade técnica de um fazer instrumental para uma perspectiva que busque ressignificá-la, valorizando os saberes já construídos, com base numa postura reflexiva, investigativa e crítica” (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 269).

Afinal, são os novos saberes e habilidades docentes e o uso que eles farão da tecnologia para construção de novos ambientes educativos que serão o diferencial no processo de ensino e de aprendizagem, pois não é a inserção da tecnologia nas salas de aula, que irá por si só garantir uma educação significativa e inovadora, pois trocar o quadro negro pela data show ou por uma mesa digitalizadora só irá fazer a diferença dependendo do objetivo do professor e da sua proposta pedagógica. Citando Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 270) “[...]sozinha, a tecnologia não garante aprendizagem, tampouco transpõe velhos paradigmas”.

Ademais, é importante enfatizar que o uso das metodologias ativas não implica obrigatoriamente o uso de tecnologias móveis, no entanto, estas podem ser grandes aliadas no uso de diversas metodologias. Afinal, a combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica, conforme afirma Moran (2018).

Porém, como alerta Bernini (2017, p. 108) “não existe de fato uma tecnologia que seja melhor ou mais indicada para uma ou outra metodologia de ensino, existe sim a intenção de uso e como o recurso pode favorecer a atividade”. Como também o

o fato de realizar um trabalho em grupo com uso de tecnologias digitais no qual a ação do estudante não tenha sido parte do processo de construção de conhecimento, não pode ser vista como uma metodologia ativa. (Bacich, 2018)

Segundo Bacich (2018) é preciso refletir sobre alguns componentes básicos do processo, antes da inserção das tecnologias digitais e das metodologias ativas de forma integrada ao currículo.

o papel do professor e dos estudantes em uma proposta de condução da atividade didática que privilegia as metodologias ativas; o papel formativo da avaliação e a contribuição das tecnologias digitais na personalização do ensino; a organização do espaço, que requer uma nova configuração para estimular ações colaborativas; a avaliação como um recurso essencial no processo de personalização e o quanto o uso das tecnologias digitais pode potencializar sua eficiência educacional (BACICH, 2018, p. 2).

Todos esses componentes requerem um olhar cuidadoso, ético e responsável por todos os envolvidos no processo, tendo em vista que na visão de Moran (2019, p. 8), “o curricular e o *online* estarão cada vez mais misturados e teremos também a possibilidade de aprender colaborativamente, com cada um se certificando em tempo diferente. Agora, mudar todo o sistema é uma questão de 20, 30 anos”.

Na pesquisa de Leite (2021), ele investigou quais os aplicativos mais conhecidos pelos professores e os mais indicados para serem utilizados junto com uma estratégia envolvendo metodologias ativas, os três mais citados foram: em primeiro lugar citado por 75,7 % dos professores foi o *Google for education* (*Google Classroom*, *Google Documents*, *Google Forms*, *Google Translate*, *Google Keep* etc.), em segundo o *Quizizz* (55,7%) e em terceiro o *Kaboot!* (51,5%). Conforme o autor, o uso desses aplicativos pode contribuir na aprendizagem dos estudantes, garantindo maior participação, envolvimento e maior dinamismo nas aulas. Vale ressaltar que quase todos os professores pesquisados afirmaram terem conhecimento acerca das metodologias ativas (96%) e dentre estes, 73% afirmaram já terem feito uso destas metodologias (LEITE, 2021).

Diante disso, Pischetola e Miranda (2019, p. 30) advertem que, “apesar de reconhecermos o amplo potencial dessas propostas para a didática, defendemos que, quando amparadas em um discurso acrítico, as metodologias ativas podem abrir caminhos para novos tecnicismos e configurar-se apenas como um modismo”.

Enfim, qualquer proposta metodológica deve ser analisada de forma crítica, contextualizada e em consonância com os princípios, valores e intencionalidade docente. “[...]A tecnologia e a ciência podem instrumentalizar os sujeitos, mas não podem transformá-los em algo manipulável. Toda formação deve prescindir de impulso para a autonomia e para a capacidade crítica” (NORONHA; LACERDA JUNIOR, 2022, p. 11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, não existem soluções mágicas ou imediatas para resolver os problemas da educação, o que existem são caminhos, possibilidades e desafios compatíveis com as transformações do século XXI, cabendo a escola a decisão de ignorar as mudanças ou tentar acompanhá-las.

Seria simplismo e ingenuidade achar que a integração de metodologias ativas, com ou sem o uso de tecnologias digitais, resolveria os problemas da qualidade educacional, no entanto, quando se adequam as metodologias aos objetivos educacionais e são trabalhadas de forma crítica e contextualizada, possivelmente poderão trazer grandes contribuições. Afinal, ainda no século XIX e XX pensadores como Dewey (1859-1952), Decroly (1871-1932), Freinet (1896-1966), Vygotsky (1896-1934), Freire (1921-1997), dentre outros, já enfatizavam a importância de uma educação na qual o estudante tivesse um papel ativo, onde a criticidade, a autonomia, a problematização e a descoberta fossem estimuladas.

Atualmente, onde as tecnologias digitais móveis superam as limitações de tempo e espaço, as metodologias ativas podem possibilitar a diversificação e o dinamismo na sala de aula, dois importantes ingredientes para uma receita de enfrentamento e superação numa conjuntura de adversidades e desafios. “Contudo, é preciso cuidado com o encantamento das tecnologias na Educação, se sua incorporação não vier acompanhada de novas práticas pedagógicas, em nada estas tecnologias irão ajudar a diminuir os problemas educacionais” (LEITE, 2021, p. 194).

REFERÊNCIAS

ALEIJO, Adriana. Makers mudam o mundo e reinventam a escola. [Entrevista concedida a TAVARES, Addressa; SILVA, Bento]. *Jornal Potiguar Notícias*. 23/06/2020. Disponível em: <https://www.potiguarnoticias.com.br/noticias/45936/makers-mudam-o-mundo-e-reinventam-a-escola>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BACICH, Lilian. Por que metodologias ativas na educação. *Crescer em Rede*. Edição Especial – Metodologias Ativa Inovações na prática pedagógica: formação continuada de professores para competências de ensino no século XXI. São Paulo, 2018. Disponível em: Guia_metodologias_ativas.pdf (cresceremrede.org.br). Acesso em: 20 dez. 2020.

BEARD, Alex. Ser professor deve ser o trabalho mais importante do século 21, diz especialista que estudou ensino em mais de 20 países. [Entrevista concedida a Alejandro Millán Valencia] *BBC NEWS* em 12 de fevereiro de 2020 – Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-51457665>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BERNINI, Denise Simões Dupont Bernini. Uso das TICS como ferramenta na prática com metodologias ativas In: DIAS, Simone Regina; VOLPATO, Arceloni Neusa. (orgs.) *Práticas inovadoras em metodologias ativas* Florianópolis: Contexto Digital, 2017. (p.102-118)

DAMASCENO, Handerson Leylton Costa.; NEVES, Bárbara Coelho. Tecnologias móveis na educação: um projeto com tablets na escola pública. *Revista Contexto & Educação, [S. l.]*, v. 36, n. 113, p. 267–281, 2021. DOI: 10.21527/2179-1309.2021.113.267-281. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10110>. Acesso em: 9 nov. 2022.

DIESE, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, v.14, n.1, p.268 a 288. 2017. <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404> Acesso em: 20 dez. 2021.

FERRARINI, R.; SAHEB, D.; TORRES, P. L. Metodologias ativas e tecnologias digitais: *Revista Educação em Questão*, v. 57, n. 52, 18 mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n52ID15762> Acesso em: ago. 2021.

FIALHO, Francisco Antônio Pereira; MACHADO, Andreia de Bem. Metodologias Ativas, Conhecimento Integral, Jung, Montessori e Piaget. In: DIAS, Simone Regina,

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia- saberes necessários à prática docente*. 16 ed. São Paulo: Paz e terra, 2000.

GADO'TTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1995.

GOMES, Silvane Guimarães Silva.; MOTA, Maria. Veranilda Soares. *Metodologias ativas na pratica docente*. Cead: Coordenadoria de Educação aberta e a distância. Universidade Federal de Viçosa. (s.d.). Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/491464591/eBook-Metodologias-Ativas-na-Pra-tica-Docente>. Acesso em: jun. 2021.

LEITE, Bruno Silva. Tecnologias digitais e metodologias ativas: quais são conhecidas pelos professores e quais são possíveis na educação? *Vídyā*, v. 41, n. 1, p. 185-202, jan./jun., 2021 - Santa Maria. <https://doi.org/10.37781/vidya.v41i1.3773>. Acesso em: 11 nov. 2022.

LEITE, Bruno Silva. Aprendizagem tecnológica ativa. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 4, n. 3, p. 580–609, 2018. <https://doi.org/10.20396/riesup.v4i3.8652160> Acesso em: 12 nov. 2022.

MORAN, José. Educação do Futuro. [Entrevista concedida a Cláudia Brandão]. *Revista Cidade Verde* 1º de setembro de 2019. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2019/09/educa%C3%A7ao_futuro.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian. (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-co-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. (p. 1-25)

MORAN, José. *Mudando a educação com metodologias ativas*. [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG. 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

NAKAMOTO, P.T. & CARVALHO, A.A. (2020). As tecnologias digitais na formação inicial docente: um estudo nos mestrados em ensino da Universidade de Coimbra, Portugal. *Research, Society and Development*, 9(7):1-25, e711974587. (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4587> Acesso em: 28 nov. 2021.

NORONHA, Evelyn. Lauria; LACERDA JUNIOR, José Cavalcante. As Tecnologias Educacionais na Formação Docente. *Revista Contexto & Educação, [S. l.]*, v. 37, n. 118, p. e12674, 2022. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2022.118.12674> Acesso em: 8 nov. 2022.

PISCHETOLA, M.; MIRANDA, L. T. Metodologias Ativas: uma solução simples para um problema complexo? *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 16, n. 43, p. 30-56, 2019. <http://dx.doi.org/> Acesso em: 10 mar. 2021.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em Midialogia. In: MORAN, José.; BACICH, Lilian. (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. (p. 26-44)

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EJA: ENTRE O CONHECER E O RECONHECER-SE NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER

Joelson dos Santos Silva⁴⁶

Nos dias atuais, as tecnologias são responsáveis por grande parte das mudanças no meio social, político, econômico e cultural. Muitas mudanças aconteceram, modificamos crenças, valores, costumes e nos vemos imersos a meios de informação e comunicação diversos. Estímulos variados que por vezes nos desconectam de práticas cotidianas e caracterizadas como analógicas. Porém, a educação continua a passos lentos tentando se moldar diante de tantas transformações.

Vivemos no século XXI, todavia, ensinamos matemática e outras disciplinas praticamente da mesma forma que ensinávamos nos séculos XIX e XX. Usamos as mesmas metodologias, repetimos, em sua maioria, as mesmas práticas que experienciamos com alguns professores que participaram dos nossos processos de formação, em especial, os dos cursos de graduação. Atualmente, é exigido das escolas, em especial das que ofertam os anos finais da educação básica, a apresentação de resultados sobre o quanto os alunos aprenderam os conhecimentos, conhecimentos que são verificados por avaliações externas nacionais e das redes estaduais e municipais, como: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil⁴⁷, PAEBES⁴⁸, Avaliação de Monitoramento da Aprendizagem (AMA)⁴⁹, entre outras.

⁴⁶ Mestre em Educação Matemática (UESC). Professor (SEDU-ES).

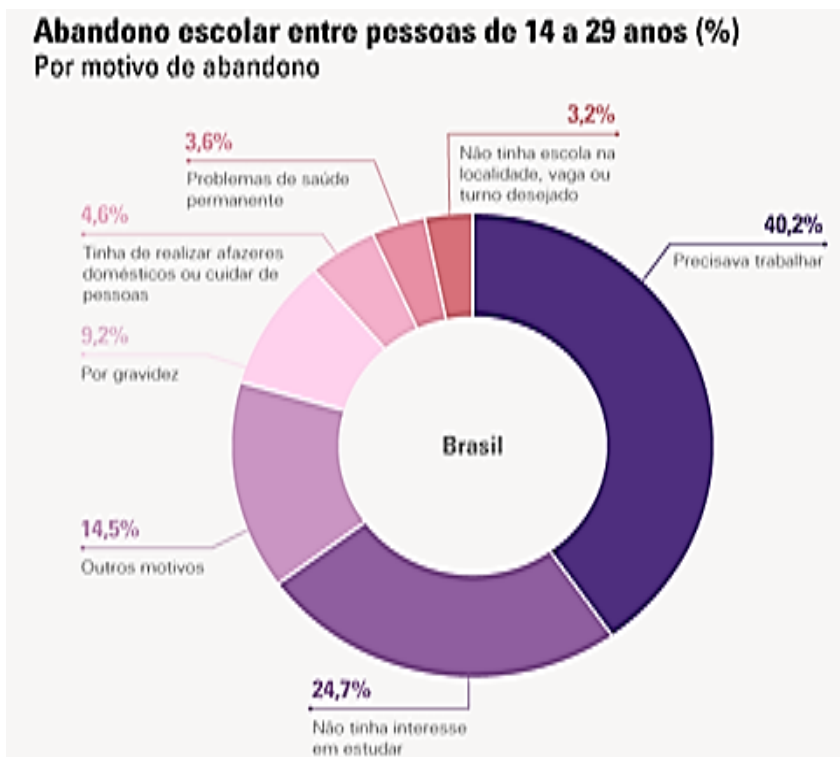
CV: <http://lattes.cnpq.br/7199477987769121>

⁴⁷ Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Extraído de: Prova Brasil - Ministério da Educação (mec.gov.br). Acesso em: 1 jul. 2023.

⁴⁸ Possuindo um desenho transversal, ou seja, que realiza uma coleta periódica de um determinado recorte da Educação Básica em busca de informações que, ao serem confrontadas mostram se houve progresso escolar ao longo de um determinado espaço de tempo, o PAEBES avalia anualmente o nível de apropriação dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática (de todas as etapas avaliadas) e, em anos alternados, em Ciências Humanas e Ciências da Natureza (a partir do 9º ano EF). Extraído de: <https://paebes.caedufjf.net/o-programa/historico/>. Acesso em: 1 jul. 2023.

⁴⁹ Implementada pela Portaria N° 168-R, de 23 de dezembro de 2020, que estabelece normas e procedimentos complementares referentes à avaliação, recuperação de estudos e ao ajustamento pedagógico dos

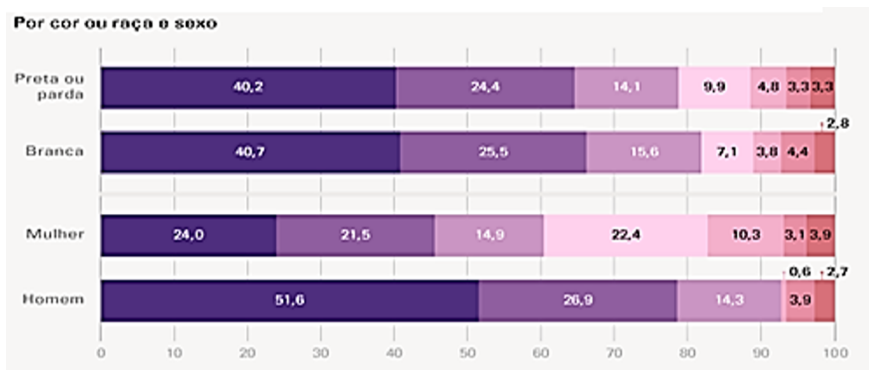
Nesse sentido, os governantes esperam que os alunos se mostrem interessados, questionadores, participativos, comprometidos com um processo de ensino aprendizagem altamente conteudista e voltado para os bons resultados nas avaliações externas e índices. Nesse caminho, nos últimos anos o abandono escolar aumentou entre os jovens a partir de 15 anos. Segundo pesquisa realizada por amostra de domicílio – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), no ano de 2022, dos 52 milhões de jovens entre 14 e 29 anos de nosso país, 24,7% não tinham interesse em estudar.



Fonte: PNAD Continua Educação -2022 (IBGE)

Ao observarmos a esses dados considerando as categorias de cor ou raça e sexo é possível sinalizar que a maioria dos que abandonam a escola são homens brancos, pretos e pardos.

estudantes das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino do estado do Espírito Santo. Disponível em: SEDU - Secretaria da Educação. Acesso em: 1 jul. 2023.



Fonte: PNAD Contínua Educação - 2022 (IBGE)

Diante desses dados recentes e pós contexto pandêmico surge uma pergunta crucial em relação aos motivos para o abandono, pois: os estudantes estão realmente desmotivados/ desinteressados ou são as formas como ensinamos que não atraem suas atenções? Miguel Arroyo (2013) nos chama a atenção ao apontar questões sobre o desinteresse dos alunos e suas consequências para a prática docente, uma vez que:

A preocupação dos (das) professores (as) é com o desinteresse dos alunos (as) pelos conhecimentos, o que suscita a questão: essa pobreza não levará ao desinteresse por sua aprendizagem e até por seu ensino? Não podemos ver aí uma das causas mais sérias do mal-estar docente e discente? Inclusive uma das causas dos baixos desempenhos nas avaliações escolares e nacionais. Que interesse podem ter crianças e adolescentes, jovens ou adultos de ouvir e aprender noções, conceitos, leis pobres em significados porque são pobres em experiências sociais, culturais, humanas que os tocam tão de perto? (ARROYO, 2013, p. 120)

Em contrapartida, Paulo Freire (2003), nos alerta sobre a natureza do serviço que a Escola desempenha na nossa sociedade, em especial uma escola na qual seja possível realmente estudar e ensinar, pois:

Quando criticamos, ao lado de outros educadores, o intelectualismo de nossa escola, não pretendemos defender posição para a escola em que se diluíssem disciplinas de

estudo e uma disciplina de estudar. Talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar história, geografia. De compreender a situação ou as situações do país. O intelectualismo combatido é precisamente esse palavreado oco, vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos. Temos de nos resguardar deste tipo de intelectualismo como também de uma posição chamada antitradicionalista que reduz o trabalho escolar a meras experiências disso ou daquilo e a que falta o exercício duro, pesado, do estudo sério, honesto, de que resulta uma disciplina intelectual. (FREIRE, 2003, p. 114).

Ampliando esse olhar de Paulo Freire é importante que encontremos um caminho, um ponto de sentido educacional e opção profissional que contemple ambos os sujeitos envolvidos nos processos de educacionais. É também Freire (2003) que nos aponta um caminho, e neste devemos direcionar os nossos estudantes nos processos de aprendizagem. Isto é:

O educando precisa assumir-se como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer o que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer. (FREIRE, 2003, p. 47).

Assim sendo, neste cenário que deveria ser de autoreconhecimento, porém, tende ao desconhecimento de um sentido para a educação devido os cenários das avaliações, das políticas educacionais recentes e falta de investimento na educação, encontra-se os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que é uma modalidade específica da Educação Básica. Esta, que tem apresentado estabilidade no número de matrículas nos

últimos anos⁵⁰, e propõe atender o público que não teve acesso e/ou não conseguiu dar continuidade a seus estudos, não concluindo na idade certa o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Atualmente, como disposto na Lei de Diretrizes e Bases Nacional – Lei nº 9394/96 – (LDBEN), os alunos da EJA têm o direito à matrícula no ensino fundamental a partir dos 15 anos completos e no ensino médio a partir dos 18 anos completos. Esses jovens, que por diversos motivos migram do ensino regular para a EJA, encontram muitas dificuldades no processo de ensino aprendizagem, especial nas disciplinas do componente curricular de Ciências da Natureza (Física, Química, Biologia). Neste cenário, o componente curricular de Matemática é visto como uma ciência que faz relações entre o material e o abstrato, pensando as situações práticas do nosso cotidiano e priorizando sempre o exato via o uso de técnicas exatas e precisas.

No entanto, Zimer (2010), nos explica:

[...] o conhecimento matemático não está restrito apenas à esfera acadêmica, mas também às práticas cotidianas dos diversos grupos culturais (...). Trata-se de uma visão considerada muito mais ampla, pois a valorização de aspectos sociais e culturais no ensino de Matemática resulta em mudanças de concepções de ciência, de ensino, de aprendizagem, de currículo, de práticas pedagógicas e valores. Logo, a Matemática tratada na escola não pode estar alheia a esta abordagem, isto é, deve conceber essa ciência como atividade própria do ser humano e fruto espontâneo das relações sociais e políticas do meio, no qual o indivíduo está inserido. (ZIMER, 2010, p. 157).

⁵⁰ As matrículas para educação de jovens e adultos (EJA) mantiveram relativa estabilidade nos últimos dois anos. A perspectiva era de que a evasão entre esse público aumentasse em função da pandemia. Nesse sentido, a pequena queda nos números é considerada positiva dentro do contexto causado pela crise sanitária. Em 2020, foram registrados 3 milhões de estudantes, considerando a EJA nos ensinos fundamental e médio. No ano de 2021, foram 2,9 milhões de matrículas. Disponível em: Inep divulga dados da 1ª etapa do Censo Escolar 2021 — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br). Acesso em: 1 jul. 2023.

Retomando as contribuições de Paulo Freire (2003) podemos ampliar o aspecto humano que atravessa o ensino de matemática, pois é necessário que nos reconheçamos como sujeitos capazes de conhecer e que conhecemos na relação com o outro, que é um sujeito igualmente capaz de conhecer. Educador e aluno são ativos nesse processo de produção e (re)conhecimento entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, na socialização e acesso ao objeto de conhecimento. Miguel Arroyo (2013), nos ajuda a pensar esse caminho enfatizando que é imperativo reconhecer

[...] e enfatizar a relação estreita entre experiência e conhecimento ou reconhecer que todo conhecimento tem sua origem na experiência social, como lembrávamos, não é apenas uma questão epistemológica a ser estudada nas teorias da produção do conhecimento. É um pré-requisito para entender por que as vivências dos educandos e dos educadores, as experiências das lutas, do trabalho e da condição docente são desprestigiadas e ignoradas, não apenas nos currículos, mas também nas políticas de valorização profissional. (ARROYO, 2013, p. 117)

É importante pontuar que tanto Paulo Freire (2003) quanto Miguel Arroyo (2013), nos mostram que por mais que o conhecimento seja dado na forma conteudista é fundamental conhecer as realidades dos alunos, conhecer os cenários sociais e econômicos, ainda que parcialmente, que os envolvem e atravessam, buscando inserir estes nos processos de ensino aprendizagem, buscando fazer adaptações metodológicas dos conteúdos que são socializados. Ensinar em conjunto com as vivências de mundo dos educandos amplia as possibilidades de compreensão e conexão entre os conteúdos e suas realidades, amplia o olhar em torno da importância dos conhecimentos, além de possibilitar um reconhecimento dos educandos como parte importante nesse processo que não deve ser transmissivo, mas sim produzido.

No que se refere à matemática e o disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é sabido que o conhecimento matemático “é necessário para todos os alunos da Educação Básica, seja por sua grande

aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais”. (BRASIL, 2018, p. 268). Nesse sentido, a ideia em torno da unificação dos conteúdos básicos que são necessários para a formação do cidadão, deveria seguir uma visão mais voltada para uma abordagem étnica e de valorização da miscigenação do povo brasileiro.

No âmbito da Matemática a Etnomatemática surgiu na década de 1970, se contrapondo ao método de ensino tradicional. Ubiratan D’Ambrosio (2008), tentou definir a etnomatemática da seguinte forma:

A palavra etnomatemática, como eu a concebo, é composta de três raízes: etno, e por etno entendo os diversos ambientes (o social, o cultural, a natureza, e todo mais); matema significando explicar, entender, ensinar, lidar com; tica, que lembra a palavra grega tecné, que se refere a artes, técnicas, maneiras. Portanto, sintetizando essas três raízes, temos etno+matema+tica, ou etnomatemática, que, portanto, significa o conjunto de artes, técnicas de explicar e de entender, de lidar com o ambiente social, cultural e natural, desenvolvido por distintos grupos culturais. (D’AMBRÓSIO, 2008, p. 8).

Como tudo que é novo passa por um processo de adaptação, muitos não compreenderam de início o que essa nova matemática poderia influenciar e contribuir para mudanças nos modos de socializar e pensar a produção do conhecimento matemático. D’Ambrosio (1990), nos lembra que a Etnomatemática é a “matemática praticada dentro de um grupo cultural identificável, tais como sociedades nacionais tribais, grupos de trabalho, categorias de crianças de uma certa faixa etária, classes profissionais, classes trabalhadoras, etc.” (D’AMBRÓSIO, 1990, p. 18).

Nesse sentido, é possível observar que Paulo Freire (2003) e Miguel Arroyo (2013), ao nos apontar o conhecer e reconhecer e o diálogo entre as experiências e os conceitos, compõem uma base para as ideias de D’Ambrosio(2008), no que se refere ao saber lidar com ambiente

social, cultural e natural, respeitando assim as diferenças entre os grupos culturais e suas produções de conhecimento e seus modos de aprender.

Recorro, neste ponto do texto, as minhas experiências como professor de matemática na rede estadual do Espírito Santo. Leciono matemática em turmas de ensino fundamental II e médio a aproximadamente uns 23 anos. Percebi ao longo desses anos, que a maioria dos alunos da EJA, estão na faixa etária entre 18 e 29 anos, e raramente, raramente mesmo, percebemos alguns adultos acima dos 30 anos. Os alunos da EJA estão cada vez mais novos. Estes mostram-se desinteressados/desmotivados, sem expectativa e por falta de expectativas sobre um melhor futuro acabam abandonando o ensino fundamental e até mesmo o ensino médio, buscando matrícula na modalidade de educação de jovens e adultos, esta que os possibilita trabalhar e seguir uma lógica de consumo intensificada pelos discursos de mercado, e também por considerarem que a EJA é uma forma mais rápida e amena de conclusão da educação básica.

No ano 2018, conclui o a pesquisa de mestrado cujo tema foi *O uso de situações cotidianas em problemas matemáticos na Educação de Jovens e Adultos da E.E.E.F.M NESTOR GOMES* (SILVA, 2018). Fazendo uma pequena análise a respeito deste trabalho destaco alguns aspectos, por exemplo: observei que muitos alunos tinham um conhecimento prévio de cálculo de área de maneira informal, pois como muitos estão trabalhando na agricultura no cultivo do (café e pimenta do reino) e fazem cotidianamente “essas contas” (SILVA, 2018).

Propus a eles uma pesquisa de campo, com 3 questionários que retratava as áreas de quadrado e retângulo (Questionário 1), problemas envolvendo áreas e plantio (Questionário 2) e Opinião (Questionário 3). Muitos alunos apresentavam dificuldades nas definições, na resolução de problema, no uso de unidades de medidas, na multiplicação e divisão com números reais. Uma grande maioria errou de alguma forma os questionários 1 e 2, acertando muito pouco. Na época, eu tinha uma visão distorcida para a função do erro no processo de ensino aprendizagem.

Eu priorizava mais os acertos e corrigia os erros, observando os mesmos como uma falta de algo, mostrando a minha visão dos problemas.

Segundo Fiorentini (2006), é importante observar que

[...] o erro escolar, na verdade, resulta do esforço dos alunos em participar do processo de aprendizagem, produzindo e negociando, a partir de seu mundo e de sua cultura, sentidos e significados sobre o que se ensina e aprende na escola. E, nesse sentido, o erro não poderia ser visto como um mal a ser erradicado, mas como parte do processo de aprender e desenvolver-se intelectualmente. (FIORENTINI, 2006, p. 4).

Os erros e acertos não devem ser ignorados na medida em que os estudantes estejam fazendo parte do processo de desenvolvimento intelectual. Considerando as contribuições de Paulo Freire (2003), Miguel Arroyo (2013), D'Ambrosio (2008) e Fiorentini (2006) e os apontamentos singulares da minha experiência como professor de matemática na EJA é consigo sinalizar que cabe ao professor buscar trabalhar com conteúdos adaptados as realidades dos alunos. Não faço essa sinalização de modo inocente, sei e sabemos que as vezes é complicado, falta-nos formação, condições de trabalho docente para tal, além de ser difícil fazer uma imersão nas realidades dos alunos. Contudo, quanto mais envolvido os estudantes estiverem, maiores são as possibilidades deste compreenderem os conceitos e a matemática como parte de um processo de produção sobre o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dos apontamentos e contribuições teóricas apresentadas é possível perceber que a matemática não segue uma única via para a produção do seu conhecimento. É preciso conhecer e se reconhecer como um elemento que transforma e sofre transformação ao longo deste caminho, chamado conhecimento. Segundo Pontes (1994), os alunos apontam como principal motivo para o insucesso com a matemática o fato

de ser “extremamente difícil” (PONTES, 1994, p. 2) que é corroborado pela forma como os professores apresentam os conceitos; os professores não explicam de modo compreensível, apontam os alunos. Somado a esses aspectos tem a falta de conexão entre conceitos matemáticos e realidade, desencadeando uma ideia de que os alunos são obrigados a estudar matemática; “alguns alunos interiorizam mesmo desde cedo uma autoimagem de incapacidade em relação à disciplina. De modo geral, culpam-se a si próprios, aos professores, ou às características específicas da Matemática” (PONTES, 1994, p. 2).

Lembrando, que não estamos aqui tentando encontrar o culpado do desinteresse/desmotivação dos alunos, mas, tentando fazer com que este aluno, tanto criança, jovem ou adulto consiga fazer um caminho entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, tão necessária a prática cidadã, autônoma e consciente. Sendo assim, concordamos com Silva (2018) quando este aponta melhorias para o ensino de matemática. Para ele é imperativo:

Articular melhor as fases da Educação

- Promover uma integração mais ampla entre os segmentos da Educação Básica, unindo todos, tanto os governos federais, estaduais e municipais, é indispensável para assegurar a continuidade na aprendizagem.

Promover o diálogo entre os professores

- Os docentes necessitam de espaço para discutir o planejamento em conjunto, enfatizando conteúdos e habilidades que serão trabalhados. É necessário criar condições para que os professores atuem de forma integrada, sem esquecer as especificidades das disciplinas.

Organizar uma base curricular nacional

- O país tem de delimitar os objetivos a serem alcançados em nível nacional e ajudar as redes a repensar os currículos e a maneira como as aulas serão planejadas, principalmente para a Educação de Jovens e Adultos.

Repensar a formação inicial e continuada

- Formar melhor o especialista significa, entre outras coisas, dar ferramentas para que ele conheça as peculiaridades dos educandos com diferentes faixas etárias.

Entender quem é e o que pensa os educandos

- É importante desenvolver uma visão, do estudante aos futuros docentes pautada nas necessidades específicas de cada faixa etária. Levar em conta nas aulas as especificidades da fase

- Por fim, há que se trazer esse conhecimento sobre o aluno para a escola e aproveitá-lo em prol da aprendizagem. (SILVA, 2018, p. 64)

Nesse sentido, para concluir, reafirmo as palavras de Carvalho e Faria (2010), segundo os quais o professor necessita ser um eterno pesquisador de novas formas de ensinar, afinando o olhar para reconhecer novos modos de aprender dos seus alunos, buscando compreender como estes constroem “seus conhecimentos e como a afetividade pode funcionar de forma positiva na formação de indivíduos criativos e transformadores”. (CARVALHO E FARIA, 2010, p. 03).

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. *Ministério da Educação*. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO A. M.; FARIA M. A. A Construção do Afeto na Educação. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 1, n. 1, 2010.

D'AMBROSIO, U. O programa Etnomatemático: Uma síntese. *Acta Scientia*, v.10, n.1, 2008.

D'AMBROSIO U. *Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer*. São Paulo: Ática, 1990.

FIORENTINI, D. Erros e acertos no ensino-aprendizagem da matemática: problematizando uma tradição cultural. In: Jornada Nacional de Educação Matemática e XIV Jornada Regional de Educação Matemática, 2006, Passo Fundo. *Anais...* Universidade de Passo Fundo, 2006.

GUIMARÃES, K. P. *Desafios e perspectivas para o ensino fundamental*. Curitiba. IBPEX, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

PONTE, J. P. *Matemática: uma disciplina condenada ao insucesso*. NOESIS, n. 32, p. 24-26, 1994.

SILVA, J. dos S. O uso de situações cotidianas em problemas matemáticos na educação de jovens e adultos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nestor Gomes – *Dissertação de Mestrado* – Ilhéus, BA: UESC, 2018.

ZIMER, T. T. B. Matemática. In: AMARAL, A. C. T. do; CASAGRANDE, R. C. B.; CHULEK, V. (Orgs.). *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais*. Curitiba: Secretaria de Estado de Educação, 2010.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA VIVÊNCIA DOS PROFESSORES

Leocílea Aparecida Vieira⁵¹
Bruna Sthefany Rodrigues Ramos⁵²

INTRODUÇÃO

O tema desse estudo propõe pesquisar, numa perspectiva local, as práticas pedagógicas dos professores da Escola Municipal do Campo Piaçaguera, município de Paranaguá. Assim, é importante salientar que a educação do campo é uma modalidade da educação que ocorre em espaços denominados rurais e que está vinculada a todo espaço educativo que se dá nos ambientes da floresta, da agropecuária, das minas e da agricultura, alcançando também os espaços pesqueiros, de populações ribeirinhas, caiçaras e extrativistas.

Dito isso, a educação do campo, das águas e dos ilhéus tem ganhado destaque nas últimas décadas no meio científico, mas especificamente a partir do ano de 2011. Segundo Paula e Bufrem (2021) entre os anos de 1998 a 2019, foram localizados cinquenta e três estudos relacionados à educação no campo e afins, sendo que destas, dez são teses de doutorado e quarenta e três são dissertações de mestrado. Tal aumento se deve a diversos fatores, entre eles, a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96 que dentre os inúmeros artigos destinados à educação básica, traz o artigo 26 que aborda que o currículo escolar em toda instituição de ensino, devem ter uma base nacional comum. Contudo, os autores supracitados ressaltam que tais currículos devem ser modificados conforme a regionalidade, ou seja, o ensino deve ser adaptado às peculiaridades do local. Devido a isso, mas não somente isso, é que surgiu a demanda de pesquisas relacionadas à educação no campo.

⁵¹ Doutorado em Educação (PUC-SP). Professora (UNESPAR). CV: <https://lattes.cnpq.br/0063909006157307>

⁵² Pedagoga (UNESPAR). Professora (Meu Baby Gym / Paranaguá – PR).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9298-7978>

Nesse sentido, o tema vem sendo pauta de diversos pesquisadores, como por exemplo, a pesquisa de campo realizada por Ventura e Vosgerau (2011), tendo como tema *A Educação do Campo na Ilha do Teixeira*, região localizada no município de Paranaguá (PR), em que os autores abordam sobre o processo de exclusão referente ao ciclo educacional na instituição de ensino. Lima (2011), em sua dissertação aborda sobre *Os Saberes Culturais e Modos de Vida de Ribeirinhos e sua Relação com o Currículo Escolar* no município de Breves (PA), onde procura identificar de que forma o currículo da instituição está relacionado com as práticas/saberes culturais da região.

Como é possível observar, diversas perspectivas podem ser analisadas em um estudo sobre a “escola do campo”. Com isso em mente e, associado aos pontos destacados, que permitem observar a temática em diferentes perspectivas, foi construída a problemática desse estudo: em que medida as metodologias adotadas pelos professores da Escola Municipal do Campo de Piaçaguera auxiliam no ensino e aprendizagem dos alunos?

A partir da problemática o estudo por objetivo geral identificar as metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos docentes na Escola Municipal do Campo de Piaçaguera. Para isso, desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: identificar as técnicas de aprendizado utilizadas pelos professores em suas aulas e compreender em que medida a identidade da escola está relacionada às questões inerentes a realidade dos alunos.

Dito isso, a fundamentação teórica traz uma breve contextualização sobre a educação do campo e como ocorreu o seu processo de estruturação no Estado do Paraná e no município de Paranaguá. Posteriormente, apresenta-se o cenário da pesquisa: a Ilha de Piaçaguera, traz os aspectos culturais da localidade e o modelo educacional aplicado em regiões de ilhas, sendo denominada como “educação ilhéus”, que é uma submodalidade da educação do campo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação do campo é um tema que desperta diversas discussões no meio acadêmico, tanto numa perspectiva territorial, como em

questões voltadas a realidade em que os sujeitos estão inseridos. Devido ao aumento das populações camponesas, e as conquistas de obterem acesso as instituições escolares no ambiente em que vivem, bem como os avanços referentes à essa demanda, diferentes terminologias surgiram com intuito de especificar e compreender como devem ser abordadas essas questões no meio educacional. Sendo assim, será abordado a seguir o que se entende por educação no campo, educação do campo e as distinções de cada um desses conceitos.

Segundo Bezerra Neto (2010), no final dos anos de 1990 e início do século XXI, surgiu um movimento específico voltado apenas para a educação do campo, partindo do pressuposto que o mundo rural era distinto do mundo urbano, ou seja, realidades diferentes. Sendo assim, esse movimento, “[...] não trabalha com uma visão de totalidade, passa-se a admitir a existência de um homem urbano e um homem rural, de uma mulher urbana e uma mulher rural, quando não de uma criança rural e de uma criança urbana” (BEZERRA NETO, 2010, p. 152).

Isso por sua vez, gerou a luta por uma diferenciação de uma escola do campo em relação a uma escola urbana. Mas além, ainda segundo o autor supracitado, essa questão gerou outros questionamentos que estão vinculados ao campo, como por exemplo, a homogeneidade. Isso acontece devido as diferentes realidades que a própria população do campo está inserida, já que existem os quilombolas, os ribeirinhos, os povos das florestas, os residentes de ilhas entre outros. E a partir disso que surgiu a discussão sobre educação no campo e educação do campo.

Segundo Caldart (2007) por se tratar de um conceito relativamente novo, está em construção e que abrange práticas, relações e embates que estão vinculados a realidade dos sujeitos, pode vir a ser abordado de diferentes formas. No entanto, a autora ressalta que existem três pilares que a educação do campo precisa se basear de forma simultânea, sendo elas, o campo, as políticas públicas e a educação. Isso ocorre devido às peculiaridades que envolvem essa “tríade” supracitada, pois, envolve a origem/identidade de diversos povos do campo, que inclusive constam nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo, onde diz em parágrafo único que “a identidade da escola

do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes [...]”. (BRASIL, 2002, p. 1)

Isso coincide com os argumentos levantados por Fernandes; Molina e Jesus (2004), que enfatizam que o campo é um lugar com particularidades e matrizes culturais que, por sua vez, tem suas histórias vinculadas as identidades dos sujeitos, como também a realidade dos mesmos.

Além da origem, devem-se considerar o envolvimento das políticas públicas governamentais relacionadas às escolas e aos processos de escolarização. Como por exemplo, o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Segundo Santos e Silva (2016, p. 138), o PRONERA surgiu como uma proposta “de aumentar a escolarização das trabalhadoras e trabalhadores rurais”. Os objetivos propostos pelo programa abrangiam,

Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e capacitação e escolaridade de educadores (as) para o ensino fundamental em áreas da Reforma Agrária; - Formação continuada e escolaridade de professores (as) de áreas da Reforma Agrária (nível médio na modalidade normal ou em nível superior por meio das licenciaturas); formação profissional conjugada com a escolaridade em nível médio por meio de cursos de educação profissional de nível técnico ou superior (de âmbito estadual, regional ou nacional) em diferentes áreas do conhecimento voltadas para a promoção do desenvolvimento sustentável no campo (BRASIL, 2004, p. 21).

Além disso, esse programa só foi concretizado devido às pressões feitas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pressão essa, exercida no sentido de como seria feita toda a estruturação do programa e até mesmo, no sentido da liberação da verba para a execução do programa (MOLINA, 2003).

Em relação ao PRONACAMPO, foi um programa criado em 2013 por meio do Decreto n.º 7.352, que teve como objetivo, disponibilizar ajuda

financeira no sentido de facilitar à implementação de novas políticas públicas a educação do campo. Basicamente, o PRONACAMPO consiste em,

Um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades. (BRASIL, 2012, p. 4).

Esse programa é composto por quatro eixos, quais sejam: a gestão e práticas pedagógicas; a formação de professores; a educação de jovens e adultos; a educação profissional e tecnológica e a infraestrutura física e tecnológica.

Já a educação, na visão dos movimentos sociais do campo, deve ser uma educação emancipadora e com a “democratização do acesso ao conhecimento, reconhecendo sua importância estratégica na formação de sujeitos capazes de construir novas alternativas populares para o desenvolvimento do campo [...]”. (CALDART, 2007, p. 6).

Em relação à educação no campo, o termo está vinculado a uma perspectiva macro da região rural, ou seja, uma educação voltada ao campo. Segundo Bezerra Neto (2010), o termo “educação no campo” está relacionado ao processo educacional ocorrer no lugar onde as pessoas residem, isto é, no campo. Para Caldart (2002), a terminologia para a “educação no campo” está relacionada ao direito que as pessoas do campo conquistaram, de serem alfabetizadas no espaço onde residem, ou seja, educação no campo.

Dessa forma, é possível observar que uma educação no campo está vinculada a localização da instituição de ensino “escolar” no campo. Já a educação do campo, está relacionada aos conteúdos que serão ministrados na escola, abrangendo aspectos e experiências do campo que estão inclusas na realidade dos alunos daquela região. Com isso, pode-se entender que às pessoas do campo tem o direito de ter uma educação no campo, com os conteúdos de ensino vinculados a uma educação do campo.

No que diz respeito ao Estado do Paraná, segundo Leineker e Abreu (2006), a Educação do Campo demorou a engrenar, assim

como ocorreu no restante do território brasileiro, sendo a região norte do Paraná, a pioneira nessa modalidade de educação. Ainda segundo os autores, o primeiro programa implantado em território paranaense ocorreu no ano de 1992, denominado “Escola Especial Gente da Terra”.

Na década seguinte, no ano 2000, foi criada a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, que tinha como objetivo trazer discussões vinculadas às questões que envolviam o campo, suas demandas e reivindicações. Três anos depois, no ano de 2003, a Secretaria de Educação e Esporte do Paraná (SEED-PR), recebeu uma Coordenação da Educação do Campo. Com a Secretaria de Educação tendo uma coordenação voltada apenas para a educação do campo, todo processo vinculado a ela acelerou.

Segundo Leineker e Abreu (2006), no ano de 2007, esta coordenação realizou um levantamento por meio dos Núcleos Regionais de Educação identificou 584 escolas do campo. É importante ressaltar que essas instituições de ensino estavam localizadas em áreas de assentamentos, acampamentos da reforma agrária, territórios rurais,

Ilhéus [...], quilombolas, faxinalenses da floresta de araucária, comunidades de pequenos agricultores, arrendatários, posseiros, ligados à agricultura familiar e à agroecologia e trabalhadores temporários especialmente na região norte, norte velho, norte pioneiro, no noroeste do Paraná, todos que trabalham com a cana e com o café (LEINEKER; ABREU, 2006, p. 9).

No ano de 2010, foi publicado o Manifesto da Educação do Campo do Estado do Paraná, com o objetivo de trazer visibilidade aos problemas ainda existentes na educação do campo no Estado. No mesmo ano foi publicado o Decreto 7.352, que aborda a política de educação do campo e o PRONERA aumentando a abrangência das escolas do campo, tendo por base as informações levantadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Além disso, o Decreto prevê a implantação e manutenção de creches e pré-escolas do campo, garantindo todos os direitos à sociedade do campo, bem como, investimento na formação

continuada de professores (BRASIL, 2010). Esse Decreto também foi aderido pelo governo paranaense estando em vigor até os dias atuais.

Esses programas elevaram o número de escolas no campo no Estado do Paraná. Segundo Souza, Fontana e Marcoccia (2012), no ano de 2012, o Paraná tinha em torno de 1.700 escolas no campo em funcionamento com mais de 95 mil alunos matriculados. No ano de 2022, esse número reduziu para 1340 escolas em todo o Paraná.

Como foi possível observar, a educação do campo tanto em âmbito nacional, como no âmbito estadual (Paraná), passou por diferentes processos de transformações ao longo do tempo. Entretanto, isso só foi possível devido às lutas dos movimentos sociais voltados ao campo, como por exemplo, o MST.

No que concerne à Educação do Campo de Paranaguá, de acordo com o Núcleo Regional de Educação do município, existem quinze instituições de ensino que estão caracterizadas como escola do campo. Destas, seis estão em regiões de áreas rurais e nove em regiões de ilhas que compõem a Baía de Paranaguá. Isso, uma vez mais mostra o quanto importante são as escolas do campo, pois, estão geograficamente localizadas em regiões que tem difícil acesso. No caso das ilhas, o meio de se chegar até a escola é por embarcação e que seria totalmente inviável fazer o percurso oposto, já que são crianças.

O CONTEXTO DA PESQUISA

A Escola Municipal do Campo Piaçaguera está localizada na Ilha de Piaçaguera, Município de Paranaguá, estando cerca de aproximadamente 5,6 km do centro comercial da cidade. O único jeito de chegar a Piaçaguera é por meio marítimo, ou seja, por embarcações que ficam alojadas nos trapiches no centro histórico de Paranaguá, onde são realizados os embarques para diversas ilhas.

A escola se encontra no lado esquerdo da Ilha e foi criada e autorizada pela Resolução nº 3.678/82 de 30 de dezembro de 1982, que regulamenta o funcionamento das escolas do campo. A escola está inserida numa comunidade com situação financeira precária, onde os

moradores obtêm sua renda por meio da pesca, visitas do turismo e artesanato feitos com cipó. Alguns pescadores também trabalham na cidade de Paranaguá nas feiras de produtos artesanais.

A escola oferta a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, possuindo ao todo cinco turmas: o quarto e quinto anos funcionam no período matutino, Pré I, Pré II e o segundo ano são ofertados no período vespertino, em sistema de ensino multisseriado. No período da noite, funciona a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A instituição conta, no ano de 2022, com quinze alunos. Dentre esses, a escola possui uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que implica uma vez mais a importância de instituições de ensino do campo (no caso em questão, em ilhas). No geral, os alunos que frequentam a escola estão dentro da faixa etária normal para cada ano; não possui alunos evadidos, poucos são repetentes e, alguns casos, com dificuldades de aprendizagem.

Na questão do currículo escolar, a escola segue o mesmo das demais escolas, porém, cabe a Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral promover a adequação das especificidades da vida rural de cada região. Portanto, a escola segue um currículo diversificado, tendo como base a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto aos procedimentos metodológicos o estudo é de caráter exploratório-descritivo e se caracteriza pela pesquisa bibliográfica embasada em autores que abordam o tema, como também por análises da documentação pertencente a instituição e uma pesquisa de campo na Escola Municipal do Campo de Piaçaguera.

No que concerne à coleta de dados, ela se deu por meio de uma entrevista, direcionada às três professoras responsáveis pela escola no dia 28 de outubro de 2022. Para isso, utilizou-se um questionário contendo oito perguntas: uma fechada para obter os dados pessoais e profissionais das docentes e sete abertas para possibilitar a identificação das práticas metodológicas aplicadas em sala de aula, a identidade profissional das

professoras do campo que atuam na Escola Municipal de Piaçaguera, bem como as dificuldades enfrentadas para o exercício da prática.

RESULTADOS E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

As professoras que atuam na Escola Municipal de Piaçaguera, possuem idade variável entre quarenta e quatro anos, todas são licenciadas em Pedagogia e tem mais de vinte anos de atuação profissional no campo da educação. Após a caracterização pessoal e profissional das respondentes, a segunda parte do questionário remeteu as questões sobre o professor e o exercício da prática pedagógica.

Sobre a concepção de práticas pedagógicas, as professoras afirmam que são ações vinculadas ao exercício da prática e todas reconhecem a importância do exercício da ação pedagógica enquanto mediadoras de conhecimento. Pois como afirma Bulgraem (2010, p. 30)

Sem dúvida, o professor além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador. Ou seja, o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador.

As professoras destacam que além da consciência da ação a ser desenvolvida em sala de aula, é importante considerar o contexto regional e as expectativas da comunidade onde a escola está inserida.

Mencionam que ser professor exige além de muito esforço, estar sempre disposto a aprender e se dedicar de acordo com os interesses que vão surgindo em meio aos conteúdos curriculares obrigatórios, pois os materiais pedagógicos muitas vezes não são adequados a realidade social dos alunos. Desta maneira, cabe ao docente estar atento as adaptações que podem ser feitas recorrendo a diferentes recursos didáticos, isso é, trabalhar além do planejado, a melhor maneira possível de obter o retorno de aprendizagem esperado. Sendo assim, das relações integradas entre a teoria e a real aprendizagem, compreende-se que as funções atribuí-

das ao exercício da profissão e o ato de educar estão vinculados com a característica de ser professor observador e pesquisador. Sendo assim,

Essa necessidade antecede a tudo e, por isso mesmo, dirige a escolha dos modos de ensinar, pois sabe o professor que os métodos são eficazes somente quando estão, de alguma forma, coordenados com os modos de pensar do aluno. É nesse sentido, portanto, que podemos afirmar que o aluno dirige o seu próprio processo de aprender (TUNES; TACCA; BARTHOLO JÚNIOR, 2005, p. 695).

Quando perguntado as entrevistadas sobre a partir da realidade dos alunos quais conhecimentos elas consideram essenciais para o desenvolvimento da prática docente todas citaram como requisitos essenciais: a afetividade, a empatia e o respeito. Percebe-se que numa escola de comunidade, as relações afetivas possuem uma importância significativa na aprendizagem. Dessa maneira, é importante o professor estabelecer laços com as famílias dos estudantes, ser capaz de identificar qualquer tipo de problema que possa interferir no processo de aprendizagem e agir de forma que se tenha uma harmonia entre o que se aprende na escola com a realidade vivenciada fora dela.

As professoras reconhecem que as metodologias de ensino e aprendizagem são a base para o desenvolvimento de qualquer conteúdo, entretanto, na Escola do Campo, objeto desse estudo, todos os fatores que envolvem a realidade dos alunos e da comunidade precisam ser levados em consideração na aprendizagem, como por exemplo, questões adversas de tempo que resultam em horário letivo diferenciado por questões de segurança, o relacionamento entre a família e a escola, que se faz presente no apoio aos pais por meio de vídeos explicativos sobre o que é abordado em sala de aula para que possam acompanhar os estudos de seus filhos, haja vista, que a maioria dos responsáveis relatam dificuldade no acompanhamento escolar, dentre diversos outros fatores. Segundo Polonia e Dessen (2007, apud GODOY, 2017, p. 29),

A família e a escola constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento humano nas sociedades ociden-

tais contemporâneas. Assim, é fundamental que sejam implementadas políticas que assegurem a aproximação entre os dois contextos, de maneira a reconhecer suas peculiaridades e também similaridades, sobretudo no tocante aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, não só em relação ao aluno, mas também a todas as pessoas envolvidas.

Indagadas quais dificuldades impactam nas suas práticas pedagógicas em sala de aulas as docentes mencionam que apesar de se deslocarem diariamente da cidade para a ilha para desempenhar suas funções pedagógicas o maior entrave é a falta de incentivo e valorização profissional. Na opinião das docentes pesquisadas, pelo fato de estarem afastadas do centro urbano acabam desenvolvendo trabalhos alheios a sua função em prol do bem-estar dos alunos.

Ainda na opinião das entrevistadas as professoras das escolas do campo, pelo fato da distância, elas recebem menos apoio que os atuantes no meio urbano. Que os próprios colegas que atuam em salas de aulas com maior número de alunos desvalorizam o trabalho daquelas que tem menos estudantes nas turmas.

Ao serem questionadas sobre quais elementos elas acreditam fundamentais para a construção de uma prática pedagógica, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, digna e respeitosa que leve em consideração os direitos das crianças e de seus profissionais. As professoras responderam que é importante ter objetivos claros na seleção de estratégias, um ambiente alfabetizador que motive os alunos e conteúdos relevantes que tenham conexão com a realidade deles.

Em síntese é preciso apoio para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, compreensão, direcionamento e um sistema educacional de ensino que olhe para todas essas lacunas existentes na educação do campo, que produza materiais didáticos diferenciados, que possam ser utilizados em sua totalidade. Motivação, empenho e dedicação não faltam, sendo assim, as dificuldades não impedem que os professores do campo desenvolvam suas práticas pedagógicas com qualidade adequando, na

medida do possível, o ensino a realidade dos alunos, considerando os aspectos biopsicossociais na integração do processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos dados coletados nesse estudo foi possível observar as adversidades que os professores do campo enfrentam ao longo dos anos. Tais dificuldades refletem indiretamente em suas práticas pedagógicas em sala de aula, fatores relacionados as condições de trabalho, como a desvalorização dos profissionais, fatores emocionais internos e externos estão entre os principais relatos coletados resultando, na maioria das vezes, em professores sobrecarregados e desmotivados. Outro fator que acarreta essa situação é que contexto da educação do campo em comunidades isoladas ainda é mal atendido pelas políticas públicas educacionais. Pela forma em que o vínculo afetivo é estabelecido entre os professores, alunos e famílias, lecionar em uma comunidade pequena e afastada implica em assumir múltiplas funções, algumas delas de caráter social e assistencialista.

De acordo com relatos das professoras responsáveis, é exercido juntamente com as práticas pedagógicas relações semelhantes as relações familiares. Esse modo de agir facilita a interação com os alunos, estreita laços com as famílias e diminui conflitos, porém, de outro lado descaracteriza a função do professor e os sobrecarrega.

Dado ao exposto, conclui-se que as práticas pedagógicas dos professores da Escola Municipal do Campo de Piaçaguera, auxiliam além do processo ensino-aprendizagem dos alunos. As metodologias aplicadas em sala de aula consideram todos os aspectos biopsicossociais, regionais e culturais dos alunos e garantem uma educação efetiva e de qualidade. Tais práticas aplicadas em organização de classes multisseriadas permitem que aprendizagem ocorra simultaneamente, a formação profissional da equipe docente e a motivação por representarem um papel tão importante na vida daquelas crianças e de suas famílias faz com que todas as barreiras sejam ultrapassadas pelo exercício da prática, correspondendo positivamente no bem estar dos alunos, bom desempenho cognitivo e baixa evasão escolar.

Por isso tudo, fica evidente que as três professoras da Escola, objeto desse estudo, lutam juntas por uma educação de qualidade e fazem de suas práticas pedagógicas um instrumento de formação social, mesmo diante das adversidades.

REFERÊNCIAS

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do Campo ou Educação no Campo? **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 38, p. 150 -168, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo: PRONACAMPO**. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **PRONERA**: manual de operações. Brasília, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Sub-chefia de Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14 jun. 2022.

BULGRAEM, Vanessa C. O Papel do Professor e sua mediação nos Processos de Elaboração do Conhecimento. **Revista Conteúdo**, v. 1, n. 4, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002. (Caderno 4).

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SEMINÁRIO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA), 3., 2007. **Anais...** Luziânia. 2007.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo**. Brasília, Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

GODOY, Maria Carolina de. A Identidade do Pedagogo Atuante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Nas Escolas Municipais de Pontal do Paraná (PR). **Trabalho de Conclusão de Curso**. Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranaguá. 2017.

LEINEKER, Mariulce da Silva Lima; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. A Educação do Campo: o processo de construção no Estado do Paraná. 2006. Disponível em: <http://coral.ufsm>.

br/sifedocregional/images/Anais/Eixo% 2006/Mariulce%20da%20S.%20L.%20Leineker%20e%20Claudia%20B.%20de%20Moura%20Abreu.pdf. Acesso em: 21 ago. 2022.

LIMA, Natamias Lopes de. **Os Saberes Culturais e Modos de Vida de Ribeirinhos e Sua Relação com o Currículo Escolar**: um estudo no município de Breves (PA). Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará. Belém. 2011.

MOLINA, M.C. **A contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - Centro de Desenvolvimento sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

PAULA, Adalberto Penha de; BUFREM, Leilah Santiago. Produção Científica no Contexto Educacional dos Povos do Campo, Águas e Florestas no Brasil. **Revista Práxis Educacional** v.17, n.44, p. 398-422, 2021.

PARANÁ. O Retrato das Comunidades da Baía de Paranaguá. 2021.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da. Políticas Públicas em Educação do Campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

SOUZA, Maria Antônia de; FONTANA, Maria Iolanda; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Escolas Públicas Localizadas no Campo no Estado do Paraná: diretrizes curriculares e práticas escolares. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, n. 15, p. 91- 108, 2012.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmem V.R.; JUNIOR, Roberto dos Santos Bartolo. O Professor e o Ato de Ensinar. In: **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 35, n. 126, p. 689 -698, 2005.

VENTURA, Carolina Rochelli Policarpo; VOSGERAU, Milene Zanoni da Silva. **A Educação do Campo na Ilha do Teixeira**. Matinhos: Universidade Federal do Paraná – Litoral. 2010.

DIMENSÕES AFETIVAS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Magda Lucia Vilas-Boas⁵³

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento científico e tecnológico provoca e transforma os processos produtivos da sociedade e mudanças significativas acontecem em consonância com a Educação. A Educação dos sentidos e da comunicação devem ser ensinados utilizando-se da didática específica para a formação docente. Para contextualizar a presente pesquisa, surgiram alguns questionamentos: Como o aprendizado acontece quando professores e alunos se comunicam com os sentidos? Como contribuir para a ampliação da utilização dos sentidos humanos na conquista do conhecimento? A Metodologia foi revisão de literatura, principalmente, nas teorias de Piaget, Wallon e Vigotski. O processo educativo contextualizado a partir de modelos históricos conservacionistas e tradicionais, continuam moldando a reprodução, acomodado em seus sistemas tradicionalistas de ensino e preso aos modelos, grades, estruturas, projetos e às políticas educacionais. Para esta nova realidade, são necessários investimentos em políticas educacionais para a formação e melhoria da prática docente na área da educação integral, em que os sentidos, a comunicação, a afetividade e a relação humana estejam intrincadas na didática. O ensino transformador possibilita oportunidades de interação e de integração entre disciplinas, professores e alunos, converte suas experiências intelectuais e transforma a transmissão de conteúdos em associações, o que coloca em prática o modo pedagógico mais pertinente ao momento histórico.

A educação dos sentidos e da comunicação devem ser ensinados na prática, a partir da formação do docente pois, ainda não recebeu em sua trajetória de formação. Sheibe (2008), percebe que existe a neces-

⁵³ Doutoranda em Educação (UFTM). CV: <http://lattes.cnpq.br/7756770179048738>

sidade de criação de um perfil profissional diferenciado, destinado a ocupar um novo espaço para preencher as lacunas da formação para o trabalho e de realização humana.

Apresentamos ideias básicas de se discutir conteúdos essenciais para que a educação de qualidade aconteça. A investigação parte das dimensões afetivas em uma visão disciplinar a partir do pressuposto *piagetiano* de que a afetividade constitui aspecto indissociável da inteligência, pois ela impulsiona o sujeito a realizar as atividades propostas. As discussões acadêmicas sobre o processo educacional permitem conhecer mais sobre os conceitos teóricos ligados aos estudos dos sentidos humanos. Obras de vários autores conforme referência, constituem o material para os estudos de fundamentação teórica, práticas e análise.

DESENVOLVIMENTO

As dimensões afetivas estão relacionadas à capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente, tanto por sensações internas como externas; atua juntamente com a cognição e o ato motor, no processo de desenvolvimento do conhecimento. A afetividade está relacionada com a dimensão psicológica do ser humano, o que compõe a relação pensamento-sentimento-emoção. Os pensamentos nos levam a sentir as manifestações afetivas que podem ser positivos ou negativos. As emoções vivenciadas modificam o corpo conferindo um sentido especial relacionado com suas lembranças. Sobre as contribuições de Henri Wallon (1975; 2007; 2008) conforme Almeida e Mahoney (2007), a afetividade é manifestada por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante a vida do indivíduo e a emoção é a primeira expressão da afetividade, que tem por sua vez, uma ativação orgânica, que não é controlada pela razão. O sentimento tem um caráter mais cognitivo, representado pela sensação e surge nos momentos em que a pessoa consegue falar sobre o que lhe afeta. Se o professor consegue entender o que ocorre quando o aluno está cansado ou desmotivado é capaz de usar a informação a favor do conhecimento, controlar a situação e superar.

A afetividade está intimamente ligada ao interesse pelo aprendizado. Para saber como transmitir conhecimento para os alunos é importante aprender como se dá o processo do conhecimento e como acontecem as associações internas. As associações são formadas por imagens, imagens estas, individuais e que existem para se relacionar com outras dependendo dos valores adquiridos durante a vida de cada indivíduo. Com relação às mudanças necessárias para a educação, a imagem tradicional do que é uma sala de aula e do que é ensinar e aprender, vale a crítica educacional de que é necessário formar o professor para habilidades didáticas, saber como transmitir o conhecimento para seus alunos. O investimento na Educação brasileira e a implementação do processo de formação dos professores, valorizam as perspectivas históricas e empreendedoras que devem ser destacadas e aperfeiçoadas no momento de formação e os sistemas de ensino precisam garantir às novas gerações o conhecimento das diretrizes empreendedoras e inovadoras, e, para que isto aconteça, é necessário investir em políticas educacionais. E este investimento deve ser capaz de garantir a formação dos profissionais da Educação. A formação dos professores para lidarem com esta nova percepção utilizando os sentidos e o afeto, como meio de interação entre as disciplinas e seus conteúdos, parte do princípio da motivação, que é um pré-requisito fundamental para que a mudança aconteça no âmbito das dimensões afetivas do ser humano.

O ambiente propício colabora com as relações humanas e a estruturação do saber torna-se consistente, prazerosa e estabelece vínculos harmoniosos e permitem aprender e apreender a realidade. Quando existe afetividade, os alunos se sentem mais seguros e mais sensíveis, sentem mais respeito e determinação em compromisso com os outros, na busca de um objetivo, nas soluções de possíveis problemas. As relações afetivas entre professor e alunos, fazem com que os alunos vão identificando seus objetivos, suas conquistas e dificuldades.

A interdisciplinaridade qualifica o que é comum a duas ou mais disciplinas ou outros ramos do conhecimento - é o processo de ligação entre as disciplinas. A interdisciplinaridade começou a ser abordada no Brasil a partir da Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971). Desde então, sua

presença no cenário educacional brasileiro tem se tornado mais consistente e, recentemente, mais ainda, com Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96 (BRASIL, 1996). Além da sua grande influência na legislação e nas propostas curriculares, a interdisciplinaridade tornou-se cada vez mais presente no discurso e na prática de professores. A função da interdisciplinaridade é fazer com que as pessoas produzam melhores relações, aproximar conhecimentos, transformar alunos em sujeitos responsáveis por suas histórias, no cotidiano da escola e em suas vidas (BOCHNIACK, 1992). Desta forma, promover a cidadania, eliminando barreiras, e provocando o diálogo entre as pessoas, entre os diferentes saberes e para percepção e aceitação de outras visões diferentes existentes. Paulo Freire (1975) apresenta os temas geradores, tirados do próprio cotidiano do aluno, de suas experiências a seres problematizadas, usando a metodologia dialógica⁵⁴. Fazendo ponte com as questões da comunicação, afetividade, uso dos sentidos para a aprendizagem, estas devem ser levadas ao aluno a partir dele mesmo, mediante o contexto social, político, cultural e tecnológico, para desenvolver “[...] inovações educacionais por meio de reflexões epistemológicas, interdisciplinares para promoção de diferentes ambientes educacionais, no diálogo com o entorno da escola, ampliando-se para a comunidade e sociedade brasileira, na relação com o mundo” (VILAS-BOAS; PEREIRA, 2017, p. 63).

Há que buscar um olhar mais comprometido, que atenta para as dimensões simbólicas na formação interdisciplinar, como a capacidade de sonhar, brincar, perguntar, vivenciar. “A cada nova investigação que se propõe desconstruir e reconstruir conceitos clássicos da educação, novas facetas vão aparecendo no sentido da aquisição de uma formação interdisciplinar (FAZENDA, 2003, p. 18). A vida acontece na organicidade da teia de relações, assim como a escola deve ser, pois se encontra inserida na vida, na sociedade e na interdependência com todos os meios: político, social, econômico, artístico e outros. Na visão da Educação como processo global e a formação integral de seres humanos, com visão de totalidade em que os conhecimentos são um único processo, é que a interdisciplinaridade acontece. A formação docente necessita

⁵⁴ Parte do pressuposto de que o educando traz em si mesmo, conteúdos e experiências e desses é que se inicia a busca de ampliação dos conhecimentos.

de atenção especial para que o professor saiba lidar com o processo de transmissão das informações em sala de aula. São muitos os problemas consequentes da comunicação ineficiente, por isso, é necessário ter esclarecimentos, dialogar muito e buscar aprender a lidar com os conflitos e com a forma diferente de cada profissional.

William Glasser aplicou sua teoria da escolha para a Educação e de acordo com esta teoria, o professor é um guia para o aluno e não um chefe. Ele salienta que não se deve trabalhar apenas com memorização, porque a maioria dos alunos simplesmente esquece os conceitos após a aula. Em vez disso, o psiquiatra sugere que os alunos aprendam efetivamente, fazendo. Glasser (2001) destaca o grau de aprendizagem de acordo com a técnica utilizada, quando o aluno lê, aprende 10%, quando lê e ouve, 20%. Quando lê, escuta e observa, 30%. Quando lê, escuta, vê, discute com outros, 70%. As informações de Glasser percebem que os sentidos fazem parte do aprendizado; proposta que vem ao encontro à ideia central, de se ultrapassar a fragmentação no contexto interdisciplinar. Muitos são os docentes que não apresentam a didática necessária para transmitir o conteúdo ao aluno, além de não contar com habilidades emocionais e comunicacionais. Muitos são os casos de professores que, ao assumirem um cargo docente em uma Instituição de Ensino, não conseguem corresponder aos aspectos acadêmicos, pedagógicos, de afetividade-sentidos e didáticos necessários e exigidos pela qualidade do desempenho docente. Muitos cursos (principalmente os de formação técnica e profissionalizante) não têm simplesmente o propósito de trabalhar os sentidos na prática didática, tem em seu currículo a formação para o trabalho apenas.

A Educação, em sentido amplo, é o processo de humanização caracterizado pela apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade no decorrer da história. Parte dessa apropriação acontece por meio da participação dos sujeitos no processo cultural. Porém, não pode ser captada diretamente pelos sujeitos em sua interação com o mundo; trata-se do conhecimento teórico. Propiciar o acesso a esse bem cultural específico, que não está garantido aos sujeitos por outras práticas culturais, que não se adquire por meio da vivência e da empiria,

é o papel que cabe às instituições de ensino. É por essa especificidade da instituição escolar que se valorizam os conhecimentos sistematizados pelas diferentes ciências – os conhecimentos teóricos – como conteúdos centrais da atividade pedagógica (SFORNI, 2015). A falta destes entendimentos nos leva a dificuldades enfrentadas pela grande maioria das instituições de ensino que recebem a cada dia dos seus alunos a reclamação de que seus professores detém o conhecimento, mas não sabem ensinar. Os movimentos sociais e as transformações tecnológicas são desafios para a adaptação à nova realidade. Entusiasta do saber e prudente em suas demandas acadêmicas, o educador busca aprender mais sobre como ensinar as habilidades para com os sentidos humanos. Há que preparar o professor para a sala de aula; investigar quais disciplinas são necessárias para trabalhar com suas habilidades e transformá-las em prática docente; compreender como o estudante aprende, mostrar caminhos sobre as leituras. Como os comportamentos, gestos, olhares que induzem o aprendizado; sensibilizam o docente sobre os processos de avaliação e auto avaliação; preparar o conjunto de disciplinas necessárias para este aprendizado na capacitação docente. Muitas transformações são necessárias.

As habilidades fundamentam-se em abordagem interacionista tendo como início e término a prática exercida no contexto escolar. Assim, respaldando-se nas experiências vivenciadas e no referencial teórico acerca das disciplinas propostas, procurou-se promover a reflexão crítica e a participação ativa, individual ou coletiva, na elaboração e na reelaboração de saberes e fazeres docentes. Sendo assim, permear os caminhos dos conceitos didáticos permite o desenvolvimento das relações humanas e estas relações permitem a troca de informações pelos sentidos, como o olhar, a audição, o tato e o paladar, enfim sobre as minúcias das sensibilidades e sensações disponíveis e receptíveis para o aprendizado das relações. Isso torna o processo responsável pela produção do conhecimento e de acordo com os diversos modos de transmissão dos conteúdos. Conforme Candau:

O domínio do conteúdo e a aquisição de habilidades básicas, assim como a busca de estratégias que viabili-

zem esta aprendizagem em cada situação concreta de ensino, constituem problemas fundamentais para toda proposta pedagógica. No entanto, a análise desta problemática somente adquire significado pleno quando é contextualizada e as variáveis processuais tratadas em íntima interação com as variáveis contextuais (CANDAU, 1983, p. 15).

De acordo com a autora Candau, para que a comunicação aconteça e que possa ser eficiente é necessário compreender melhor sobre como utilizar e contextualizar toda a prática pedagógica, conhecer melhor sobre as metodologias acompanhadas dos métodos e dos materiais (o que chamamos aqui de processo) que envolvam as variadas formas de relacionar e armazenar o conhecimento. Estas íntimas interações são as mais variadas, afetivas e criativas formas encontradas pelo ser humano na sua comunicação com o outro. Tentar transmitir e gerar conhecimento é algo muito prazeroso para o professor. Contextualizar a didática com o processo de comunicação utilizando os sentidos amplia as formas de armazenamento e aprendizado das informações. O professor, pode envolver seus alunos com a música, criar cenários, traçar um espírito de interesse, de saber e fazer mais, cada vez mais e melhor, entusiasta de suas vitórias e sempre motivando e promovendo novos caminhos e novas expectativas. Entender então, que a frustração sempre estará presente e que faz parte de todo aprendizado. Os erros não podem ser negativos, são acertos de aprendizado, coerentes e têm em si a forma de aprender mais e mais. Pode-se aprender e ter a certeza de que aquele caminho (o erro) não é o melhor caminho. Às vezes acertamos e precisamos entender que poderíamos ter errado, que existem outros caminhos e questionar-se o que aconteceria se tomássemos rumos diferentes, amplia o aprendizado. Assim, a trajetória do conhecimento não se limita à simples transmissão de informações, é necessário trabalhar com alguns aspectos inerentes ao ser humano, como os propostos na problemática e despertar na ocorrência de um impulso ou motivação, a vontade de ensinar e ser educador. Neste caminho, os sentidos (visão, audição, paladar, tato e olfato), além

de outros, que não são de grande conhecimento e de fácil diagnóstico, podem ser determinantes para o exercício didático. O corpo humano é dotado de sentidos (capacidades) que lhe possibilita interagir com o mundo exterior, como pessoas, objetos, luzes, fenômenos climáticos, cheiros, sabores entre outros, dependendo do grau de conhecimento da vida. Determinados órgãos do corpo humano enviam ao cérebro as sensações, utilizando uma rede de neurônios que fazem parte do sistema nervoso. Saber utilizar estes sentidos em sala de aula contribui muito para o aprendizado e a consciência do aprimoramento humano, o que amplia a concepção da educação de qualidade enquanto pessoa determinante da formação de seus alunos e da comunicação cotidiana.

Comunicar envolve a transmissão e a recepção de mensagens entre o transmissor e o receptor a partir de sistemas convencionados de signos e símbolos (MICHAELIS, 2017). Por meio da comunicação, os seres humanos partilham diferentes informações entre si, tornando o ato de comunicar uma atividade essencial para a vida em sociedade. A comunicação acontece por vários códigos num sistema de sinais definidos, que podem ser gestos, sons, indícios. No trajeto da comunicação podem estar presentes algumas interferências ou ruídos que comprometem a qualidade da comunicação, também podem potencializar e aclarar a comunicação. Estas interferências podem vir do ambiente externo ou interno do ser humano, desde pensamentos, sons, movimentos e transformações internas até mesmo do barulho de um carro que transita por perto. O grande fator que diferencia o processo da comunicação eficiente na ação do professor enquanto comparado, pois com um livro didático, é que se ganha muito com a sensibilização do docente enquanto agente de transformação. Suas observações e percepções de cada aluno norteiam sua conquista didática e traz à tona o auto aprendizado. Nas experiências didáticas a motivação representa a vontade de ensinar, gerando aprendizados. Os pressupostos teóricos enquanto apoio são de grande valia. A prática do professor enquanto agente, utiliza os sentidos humanos para a prática do conteúdo lecionado, faz com que o aluno aprenda e retenha as informações, tenha interesse pela aula, se sinta

motivado e satisfeito com suas conquistas. Para este caminho, a prática do professor deve ser reflexiva, para que sua ação não seja reprodução de livros ou simples teoria. O despertar para os sentidos deve acontecer com a concentração necessária e com a dedicação. A criatividade e a motivação contam. O estado de espírito, quando percebe que está conseguindo transmitir conhecimento, o conduz a melhorar cada vez mais.

O processo de aprender compreende transformar-se e o meio em que vive. Veiga (1989, p. 86) diz que é preciso “[...] tornar o ensino da Didática mais atraente e respaldado nos resultados das investigações envolvendo alunos em processo de formação”. A didática tem como finalidade usar métodos e técnicas na aplicação das instruções ou transmissão das informações. É a forma prática que analisa os métodos para serem aplicados e que contribuem no processo de aprendizado. Conforme Pereira (2016), a Didática designa os materiais utilizados no ambiente escolar. Foi instituída como ciência reguladora do ensino. Comenius (1997) definiu como a arte de ensinar. É o ramo da ciência pedagógica voltada para o aluno ou aprendiz, com objetivos educativos, ampliando-se nos processos de ensino e aprendizagem. Sobre este foco, a Educação passa a ser a mediação para que as ações do conhecimento aconteçam, promovendo diretrizes, princípios norteadores comuns às áreas de conhecimento, sem restrição às formas utilizadas na prática.

Para Libâneo (2002, p. 11), “[...] o campo do didático é o ensino, isto é, investigar os nexos entre ensino e aprendizagem para propor princípios, formas, diretrizes que são comuns e fundamentais ao ensino de todas as matérias”. A proposta destes princípios deve iniciar com clareza na preparação de suas aulas, dos materiais e dos alunos - submetido ao papel do professor, que neste processo deve planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar as tarefas, criar condições de estudo dentro da classe e incentivar os alunos. O autor, (LIBÂNEO, 2002, p. 10), esclarece que “[...] a didática é uma disciplina “pedagógica” e que na sua concepção “[...] é a teorização sobre finalidades e formas de intervenção na prática educativa num determinado contexto sócio-histórico (*sic*)”.

Assim, a didática trata das condições e meios de realização do processo de ensino, ligando meios pedagógico-didáticos a objetivos sócio-políticos. Não há técnica pedagógica sem concepção de homem e de sociedade, como não há concepção de homem e sociedade sem uma competência técnica para realizá-la educacionalmente. Para Candau:

Concebe a Didática como um saber de mediação e garante sua especificidade pela preocupação com a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e a busca de formas de intervenção na prática pedagógica, concebida como prática social, articulando sempre o “fazer” com o sentido ético e político-social de todo projeto educativo. Esta perspectiva situa-se no âmbito de uma abordagem crítica na educação (CANDAU, 1997, p. 74).

Para Barbosa e Freitas (2017) estudar a Didática, não significa acumular informações sobre as práticas e técnicas do processo de ensino-aprendizagem, mas sim, de acrescentar em cada sujeito, a capacidade crítica de questionar e fazer reflexão sobre as informações adquiridas ao longo de todo processo de seu aprendizado. Neste caso, o aprendiz recebe as informações e consegue associá-las de acordo com seus valores e transformá-las em conhecimento. Esta proposta não preconiza somente a transmissão de informações, aplica à compreensão, aprendendo a conhecer e desenvolver habilidades cognitivas nos alunos para torná-los críticos e reflexivos. O professor tem nas mãos uma responsabilidade grande de ensinar e fazer com que o aluno aprenda, sob consequência de formação da personalidade do aluno. Em suas aulas, ele organiza a forma de como serão transmitidas as informações e como estas informações serão transformadas em conhecimento e isso é exatamente o que se propõe sobre as habilidades humanas e a simbiose dos sentidos.

Henry Wallon (1975; 2007; 2008), Jean Piaget (1995) e Vygotsky (1996) veem as relações como ação significativa, percebendo que a afetividade na relação escolar possibilita condições de superação de dificuldades e de atenuar conflitos. A relação amena entre professor e aluno impacta o processo ensino-aprendizagem; para que o aluno se sinta

seguro e incentivado ao desenvolver-se de forma saudável. Esta relação afetiva pode ocorrer com pequenos toques, olhares, modulações de voz, que vão, por isso, as aulas devem ser lúdicas. Assim, serão formados com conhecimento e experiência para conviver, mantendo bom relacionamento com a sociedade, por meio do respeito pelo direito dos outros, pela diversidade, pela liberdade do outro, além de equilíbrio emocional para lidar com situações de conflito. Afetividade constrói as habilidades, os sentimentos, emoções, que são valores importantes para uma vida, favorecendo o crescimento como ser humano. Para Almeida (2005), o afeto possui duas dimensões, a subjetiva e a expressiva. A subjetiva pode-se entender por meio do sentimento de amor, raiva, depressão, desejo, prazer e paixão. A dimensão expressiva faz parte das vivências, por meio da expressão de sorriso, grito, lágrima. Piaget e Vygotsky explicam as diferenças entre emoção e afeto. Para Piaget (1995, p. 16), o afeto é fundamental para o funcionamento da inteligência. “Vida afetiva e cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização”. É o afeto que cria interesse e motivação pela aprendizagem e que, conforme Vigotski (1996), a inteligência, não é só influenciada pelo meio, mas também construída pelo sujeito por conta da emoção envolvida nas experiências.

Para Wallon (2008), a emoção é forma de manifestação nas relações sociais, é importante na vida das pessoas e, também para a aprendizagem. O aspecto intelectual não pode existir sem existir o aspecto afetivo. A criança, pelo afeto, à medida que cresce, transforma-se em simbiose emocional com o meio social. Wallon (2008) vê a emoção como forma de manifestação de afetividade, pois esta constitui um domínio tão importante quanto a inteligência. Emoção, afeto e inteligência são interdependentes. Quem vivencia a afetividade tem mais possibilidades com as relações interpessoais. “Existe entre o ser e o meio uma relação recíproca, cuja influência sobre o indivíduo não é do domínio biológico inteiramente, mas também social” (ALMEIDA, 2005, p. 21). Almeida, (2005, p. 51), afirma que: “[...] a afetividade e a inteligência constituem

um par inseparável na evolução psíquica e ambas têm funções bem definidas, que quando integradas, permitem a criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados”. Wallon (2008) vê a cognição e a afetividade como subsídios para desenvolver a sensibilidade, um ser com melhores condições de interação com as outras pessoas. Segundo o autor, a cognição e a afetividade nascem das questões orgânicas.

O meio exerce impacto sobre a pessoa e a maturação acontece por processos. As pessoas crescem interiormente por meio de frustrações, convívios, mas a maturidade acontece por meio de conflitos e a partir de suas atitudes. A estrutura sempre se relaciona com a cultura de seu meio social e a aprendizagem está, também, voltada para essa realidade. A escola desempenha um papel fundamental na formação socioafetiva das pessoas, principalmente, da criança, ainda em desenvolvimento (ALMEIDA, 2005). É na escola, que encontra a diversidade de papéis e de posições. Os professores e colegas se tornam os interlocutores para o desenvolvimento intelectual. Todas as pessoas da escola são sujeitos de conhecimento e de afeto. A escola deve abrir espaço para que a emoção seja expressa e a sala de aula deve ser o ambiente onde as emoções possam se expressar situações de conflito e de alegrias e provocar as mais diferenciadas emoções. E, como professores e alunos não conseguem viver sem emoções, cabe ao professor aprender a administrar e coordenar esta questão em si mesmo e nos alunos. Importante usar as emoções como fonte de energia e as expressões como elemento facilitador do conhecimento, pois o afetivo é parte do processo de conhecimento. LaTaille, Dantas e Oliveira (1992) observam que a afetividade é fundamental para o processo educativo, pois são elementos que facilitam a manipulação da realidade e estimulação da função simbólica na concepção de si mesmo, em que são usados os espaços e as manifestações: expressiva, plástica, verbal, dramática, escrita, mediante personagens. Os professores, muitos deles, não têm desenvolvida, ainda, a sua própria afetividade, sua sensibilidade; precisam aprender para poder desenvolver a afetividade em seus alunos, para, assim, colaborarem com seus alunos a se tornarem seres humanos melhor educados em todos os seus sentidos.

O desenvolvimento psíquico acontece mediante as condições do meio social e cultural e, isso depende da escola, lugar onde acontecem as relações interpessoais, pois estas refletem no desenvolvimento afetivo e intelectual e, por consequência, a aprendizagem, na forma de interpretar, dar sentidos e buscar respostas às suas necessidades. O processo de aprendizagem acontece em decorrência de interações entre as pessoas, pois é por meio do outro, que o ser humano adquire novas formas de pensar e de agir e vai se apropriando de conhecimentos pertinentes que colaborarão na forma de se relacionar com os outros, com objetos, situações complexas (TASSONI, 2000). As experiências vividas na escola modificam as interações sociais e as pessoas terão maior valor cognitivo e afetivo. As condições afetivas favoráveis, dentro da escola, facilitam a aprendizagem. Quando isso acontece, os alunos são mais comprometidos e compromissados com os professores, eles estabelecem relação amistosa. Quando o aluno não vive isso, a aprendizagem torna-se mais difícil (MARTINELLI, 2001). Está constatado que a aprendizagem está impregnada de afetividade, acontece por meio das interações sociais, num processo vincular. Na visão do autor Tassoni (2000, p. 265),

[...] a trama que se tece entre alunos e professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base permeando essas relações. A escola é o meio que possibilita as tramas e as experiências diferenciadas, com parceiros e situações também diferentes, pois proporciona situações e vivências essenciais para a construção do indivíduo como pessoa. São através das relações de afetividade que a construção pode acontecer naturalmente.

Três pontos básicos, de acordo com Almeida (2007), para que a Educação consolide a criação da relação afetiva com a aprendizagem: O primeiro se relaciona à ação da escola, precisa ser educação de corpo inteiro, levando em conta a afetividade, a sensibilidade. O segundo, sobre a aprendizagem do professor em relação à afetividade. E o terceiro diz respeito à importância do meio físico e social. Valorizar o aluno no

âmbito de sua dimensão afetiva, leva a diferentes saberes construídos com professor na ação pedagógica; a compreensão, as práticas - com aspectos intelectuais e afetivos, conhecimentos que se interpenetram. A formação docente, em que o professor eduque suas concepções, crenças, valores, tudo reflete e influencia na atuação em sala de aula. Wallon (2008) vê a dimensão afetiva como forma significativa na composição da pessoa e do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que os laços afetivos têm primordial importância no desenvolvimento de novas ideias, aprendizagens e relações. Na escola, estes laços devem ser manifestados, motivados e vivenciados. Assim, une as pessoas, constrói relações amistosas e isto contribui muito na aprendizagem. Os laços afetivos têm importância na concepção de novas ideias, aprendizagens e relações sociais. O ambiente propício colabora com as relações humanas e, assim o desenvolvimento do saber torna-se consistente, prazeroso e estabelece vínculos harmoniosos e permitem aprender e reaprender a realidade. A qualidade da relação mantida em sala de aula vivenciada com sentimentos positivos no espaço escolar e a formação docente faz com que os alunos identifiquem seus objetivos, suas conquistas e dificuldades. Levar em conta a dimensão afetiva, atrelada às técnicas comunicacionais, dentro de uma aquisição de conhecimentos imersa em inter e transdisciplinaridade, faz com que a educação seja de corpo-mente inteiro, fundamentais para a educação da cidadania, da corresponsabilidade em aprender para a vida, em que emancipar-se no sentido de se educar e se transformar para transformar o meio onde vive. Espera-se que, levando estas informações às escolas poderá contribuir para a Educação, lançando sementes para se criar espaços de interlocução e desenvolvimento educacional. Neste campo da Educação, há que descobrir e transformar, além de investimentos nos processos pedagógicos da educação, com outras formas de avaliação, pesquisas,

formação de professores, como demanda prioritária nos caminhos do desenvolvimento intelectual, acadêmico e econômico de uma sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 5.ed. Campinas: Papirus, 2005.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho, MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Afetividade e Aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2007.
- BARBOSA, Flávia Aparecida dos Santos e FREITAS, Fernando Jorge Correia. **A didática e sua contribuição no processo de formação do professor**. 15/12/2005. Disponível em: http://fapb.edu.br/midia/files/35/35_1939.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.
- BOCHNIAK, R. **Questionar o conhecimento**: interdisciplinaridade na escola. São Paulo: Loyola, 1992.
- BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- CANDAUI, Vera Maria. A didática e a formação de educadores. Da exaltação à negação: a busca da relevância, *In: A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1983, p. 13-24.
- CANDAUI, Vera. (Org). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51-68.
- COMENIUS, J. A. **A Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.) **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Porto: Afrontamento, 1975.
- GLASSER, William. **Teoria da Escolha**. Editora Mercuryo, 2001.
- LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, p ed 15, Summus Editorial, 1992.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**: Velhos e Novos temas. 2002. Disponível em <https://pt.slideshare.net/stellatorg/libneo-didatica-velhos-e-novos-temas>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- MARTINELLI, S de C. Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. *In: S/STO, FF; BORUCHOVICH, E; FINI, L.T.D.(Orgs)*. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MICHAELIS, Dicionário. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=comunica%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 2 jun. 2023.

- PEREIRA, Lucila Conceição. Didática. **Info Escola – Navegando e aprendendo**. 1/11/2016. Disponível em <http://www.infoescola.com/pedagogia/didatica/>. Acesso em: 26 abr. 2023.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. 21ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- SFORNI, Maria Sueli de Faria. **Interação entre didática e teoria histórico Cultural**: educação e realidade, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-45965.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023.
- TASSONI, E.C.M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. **Anuário 2000**. GT Psicologia da Educação, Anped, set. 2000.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.
- VILAS-BOAS, Magda Lucia; PEREIRA, Otaviano José. **O Ensino Religioso Escolar no Brasil**: avanços na legislação e impasses na formação e prática docente – uma leitura de dez escolas de Uberaba-MG. Dissertação de Mestrado: Instituto Federal do Triângulo Mineiro. 2017.
- WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

DERIVADOS DE PRODUTOS NATURAIS APLICADOS A TERAPIA FOTODINÂMICA VISANDO SANAR PROBLEMAS DE SAÚDE

Marciana Pierina Uliana⁵⁵
Caroline da costa Silva Gonçalves⁵⁶
Priscila Romero Mazzini Pereira⁵⁷
Andres Camilo Acosta Acevedo⁵⁸
Juliana Kafka Bilha⁵⁹

INTRODUÇÃO

Na atualidade, existem vários desafios quando o assunto é saúde. Cada vez mais necessitamos de medicamentos novos e mais eficazes, novas tecnologias as quais venham proporcionar uma maior qualidade de vida para a população. Podemos observar o surgimento de microrganismos patógenos, resistentes aos medicamentos em uso, os casos de câncer estão aumentando anualmente e isso repercute diretamente no bem-estar e qualidade de vida da sociedade (IBRAIM 2021; ULIANA, 2017).

Os desafios para melhorar a saúde e, conseqüentemente, a qualidade de vida tem sido cada vez maiores. A ciência, por sua vez, tem o papel fundamental de investigar e desenvolver novos fármacos, os quais apresentem melhores chances de sucesso e custos acessíveis. Além disso, a ciência visa desenvolver novas tecnologias, que levem para a população procedimentos mais eficazes, que proporcionem melhores condições para a saúde pública e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida para a população (AGOSTINIS et al., 2011; MOTA et al., 2022).

⁵⁵ Pós-doutorado (USP). Doutorado em Química (UFSCAR). Professora (UNILA).
CV: <http://lattes.cnpq.br/5189593236727694>

⁵⁶ Pós-doutorado em Biotecnologia (UNICAMP). Doutorado em Química (UNICAMP). Professora (UNILA).
CV: <http://lattes.cnpq.br/5651943814890791>

⁵⁷ Doutoranda em Energia & Sustentabilidade (UNILA). Bolsista de Desenvolvimento Tecnológico Industrial do CNPq - Nível B. CV: <http://lattes.cnpq.br/0428756130097053>

⁵⁸ Graduando em Biotecnologia (UNILA). Bolsista PIBIC (UNILA).
CV: <http://lattes.cnpq.br/7994975230825329>

⁵⁹ Doutoranda em Energia & Sustentabilidade (UNILA). CV: <http://lattes.cnpq.br/5875386037151610>

A resistência microbiana é um sério problema de saúde pública na modernidade, agravado pelo uso inadequado de antibióticos (IBRAHIM et al., 2021), assim como o surgimento de cepas resistentes em ambientes hospitalares (MULANI et al., 2019). As infecções bacterianas difíceis de tratar aumentam devido à diminuição da eficácia dos antibióticos, muitas vezes associada ao uso indiscriminado destes medicamentos (HAMBLIN, 2016). Dessa forma, a terapia fotodinâmica (TFD) tem como objetivo combater infecções causadas por microrganismos, evitando deixá-los resistentes, utilizando-se de uma tecnologia alternativa.

Contudo, este capítulo apresenta alguns aspectos fundamentais sobre a TFD com ênfase aos fotossensibilizadores de origem natural, como o caso da curcumina e os derivados de clorofila. Mostraremos aqui como esta técnica tem apresentado resultados promissores para o tratamento de diferentes enfermidades, incluindo as infecções causadas por microrganismos e no tratamento de câncer, sendo também empregada na detecção de tumores, na inativação de larvas de mosquito causador da dengue e até mesmo para tratamento de doenças virais.

DESENVOLVIMENTO

Desde os anos 1900, a TFD tem sido utilizada para tratamentos de saúde, na inativação de microrganismos bem como para o combate de alguns tipos de câncer (HAMBLIN; HASAN, 2004; WANG et al., 2022). Esta terapia vem se destacando nos últimos anos por ser uma técnica de fácil uso e não invasiva, sendo utilizada de forma efetiva na inativação de microrganismos, no tratamento de pele, na odontologia e no tratamento de câncer (HAMBLIN; JORI, 2011).

Esta terapia faz uso de luz, do oxigênio, presente no meio biológico, e de um pigmento denominado fotossensibilizador (FS), o qual quando incorporado a ambientes celulares e fotoexcitado com fontes de radiação em comprimento de onda específico, gera espécies reativas extremamente citotóxicas. Quando o FS é irradiado pela luz específica passa do seu estado fundamental FS^1 para seu estado excitado FS^{1*} , que

pode retornar ao estado fundamental emitindo energia por fluorescência ou sofrer um processo de inversão de spin (cruzamento intersistemas) passando para o estado triplete excitado (^3FS)*. O retorno destas moléculas ao estado fundamental de energia envolve perda por fosforescência, contudo, no estado $^3\text{FS}^*$ muitos pigmentos orgânicos possuem níveis de energia adequados para realizar transferências de energia para o oxigênio molecular (O_2) no seu estado fundamental que gera oxigênio singlete ($^1\text{O}_2$) extremamente reativo, o qual reage com moléculas biológicas levando a morte celular (mecanismo tipo II). No caso da formação de espécies radicalares ou peróxidos (mecanismo tipo I) o FS promove a formação de espécies reativas de oxigênio (EROS) que também são extremamente reativos, causando danos às células (LANG; MOSINGER; WAGNEROVÁ, 2004; MA et al., 2022) (Figura 1).

Diferentes FS são empregados na TFD e alguns são encontrados comercialmente, como o derivado da clorofila, Photoditazine® (UZDENSKY et al., 2004). Apesar disso ainda é um desafio obter um FS ideal, com boa seletividade para células doentes, boa farmacocinética e boa solubilidade em meio biológico. Sendo assim, há demanda de novas pesquisas com o objetivo sustentável de desenvolver um FS mais eficiente (ULIANA et al., 2014, 2022).

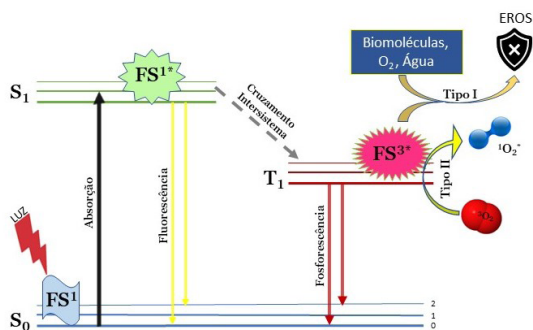


Figura 1: Diagrama de Jablonski modificado

Na TFD, somente luz ou somente fotossensibilizadores não devem ser tóxicos às células, no entanto, o conjunto luz com fotossensibilizador e oxigênio devem gerar as espécies reativas e apresentar toxicidade às células. Tanto a dose de luz aplicada quanto a concentração do fotossensibilizador estão diretamente relacionados com a eficiência do método utilizado, quanto maior a dose de luz e quanto maior a concentração do fotossensibilizador, maior é sua eficiência da TFD (HAMBLIN; HASAN, 2004; PRATAVIEIRA et al., 2021).

Destacamos que é muito importante o surgimento de novas terapias não somente para sanar o problema da resistência microbiana, como também para o tratamento de câncer. À vista disso será demonstrado alguns avanços científicos para estes objetivos. Existe uma variedade de fotossensibilizadores utilizados na TFD, no entanto neste capítulo abordaremos a curcumina e alguns derivados de clorofila (Figura 2), os quais são obtidos de fontes naturais, que se obtêm de forma simples e barata. Assim, consideramos os princípios de sustentabilidade e que a TFD pode levar uma melhor qualidade de vida para a população em geral.

CURCUMINA COMO FOTOSSENSIBILIZADORES NA TFD

A curcumina é um composto natural, proveniente de plantas herbáceas, da família do gengibre (*Zingiberaceae*), denominada *Curcuma Longa*. Na sua composição, encontra-se uma mistura de curcuminóides (Mahdaoui, S. 2022) (Figura 2), os quais são responsáveis pela sua coloração amarela. Este composto natural é produzido nas raízes da planta e é amplamente utilizado na culinária pelo seu sabor característico. Na medicina, é conhecido pelas suas propriedades anti-inflamatórias, antioxidantes, antibacterianas e anticancerígenas (MARCHIANI et al., 2014).

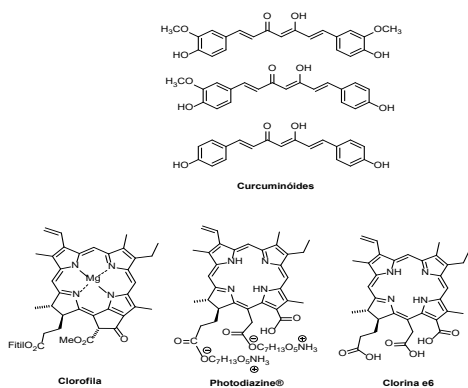


Figura 2: Estruturas da clorofila, seus derivados e curcuminóides

Atualmente, se faz uso de agentes naturais, como a curcumina, aplicados a TFD como uma alternativa para combater a resistência antimicrobiana e como agente antibactericida. GARCEZ et al., (2013) demonstraram que a curcumina é efetiva na inativação de biofilmes de bactérias resistentes a meticilina e outros antibióticos, sendo responsável por muitas infecções. Neste estudo, os pesquisadores utilizaram a curcumina como FS e um LED no comprimento de onda de 450 nm, sendo observado que na dose de 50 J/cm² e concentração de curcumina a 80 µg/mL observou-se uma redução significativa do microrganismo.

Na área da odontologia, a curcumina associada a TFD tem ampla aplicação. Podemos destacar o tratamento endodôntico de sistemas radiculares frente a infecções de patógenos como *S. mutans* e *L. acidophilus*, reduzindo a inflamação nos ensaios clínicos (BABINSKI et al., 2022). Do mesmo modo, também se evidencia a eficácia da curcumina, diminuindo a viabilidade dos biofilmes de *E. faecalis*, reduzindo consideravelmente a quantidade de células microbianas (ALKAHTANY, 2023; DA FROTA et al., 2015).

O microrganismo *Candida albicans*, tem se tornado mais resistente, muitas vezes este aumento da resistência está correlacionado ao uso indevido e administração incorreta de antifúngicos. A fim de inativar

este microrganismo, a curcumina também tem sido associada a TFD, com bons resultados (MARQUES MECCATTI et al., 2022).

Em situações de baixa imunidade, a *Candida albicans* pode se tornar um patógeno oportunista que cresce e se espalha pela cavidade oral, causando candidíase. Esse microrganismo tem demonstrado resistência a tratamentos tradicionais e, portanto, os estudos envolvendo fotoinativação têm aumentado ao longo do tempo (DIAS; MFOUO-TYNGA, 2020). A curcumina tem sido estudada como FS na inativação de candidíase oral por TFD e tem demonstrado uma boa alternativa de tratamento (SANTEZI; REINA; DOVIGO, 2018).

O fungo *Tinea capitis* causa infecções principalmente no couro cabeludo de crianças, normalmente tratados com antifúngico local e oral, no qual o tratamento demanda bastante tempo e apresenta efeitos colaterais. A TFD com curcumina tem sido estudada como alternativa no tratamento desta infecção, minimizando o tempo de tratamento e reduzindo a resistência dos microrganismos aos fármacos utilizados (ABDULLAH et al., 2022).

A contaminação com patógenos no setor agroalimentar é também um grave problema de saúde pública que pode levar a mortes, além disso impactam a economia e o desenvolvimento social dos países. Os estudos de inativação de microrganismos por TFD estão principalmente relacionados a frutas e legumes, carnes, produtos lácteos, leite e inativação de fitopatógenos. Os dois fotossensibilizadores mais utilizados são a curcumina (TEMBA et al., 2019; TOSATI et al., 2018) e clorofilina (JOSEWIN; KIM; YUK, 2018). E dentre os microrganismos potencialmente patogênicos na indústria agroalimentar destacam-se *Staphylococcus aureus*, *Staphylococcus epidermidis*, *Pseudomonas aeruginosa*, *Acinetobacter baumannii*, *Escherichia coli*, *Enterococcus faecalis*, *Salmonella sp.*, *Mesophilic bacteria*, *Bacillus cereus*, *Neoscytalidium dimidiatum*. Grande parte dos estudos desenvolvidos até o momento baseiam-se em testes *in vitro* ou em condições experimentais, mas que tem demonstrado excelentes resultados, até mesmo para a inativação de formas resistentes de

bactérias e fungos transmitidos por alimentos. Dessa forma, a TFD pode inativar microrganismos relevantes para alimentos e de interesses agronômicos (DO PRADO-SILVA et al., 2022)

A associação da TFD com compostos naturais como a curcumina é uma alternativa promissora para o tratamento de vários tipos de câncer, tais como câncer de pele, próstata, pulmão e fígado (SZLASA et al., 2020), que estão entre as doenças mais pesquisadas e de maior incidência na população atualmente.

A curcumina vem sendo também aplicada para a inativação da larva do mosquito *Aedes aegypti*, o transmissor de diferentes doenças, como dengue e Chikungunya. A incidência destas doenças vem aumentando em todos os anos, se tornando em algumas cidades uma epidemia, levando pessoas a óbito. De Souza e colaboradores tem desenvolvido estudos com TFD e curcumina e encontraram bons resultados como larvicida, este pigmento é obtida de forma barata, não é tóxico e leva as larvas de mosquito a morte (DE SOUZA et al., 2019).

Podemos observar que a TFD usando a curcumina como FS tem sido amplamente investigada, visando resolver problemas de saúde da população e conseqüentemente proporcionar a população uma melhor qualidade de vida, principalmente por ser um fotossensibilizador barato, atóxico, efetivo e de fácil acesso.

DERIVADOS DE CLOROFILA COMO FOTOSSENSIBILIZADORES NA TFD

A clorofila é um pigmento de origem natural pertencente a classe das clorinas, sendo este vital para a vida vegetal e também presente em algumas cianobactérias. A clorofila não é solúvel em meio biológico, principalmente por possuir um grupamento fitil muito apolar, sendo assim, é necessário realizar modificações estruturais para obter derivados mais solúveis em meio aquoso. Os derivados deste pigmento podem ser utilizados como FS, uma vez que apresentam um espectro de absorção com uma banda em aproximadamente 660 nm. Estes derivados têm

se mostrado efetivos frente a TFD, sanando problemas causados por diferentes microrganismos e, como são obtidos facilmente e com baixo custo, atendem os princípios de sustentabilidade (DA SILVA et al., 2022; ULIANA et al., 2014). O Photodiazine® e a clorina e6 são dois importantes FS derivados da clorofila (Figura 2).

O Photoditazine® é um derivado da clorofila, solúvel em meio biológico. Este fotossensibilizador é comercial e apresenta várias aplicações, principalmente no tratamento de câncer. A terapia fotodinâmica é uma alternativa no combate do câncer, normalmente a quimioterapia e radioterapia causam um efeito colateral intenso diminuído a qualidade de vida da pessoa em tratamento. A TFD, por sua vez não causa tantos efeitos colaterais principalmente quando o tratamento é localizado, permitindo assim, uma melhor qualidade de vida ao indivíduo que demanda este tipo de tratamento.

Os fotossensibilizadores derivados de clorofila se concentram preferencialmente no tecido doente e quando irradiados emitem fluorescência, permitindo assim sua utilização no diagnóstico de tumores (EFENDIEV et al., 2023; LARANJO et al., 2020; ZHANG et al., 2017).

Vários estudos *in vivo* e *in vitro* tem sido realizados com derivados de clorofila e curcumina, principalmente na inativação de microrganismos do tipo *S. aureus* e *Cândida albicans*. A clorina e6 também foi testada com o fungo *Trichophyton mentagrophytes*, causador da onicomicose, que afeta grande parte da população (DA SILVA et al., 2022).

Um outro derivado comercial da clorofila, a Chlorophyllin, é utilizado na segurança alimentar, pois na presença de luz este FS inativa os microrganismos presentes em sementes. O consumo de brotos na alimentação tem aumentado nos últimos anos. No entanto, estes brotos por serem consumidos de forma fresca, acabam provocando uma série de contaminação por patógenos, como *E. coli*, *Salmonela* e outros microrganismos. Sendo assim a TFD, é uma alternativa para inativar os microrganismos das sementes, as quais irão produzir brotos sem contaminação (ZUDYTE; LUKSIENE, 2019). Podemos aqui destacar

que um pigmento de origem natural associado a essa terapia, consegue proporcionar segurança alimentar a sociedade (FELLNER et al., 2023).

A Covid-19 apresentou um grande desafio para a saúde pública mundial, que levou muitos pacientes ao óbito. A clorina e6 foi estudada como fotossensibilizador para o tratamento desta doença viral e inibiu potentemente a infecção. Essa técnica além de diminuir a infecção não causa a mutação no vírus, o que é muito importante, pois diminui o surgimento de novas variantes (SADRAEIAN et al., 2022; YU et al., 2021).

Os derivados de clorofila também estão sendo avaliadas para tratamento de diversos tipos de câncer, de pulmão, melanoma e outros. Como mencionado anteriormente, os tratamentos para câncer apresentam diversos efeitos colaterais indesejáveis. Já a TFD é utilizada como alternativa, por ser, muitas vezes, seletiva a célula doente, preservando as células saudáveis. Além disso, a TFD não apresenta efeitos colaterais graves (EFENDIEV et al., 2022; GRIN; SUVOROV; MIRONOV, 2020; KATO et al., 2003).

CONSIDERAÇÕES

Apresentamos neste capítulo uma breve ideia das pesquisas, as quais estão sendo desenvolvidas na atualidade, com os derivados de produtos naturais oriundos de clorofila e curcumina. É possível observar essa ampla aplicação, como exemplo, temos estudos científicos que visam obter novos fármacos, com atividade biológica a fim de tratar doenças cancerígenas, infecciosas e aplicados em diversas áreas da saúde promovendo uma melhor qualidade de vida para a população.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem a UNILA-PRPPG (Editais: 104/2020; 105/2020; 90/2022 e 77/2022); CNPQ (processo 380523/2022-1 DTI-B) e CAPES pelo suporte financeiro.

REFERÊNCIAS

- ABDULLAH, E. M. et al. Photodynamic therapy of tinea capitis in children using curcumin loaded in nanospanlastics: A randomized controlled comparative clinical study. **Journal of Drug Delivery Science and Technology**, v. 74, p. 103496, 1 ago. 2022.
- AGOSTINIS, P. et al. Photodynamic therapy of cancer: An update. **CA: A Cancer Journal for Clinicians**, v. 61, n. 4, p. 250–281, jul. 2011.
- ALKAHTANY, M. F. Efficacy of curcumin-mediated photodynamic therapy for root canal therapy procedures: A systematic review. **Photodiagnosis and Photodynamic Therapy**, v. 41, p. 103252, 1 mar. 2023.
- BABINSKI, T. P. et al. Uso da curcumina na terapia fotodinâmica antimicrobiana: uma revisão/ Use of curcumin in antimicrobial photodynamic therapy: a review. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 5, n. 2, p. 7259–7271, 22 abr. 2022.
- DA FROTA, M. F. et al. Photodynamic therapy in root canals contaminated with *Enterococcus faecalis* using curcumin as photosensitizer. **Lasers in Medical Science**, v. 30, n. 7, p. 1867–1872, 13 set. 2015.
- DA SILVA, A. P. et al. Investigation on the in vitro anti-Trichophyton activity of photosensitizers. **Photochemical & Photobiological Sciences**, 24 mar. 2022.
- DE SOUZA, L. M. et al. Photolarvicidal effect of curcuminoids from *Curcuma longa* Linn. against *Aedes aegypti* larvae. **Journal of Asia-Pacific Entomology**, v. 22, n. 1, p. 151–158, 1 mar. 2019.
- DIAS, L. D.; MFOUO-TYNGA, I. S. Learning from nature: Bioinspired chlorin-based photosensitizers immobilized on carbon materials for combined photodynamic and photothermal therapy. **Biomimetics** MDPI AG, 2020.
- DO PRADO-SILVA, L. et al. Antimicrobial photodynamic treatment (aPDT) as an innovative technology to control spoilage and pathogenic microorganisms in agri-food products: An updated review. **Food Control** Elsevier Ltd, 2022.
- EFENDIEV, K. et al. Near-infrared phototheranostics of tumors with protoporphyrin IX and chlorin e6 photosensitizers. **Photodiagnosis and Photodynamic Therapy**, v. 42, 2023.
- EFENDIEV, K. T. et al. Preliminary low-dose photodynamic exposure to skin cancer with chlorin e6 photosensitizer. **Photodiagnosis and Photodynamic Therapy**, v. 38, 2022.
- FELLNER, A. et al. Towards Microbial Food Safety of Sprouts: Photodynamic Decontamination of Seeds. **Photonics**, v. 10, n. 3, p. 239, 2023.
- GARCEZ, A. S. et al. Effects of Photodynamic Therapy on Gram-Positive and Gram-Negative Bacterial Biofilms by Bioluminescence Imaging and Scanning Electron Microscopic Analysis. **Photomedicine and Laser Surgery**, v. 31, n. 11, p. 519–525, 2013.
- GRIN, M. A.; SUVOROV, N. V.; MIRONOV, A. F. Natural chlorins as a promising platform for creating targeted theranostics in oncology. **Mendelev Communications** Elsevier Ltd, 2020.

- HAMBLIN, M. R. Antimicrobial photodynamic inactivation: a bright new technique to kill resistant microbes. **Current Opinion in Microbiology** Elsevier Ltd, 2016.
- HAMBLIN, M. R.; HASAN, T. Photodynamic therapy: a new antimicrobial approach to infectious disease? **Photochemical & photobiological sciences: Official journal of the European Photochemistry Association and the European Society for Photobiology**, v. 3, n. 5, p. 436–450, 2004.
- HAMBLIN, M. R.; JORI, G. Photodynamic Inactivation of Microbial Pathogens: Medical and Environmental Applications. RSC Publishing, 2011.
- IBRAHIM, S. et al. Multidrug-resistant *Acinetobacter baumannii* as an emerging concern in hospitals. **Molecular biology reports**, v. 48, n. 10, p. 6987–6998, 2021.
- JOSEWIN, S. W.; KIM, M. J.; YUK, H. G. Inactivation of *Listeria monocytogenes* and *Salmonella* spp. on cantaloupe rinds by blue light emitting diodes (LEDs). **Food Microbiology**, v. 76, p. 219–225, 2018.
- KATO, H. et al. Phase II clinical study of photodynamic therapy using mono-L-aspartyl chlorin e6 and diode laser for early superficial squamous cell carcinoma of the lung. **Lung Cancer**, v. 42, n. 1, p. 103–111, 2003.
- LANG, K.; MOSINGER, J.; WAGNEROVÁ, D. M. Photophysical properties of porphyrinoid sensitizers non-covalently bound to host molecules; models for photodynamic therapy. **Coordination Chemistry Reviews**, 2004.
- LARANJO, M. et al. Platinum(II) ring-fused chlorins as efficient theranostic agents: Dyes for tumor-imaging and photodynamic therapy of cancer. **European Journal of Medicinal Chemistry**, v. 200, 2020.
- MA, Q. et al. Diketopyrrolopyrrole-derived organic small molecular dyes for tumor phototheranostics. **Chinese Chemical Letters**, v. 33, n. 4, p. 1681–1692. 2022.
- MARCHIANI, A. et al. Curcumin and curcumin-like molecules: from spice to drugs. **Current medicinal chemistry**, v. 21, n. 2, p. 204–222, 2014.
- MARQUES MECCATTI, V. et al. Curcuma longa L. Extract and Photodynamic Therapy are Effective against *Candida* spp. and Do Not Show Toxicity In Vivo. **International Journal of Dentistry**, 2022.
- MOTA, D. A. et al. **Meio ambiente: princípios ambientais, preservação e sustentabilidade 3**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.
- MULANI, M. S. et al. Emerging Strategies to Combat ESKAPE Pathogens in the Era of Antimicrobial Resistance: A Review. **Frontiers in microbiology**, v. 10, 2019.
- PRATAVIEIRA, S. et al. Photodynamic therapy with a new bacteriochlorin derivative: Characterization and in vitro studies. **Photodiagnosis and Photodynamic Therapy**, v. 34, p. 102251, 2021.
- SADRAEIAN, M. et al. Photodynamic viral inactivation assisted by photosensitizers. **Materials Today Physics** Elsevier Ltd, 1 nov. 2022.

SANTEZI, C.; REINA, B. D.; DOVIGO, L. N. Curcumin-mediated Photodynamic Therapy for the treatment of oral infections—A review. **Photodiagnosis and Photodynamic Therapy** Elsevier B.V. 2018.

SZLASA, W. et al. Effects of curcumin based PDT on the viability and the organization of actin in melanotic (A375) and amelanotic melanoma (C32)—in vitro studies. **Biomedicine and Pharmacotherapy**, v. 132, 2020.

TEMBA, B. A. et al. Curcumin-based photosensitization inactivates *Aspergillus flavus* and reduces aflatoxin B1 in maize kernels. **Food Microbiology**, v. 82, p. 82–88, 2019.

TOSATI, J. V. et al. Light-activated antimicrobial activity of turmeric residue edible coatings against cross-contamination of *Listeria innocua* on sausages. **Food Control**, v. 84, p. 177–185, 2018.

ULIANA, M. P. et al. Photobiological characteristics of chlorophyll a derivatives as microbial PDT agents. **Photochemical and Photobiological Sciences**, v. 13, n. 8, p. 1137–1145, 2014.

ULIANA, M. P.; da Silva, A. P.; INADA, N. M.; SERRA, O. A.; NERI, C. R.; COSTA, R.; de OLIVEIRA, K. T. **Controle Microbiológico com Ação Fotodinâmica**. 1. ed. São Carlos: Compacta, 2017. v. 1. 1-286.

ULIANA, M. P. et al. Photodynamic Inactivation of Microorganisms Using Semisynthetic Chlorophyll a Derivatives as Photosensitizers. **Molecules**, v. 27, n. 18, 2022.

UZDENSKY, A. B. et al. Photodynamic effect of novel chlorin e6 derivatives on a single nerve cell. **Life Sciences**, v. 74, n. 17, p. 2185–2197, 2004.

WANG, Y. et al. Enhanced antimicrobial activity through the combination of antimicrobial photodynamic therapy and low-frequency ultrasonic irradiation. **Advanced Drug Delivery Reviews**, v. 183, p. 114168, 2022.

YU, S. et al. Potent inhibition of Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 by photosensitizers compounds. **Dyes and Pigments**, v. 194, 2021.

ZHANG, C. et al. Fluorescence guided photothermal/photodynamic ablation of tumours using pH-responsive chlorin e6-conjugated gold nanorods. **Colloids and Surfaces B: Biointerfaces**, v. 160, p. 345–354. 2017.

ZUDYTE, B.; LUKSIENE, Z. Toward better microbial safety of wheat sprouts: Chlorophyllin-based photosensitization of seeds. **Photochemical and Photobiological Sciences**, v. 18, n. 10, p. 2521–2530, 2019.

A RELIGIÃO COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL DIANTE DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Maria Clara Ramos Nery⁶⁰

A diversidade sexual e de gênero é um tema complexo e multifacetado que tem sido objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Sociologia da Religião, a Psicologia, a Antropologia Cultural e Ciências da Religião. No contexto da sociedade brasileira, esta discussão tem se tornado cada vez mais relevante ao se considerar o impacto do universo de representações simbólico-religiosas, abrangendo o catolicismo, e no contexto da contemporaneidade, as religiões neo-pentecostais que têm se constituído em forte influência sociocultural no âmbito de nossa realidade pautando-se pelo conservadorismo, inclusive interpelando e atravessando ao campo educacional nacional.

É significativo considerarmos a relação entre o universo de representações simbólico-religiosas, os determinantes socioculturais e a diversidade sexual e de gênero, uma vez que é crucial esta temática e nos exige uma análise cuidadosa. Primeiramente, devemos reconhecer o poder exercido pela prática discursiva religiosa, intrinsecamente ligada à formação de indivíduos e grupos. Neste sentido, é preciso observar que muitas concepções religiosas rejeitam a flexibilização diante da diversidade sexual e das relações de gênero na nossa sociedade. Esta rigidez pode ser um obstáculo para a promoção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa. Portanto, precisamos considerar que a religião influenciada por questões de poder, desigualdade social, conflitos étnicos, nacionalismos e outros elementos que estão presentes em determinado contexto sócio-histórico, nos permite conceber a relação de interdependência entre religião e sociedade.

⁶⁰ Doutora em Ciências Sociais (UNISINOS). Professora Adjunta (UERGS).
CV: <http://lattes.cnpq.br/5859458413886811>

A religião desempenha um papel significativo na sociedade brasileira, com uma diversidade de tradições e crenças presentes no país, marcada pelo sincretismo religioso. No entanto, as visões religiosas em relação à diversidade sexual e de gênero variam amplamente.

Alguns segmentos religiosos adotam uma postura de tolerância em relação às pessoas LGBTQIA+⁶¹, mas, em termos mais gerais e recorrentes, temos a não aceitação e não reconhecimento dessas pessoas, por haver, posições conservadoras e discriminatórias presentes no campo religioso nacional. No entanto, é importante considerar que a matriz de todo e qualquer pensamento religioso em relação à sexualidade, em sentido mais amplo, reside na interdição da relação entre o corpo e seus prazeres, uma vez que os prazeres do corpo relacionados são considerados pecado e, portanto, condenados.

Em muitas religiões, especialmente no Cristianismo, no Judaísmo e no Islã, há interpretações tradicionais e conservadoras que percebem, a homossexualidade e outras identidades e expressões de gênero não heteronormativas como pecaminosas, imorais ou contrárias à vontade divina. Essas interpretações podem levar à exclusão, estigmatização e discriminação das pessoas LGBTQIA+ diante das comunidades religiosas e na sociedade em geral, pois toda religião, por ser religião, é plena de historicidade sendo marcada, pelo seu contexto social, político e cultural.

As expressões de religiosidade são demarcadas pelas múltiplas determinações dos contextos nos quais indivíduos e/ou grupos estão inseridos, pois a religião é uma representação social, uma forma de tradução da realidade cotidiana. Assume, numa concepção marxista,

⁶¹ A sigla LGBTQIA+ é utilizada para representar a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais. Cada letra da sigla corresponde a um termo específico: L - Lésbicas: Mulheres que se sentem emocional, romântica e/ou sexualmente atraídas por outras mulheres. G - Gays: Homens que se sentem emocional, romântica e/ou sexualmente atraídos por outros homens. B - Bissexuais: Pessoas que se sentem emocional, romântica e/ou sexualmente atraídas por pessoas de mais de um gênero. T - Transgêneros: Pessoas que têm uma identidade de gênero que difere do sexo atribuído no nascimento. Q - Queer: Termo abrangente que engloba indivíduos que não se encaixam nas categorias tradicionais de orientação sexual e identidade de gênero. Também pode ser utilizado para representar a questão de “questionamento” da identidade. I - Intersexuais: Pessoas que possuem características biológicas que não se enquadram nas definições típicas de masculino e feminino. A - Assexuais: Pessoas que não sentem atração sexual por outras pessoas ou têm uma falta de interesse significativa ou ausência de desejo sexual.

contornos ideológicos de legitimação da ordem social vigente. Por outro lado, a religião, como representação social, se constitui como uma forma explicativa do que no mundo da vida não conseguimos compreender lógica e racionalmente.

No âmbito religioso, o corpo se constitui como um instrumento ou intermediário para a única e exclusiva função de reprodução da espécie, e não como fonte de prazer. Há um enclausurar do prazer via corpo em consonância com os preceitos morais das religiões no Ocidente, sejam históricas ou tradicionais, sejam as religiões evangélicas neopentecostais. Esse aspecto, no contexto do campo religioso brasileiro, origina uma postura conservadora e preconceituosa em relação aos indivíduos LGBTQIA+ que buscam o reconhecimento de sua orientação sexual, ou seja, buscam o reconhecimento de sua forma de amar. Está instaurado o conflito pelo conservadorismo presente no universo de representações simbólico-religiosas no contexto da sociedade brasileira, que atravessa e interpela os demais campos sociais.

A luta pela igualdade de gênero e o reconhecimento da diversidade sexual têm sido pautas fundamentais no panorama social contemporâneo. No entanto, mesmo com pequenos, mas significativos avanços, as pessoas que pertencem a grupos marginalizados em termos de gênero e sexualidade ainda enfrentam desafios e obstáculos que afetam diretamente suas vidas e experiências. Esses grupos incluem, mas não se limitam, às pessoas LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Queer), mulheres trans, pessoas intersexo e outras identidades não conformes com as normas binárias de gênero e heteronormatividade.

Existem diferentes perspectivas teórico-metodológicas, bem como uma gama de abordagens e resultados, destacando-se que a discussão sobre esse tema está, em muitos aspectos, ainda envolta pelo véu da potencial estigmatização, discriminação e violência, haja vista que o Brasil é um dos países mais violentos em relação às pessoas LGBTQIA+.

No âmbito do presente trabalho o enfoque teórico-metodológico envolve os pressupostos da Sociologia da Religião e dos Estudos

Culturais, com objetivo de investigar e analisar o impacto do universo de representações simbólico-religiosas conforme são considerados na sociedade brasileira os indivíduos LGBTQIA+, na complexa relação entre a religião com suas crenças e diversidade sexual e de gênero. No primeiro momento, trabalharemos com a significação do universo religioso de representações simbólicas no contexto das sociedades e para indivíduos e grupos. Em segundo momento nossa abordagem recai sobre a religião no contexto de nossa estrutura social, marcada pela desigualdade social. Com relação ao terceiro momento o enfoque é a religião como elemento superestrutural de produção de violência contra indivíduos LGBTQIA+ e, por fim, nossas considerações finais.

A FUNÇÃO SOCIAL DA RELIGIÃO NO CONTEXTO DAS SOCIEDADES

A religião desempenha uma função social significativa e possui um caráter psicossocial complexo na sociedade. Em termos de função social, a religião desempenha diversos papéis importantes, como: coesão social — a religião muitas vezes atua como um fator unificador, fornecendo um conjunto compartilhado de crenças, valores e práticas que promovem a coesão e a identidade comunitária.

Pode fortalecer os laços sociais e promover a solidariedade entre os membros de uma comunidade religiosa, pois em seu universo de representações pode fornecer orientação moral: a religião oferece um sistema de valores e princípios éticos que guiam o comportamento dos indivíduos. Fornece um conjunto de normas morais que ajudam a regular as interações sociais e a promover uma conduta considerada moralmente aceita socialmente; possibilita conteúdos de sentido e significados na constituição de propósitos de vida, portanto, aborda questões existenciais fundamentais, como o sentido da existência e a busca por significado.

Ela permite respostas, narrativas e conteúdo de sentido em sua prática discursiva que fornecem um senso de significado, esperança e transcendência para os indivíduos, ou seja, uma estrutura plausível de

mundo (BERGER, 1985). Em relação ao seu caráter psicossocial, a religião desempenha um papel importante na vida emocional e psicológica das pessoas. Alguns aspectos incluem: a) - suporte social: a participação em comunidades religiosas oferece um ambiente de suporte social, no qual os indivíduos podem encontrar apoio emocional, conexão social e senso de pertencimento. Isso pode ser especialmente relevante em momentos de crise, perda ou dificuldades pessoais; b) - bem-estar emocional: a religião pode fornecer recursos e práticas para lidar com emoções negativas, como medo, culpa e ansiedade. As crenças religiosas e as práticas espirituais podem oferecer consolo, esperança e conforto emocional; c) - Identidade e autoconceito: a religião desempenha um papel na formação da identidade pessoal e coletiva.

A adesão a uma religião específica pode influenciar a autopercepção, a identidade cultural e a construção do senso de identidade de um indivíduo. Assim, no contexto de uma sociedade com o nível de desigualdade social e exclusão como a nossa, podemos dizer: que a religião fornece aos indivíduos e grupos o que a sociedade não lhes dá (PIERUCCI, 1996), em termos de bens materiais e bens simbólicos.

Necessário se faz compreender que a religião fornece a sensação a seus crentes e/ou adeptos de pertencimento, através dos laços dos vínculos emocionais que se estabelecem a partir da prática discursiva religiosa, a qual é internalizada por indivíduos e grupos, gerando específicos repertórios de ações individuais e coletivas. Este pertencimento, une fortemente o crente/adepto à sua instituição religiosa, mas este fato envolve que, em função desta união e vínculo identitário o grupo fecha-se cada vez mais sobre si. Ficando assim difícil o trabalho com os outros grupos diferentes, daí os fundamentalismos presentes no campo religioso na contemporaneidade, no âmbito da sociedade brasileira.

Afirma Dalgarrondo:

A identidade religiosa é vista, assim, como um dos vetores constituintes da identidade total, multicomposta em identidades de gênero, de orientação sexual, etária, de

classe, étnica e profissional (e mais outras, que porventura sejam significativas). A religião, como esfera central do social e cultural, com seus símbolos e valores, seus rituais e comportamentos selecionados como desejáveis, os modos de vestir e manter os cabelos, atua nos dois “momentos” da constituição da identidade das pessoas (DALGALARRONDO, 2008, p. 101).

A religião trabalha com elementos sociais e simbólicos, é, portanto, estrutural e estruturante. Por esta razão, ela é um elemento substancial para a constituição de identidade individual e de grupo. O que vivenciamos hoje, em que há o processo crescente de fragmentação do eu, é a busca pelo pertencimento a grupos religiosos para a manutenção da identidade de forma mais intensa.

Por isso, podemos verificar o processo de crescimento da busca pelas instituições religiosas que trabalham, em sua prática discursiva e não discursiva, elementos que permitem o atendimento imediato de necessidades objetivas (materiais) e subjetivas de indivíduos e grupos. Isso origina novas formas de comportamento social, enquanto os indivíduos são levados, por motivações religiosas, a elaborarem sua própria conduta conforme as práticas discursivas internalizadas.

Além disso, são levados a não condenar a posse de bens materiais, fato este recorrente no universo de representações religiosas das igrejas evangélicas neopentecostais. Recobrando a lógica foucaultiana, que se pauta pelo relacional, no sentido da percepção de que a constituição do sujeito se encontra diretamente vinculada com a constituição da sociedade, verifica-se, pois, que as forças que compõem o indivíduo subjetivamente são também dadas pela objetividade da realidade social. O que significa dizer que as sociedades estabelecem formas específicas de configuração dos sujeitos (NERY, 2002).

É importante ressaltar que a religião e sua função social, bem como seu impacto psicossocial, pode variar conforme as culturas e as experiências individuais e coletivas. Esses aspectos são complexos e podem ter diferentes interpretações e efeitos em contextos socioculturais distintos.

François Houtart (1994), em sua abordagem da religião, fornece elementos que permitem integrar as abordagens durkheimiana e weberiana, uma vez que percebe a religião no âmbito das idealizações, ou seja, das representações sociais, através das quais os seres humanos visualizam o seu mundo e a si. Estas representações sociais são expressão de um trabalho intelectual que a mente humana realiza sobre a realidade objetiva, para interpretá-la. Neste sentido, a religião é uma forma de interpretação da realidade, que, por sua vez abastece de sentido a realidade subjetiva. Esta interpretação que as representações sociais possibilitam, se fazem na concretude das existências dos atores sociais. A religião, portanto, segundo Houtart (1994), é uma das representações que o homem faz de si e do seu mundo, que possui como especificidade fazer referência ao sobrenatural. A leitura religiosa do mundo permite resolver, solucionar, elucidar as contradições existentes na realidade.

Podemos pensar a sociedade a partir do religioso? É possível pensar o religioso a partir da sociedade? Como o conservadorismo presente no universo de representações simbólico-religiosas brasileiro, em seu sincretismo, pode levar à exclusão, marginalização e estigmatização de indivíduos LGBTQIA+ por diferirem, sendo esta postura contrária à mensagem cristã do amor ao próximo?

Quando essas questões são colocadas, devemos buscar respondê-las no âmbito da relação de interdependência entre o indivíduo e a sociedade, assim como entre a religião e o indivíduo. Além disso, devemos considerar o campo das relações de poder, os modos de endereçamento e de subjetivação, que possuem a capacidade de moldar indivíduos e grupos no contexto das relações de poder que se constituem socialmente, aqui se considerando a concepção foucaultiana.

Portanto, segundo Foucault (2018), a subjetivação ocorre por meio de práticas disciplinares, dispositivos de poder e mecanismos de controle que operam em diversas esferas da vida, como instituições sociais, sistemas de saber, relações de gênero e sexualidade, entre outros. Essas práticas moldam e regulam os comportamentos, os corpos e as identi-

dades dos indivíduos, influenciando a maneira como eles se percebem e se relacionam consigo mesmos e com os outros.

O ponto de partida que consideramos necessário para qualquer pessoa que se propõe a estudar qualquer fenômeno religioso no âmbito da Sociologia da Religião, bem como dos Estudos Culturais, é analisar o universo de representações simbólico-religiosas no contexto da cultura como uma arena de significados, práticas sociais e relações de poder. Esses elementos levam à subjetivação, especialmente quando estamos diante de uma sociedade marcada pela desigualdade social. Em suma, refletir acerca da sociedade e da religião na relação proposta envolve conceber que a sociedade estabelece formas e dimensões ao religioso e o religioso, pelos padrões comportamentais e preceitos éticos e morais, que origina, estabelece formas de conduta aceitas socialmente.

Toda religião, por ser religião, é plena de historicidade e, é marcada pelo contexto social, político e cultural no qual está inserida. As expressões de religiosidade são demarcadas pelas múltiplas determinações dos contextos nos quais indivíduos e/ou grupos estão inseridos, convém repetir. É importante destacar que a religião é sempre um discurso internalizado (CAMARGO, 1961), e esse discurso internalizado se fundamenta nos traços estruturais marcantes da sociedade. Isso estabelece práticas discursivas e conteúdo de sentidos simbólico-religiosos, que direcionam pensamentos e ações. A sociedade necessita, de alguma forma, ser interpretada, ser representada enquanto uma ideia que dê sentido ao existir humano no mundo.

Podemos dizer, que o mundo real, onde está contido o universo profano está em relação de interdependência com o mundo ideal, o mundo onde está contido o sagrado. Sanchis afirma o seguinte: “A religião, com o mundo sagrado que ela cria e administra, é sinal (símbolo, emblema) e sinal eficaz do próprio laço social (SANCHIS, 2007, p. 50).” Neste sentido, não considerar as estruturas objetivas da realidade como fator determinante do desenvolvimento de uma ética e prática religiosa significa desconsiderar o fenômeno religioso como um fato

social, o qual possui características de coesão, coerção, exterioridade e generalidade (DURKHEIM, 2008).

Ao mesmo tempo, também significa desconsiderar a estrutura social como fonte geradora de esquemas específicos de pensamento e, conseqüentemente, de ação. Da mesma forma, permite ignorar o pressuposto teórico durkheimiano da natureza social das ações consideradas estritamente como individuais. É nesse sentido que podemos conceber a religião como “eterna” enquanto é, de alguma forma, expressão do social (SANCHIS, 2007).

Afirma, Durkheim:

[...] a religião, longe de ignorar a sociedade real e de abstrai-la, reflete a sua imagem; ela reflete todos os seus aspectos, também os mais vulgares e os mais repelentes. Tudo aí está e, se no mais das vezes, vemos o bem imperar sobre o mal, a vida sobre a morte, as potências da luz sobre as potências das trevas, é porque a coisa não se dá de maneira diversa na realidade. Porque se a relação entre essas forças contrárias fosse invertida, a vida seria impossível; ora de fato ela se mantém e tende até a se desenvolver (DURKHEIM, 1989, p. 498).

De outra parte afirma Sanchis:

À gênese societária da religião corresponde à gênese religiosa da sociedade. Pois é por esta criação e recriação constantemente renovada do seu “sagrado” que a sociedade não somente expressa a si própria – tal é, sem dúvida, a lição da moderna antropologia: o rito é, de fato, um meio para a sociedade se dizer a si mesma – mas emerge à existência (“se faz e se refaz periodicamente”), precisamente enquanto sociedade (SANCHIS, 2007, p. 47-48).

A qualidade sagrada das crenças, dos ritos, mitos e símbolos religiosos, efetiva-se enquanto tal, através da reação coletiva de um determinado grupo social. Em outras palavras, os homens adquirem

suas ideias religiosas e constroem suas representações, numa sociedade já estruturada, em determinado contexto sócio-histórico. Compreenda-se que a sociedade é fruto das relações que se estabelecem entre os grupos humanos, que objetivam sobreviver em seu sentido imediato e histórico.

Reafirmamos: é a partir da necessidade de sobrevivência imediata e histórica que cerca todos os seres humanos, que se constituem universos de representações simbólico-religiosas, que, por sua vez, geram formas de normalização do social, assegurando a coesão entre indivíduos e grupos, e a própria sobrevivência da sociedade em sua totalidade, pois “o que une os indivíduos, não é cimento” (ELIAS, 1994, p. 20).

A RELIGIÃO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE BRASILEIRA MARCADA PELA DESIGUALDADE SOCIAL ESTRUTURAL E A MATRIZ DE SUBJETIVAÇÃO

A religião em seu enfoque social e dupla função, desempenha um papel importante no contexto da sociedade brasileira, marcada por profunda desigualdade social e sincretismo religioso. Então, a religião atua como um sistema de significado e suporte para aqueles que enfrentam desigualdades econômicas, sociais e políticas.

Na sociedade brasileira, a partir do processo de colonização, foi constituída pela matriz de subjetivação. Michel Foucault aborda o conceito de subjetivação em suas obras como um processo pelo qual os indivíduos são construídos e se constituem como sujeitos em determinados contextos sociais e históricos.

De acordo com Foucault, (1996) a matriz de subjetivação está enraizada nas relações de poder e nas estruturas sociais dominantes. Ela é moldada por instituições, práticas e discursos que regulam e direcionam os comportamentos e as formas de ser dos sujeitos. Essas instituições podem incluir a família, a escola, a religião, o sistema penal, o Estado e outras formas de poder disciplinar e normalizador. A matriz de subjetivação também é permeada por práticas discursivas, representações

simbólicas, normas, valores, ideologias e categorias de pensamento que moldam a maneira como os sujeitos percebem a si e ao mundo.

Esses discursos são transmitidos por meio de práticas sociais, tais como a educação, os meios de comunicação, a cultura popular e as interações sociais cotidianas, bem como pelas instituições religiosas. No contexto brasileiro, destacam-se as igrejas tradicionais e históricas, como o catolicismo e o protestantismo, além das instituições evangélicas neopentecostais, relevantes no cenário religioso nacional atual.

Foucault em sua, obra “História da Sexualidade, volume 1: A vontade de saber” (2018), discute o conceito de subjetivação em relação à sexualidade, argumenta que ela não é inerente aos indivíduos, mas sim um produto de relações de poder e conhecimento que moldam as formas como os sujeitos se percebem e se comportam sexualmente. Outras obras de Foucault, como “Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão” (2022) e “Microfísica do Poder” (1979), exploram o tema da subjetivação em relação às estruturas disciplinares e formas de controle social.

Considera-se que mesmo que Foucault não tenha desenvolvido uma obra específica sobre a relação entre a subjetivação e o religioso, podemos encontrar análises relevantes em sua obra em sentido mais amplo. As análises sobre poder, conhecimento e construção de subjetividades podem ser aplicadas como ferramentas teórico-metodológicas para compreender como o religioso influencia e molda as identidades e subjetividades dos indivíduos em contextos sociais e históricos específicos.

Além disso, essas análises nos permitem compreender os dispositivos de poder criados para moldar indivíduos e grupos conforme as normas estabelecidas pela sociedade e aquilo considerado “normal”. Considerando o que aponta Foucault, podemos e devemos investigar e analisar que no contexto das práticas discursivas, presentes no universo de representações simbólico-religiosas, os sujeitos são constituídos em função da utilização de técnicas de domínio do corpo e consequentemente da mente de indivíduos e grupos (FOUCAULT, 2022).

Historicamente, a sociedade brasileira, com seus valores, hábitos e crenças, foi constituída pela matriz de subjetivação, ou seja, podemos dizer no âmbito da opressão do diferente, enquanto como exemplo podemos citar o “trabalho” dos jesuítas com relação aos povos indígenas no período da colonização, impondo a assimilação da cultura europeia.

Convém ressaltar, que os indígenas eram submetidos a um sistema de trabalho compulsório nas missões, muitas vezes sem liberdade de escolha ou autonomia sobre suas próprias terras e recursos. Além disso, as missões jesuíticas funcionavam como instituições de controle social, impondo regras rigorosas de disciplina e moralidade aos indígenas.

A atuação dos jesuítas na colonização do Brasil envolveu, portanto, um processo complexo de assimilação cultural, coerção religiosa e opressão. Isso pode ser entendido como parte do contexto mais amplo de dominação colonial exercida pelos portugueses sobre os povos nativos, na instauração da matriz de subjetivação no contexto da sociedade brasileira.

É importante ressaltar que as ações e posturas dos jesuítas em relação aos indígenas não foram homogêneas e variaram ao longo do tempo e entre diferentes indivíduos. Podemos ter como exemplo também o silêncio da Igreja Católica diante da escravidão brasileira. Assim então devemos a partir do exemplo do “trabalho” dos jesuítas em nosso território, verificar a constituição pela subjetivação em determinados parâmetros culturais brasileiros, dentre os quais o rechaço ao diferente, à diferença, aos outsiders, no campo das interações sociais.

Estamos apontando que a partir da matriz de subjetivação, o poder opressor que é constitutivo da nossa sociedade historicamente, origina-se a negação do diferente, o rechaço à diferença e a adoção de condutas prescritivas por parte dos segmentos dominantes em relação aos assuntos de interesse da sociedade.

Há também uma busca pela homogeneização dos comportamentos e adoção de práticas disciplinares, que podem ser verificadas tanto no contexto do campo religioso como no campo educacional. Este último

não está livre dos elementos constitutivos da nossa história social, política, econômica e cultural.

Podemos, a partir de nossas análises e pesquisas, apontar as instituições religiosas tradicionais e/ou históricas e evangélicas neopentecostais, como instituições disciplinadoras, por aplicarem técnicas disciplinares que visam moldar os corpos e as mentes de indivíduos e grupos, produzindo sujeitos disciplinados e obedientes (FOUCAULT, 2022), através do processo de internalização da mensagem religiosa, da prática discursiva expressa.

Portanto, a religião, influenciada por questões de poder, desigualdade, conflitos étnicos, nacionalismo e outros elementos presentes em nosso contexto sócio-histórico, torna-se demarcadora da estrutura sociocultural, sociopolítica e socioeconômica. Com seus traços estruturais marcantes, ela caracteriza a sociedade brasileira, na qual a opressão é um elemento transversal que reproduz as relações de poder e desigualdades presentes no amplo contexto social.

Assim, enquanto instituição social a religião em sua função exerce a coesão, a coerção, o disciplinamento constituindo sujeitos no campo das estruturas e relações de poder, neste sentido incorpora o mundo profano no exercício de seu poder e em sua prática discursiva, expressa o universo do sagrado. E, no contexto da desigualdade social brasileira, em que a equidade é uma miragem, a religião atende às necessidades de seu público-alvo. Isso ocorre tanto em termos materiais, fornecendo alimentos e recolhendo doações de roupas, por exemplo, em suas campanhas de auxílio aos mais necessitados, bem como, por meio de sua prática discursiva, ela estabelece uma estrutura que permite nutrir a vida de conteúdos de sentido.

Por esta razão estamos diante de um fenômeno sociocultural, demasiado complexo e multifacetado, quando neste enfoque do religioso visamos compreender a discriminação dos indivíduos LGBTQIA+, contraditória a mensagem cristã, mas que necessita ser investigado e analisado.

RELIGIÃO NO BRASIL E INDIVÍDUOS LGBTQIA+: A VIOLÊNCIA EXISTENTE

Procuramos anteriormente deixar alguns elementos claros. Primeiramente, visamos compreender a importância da religião para indivíduos e grupos. Em segundo lugar, nosso objetivo é demonstrar que a constituição da sociedade brasileira, a partir da matriz de subjetivação imposta pelo colonizador europeu, resultou no repúdio à diferença e na imposição da homogeneização, da disciplina e da ordem.

Nesse contexto, a autonomia individual encontra-se cercada por obstáculos significativos. Há no contexto da sociedade brasileira um processo violento de exclusão, na esfera sociocultural, sociopolítica e socioeconômica, pela forte desigualdade social presente, bem como, no contexto do campo religioso, pela potencialização de concepções fundamentalistas na contemporaneidade, que envolvem indivíduos LGBTQIA+.

A prática discursiva presente no campo religioso nacional em relação à sexualidade, fundamentada na matriz de subjetivação, evidencia a produção de uma violência estrutural que permeia as concepções e práticas dos adeptos, crentes e líderes religiosos. Isso ocorre tanto nas igrejas tradicionais e históricas como nas igrejas evangélicas neopentecostais.

Na realidade brasileira, a violência perpetrada por instituições religiosas contra pessoas LGBTQIA+ envolve discriminação, preconceito, estigmatização, marginalização e até mesmo agressão física e exclusão social. Isso ocorre porque a prática discursiva religiosa cristã está embasada em critérios que priorizam a utilização do corpo para a reprodução e não para o prazer, sendo este último considerado proibitivo, conforme os dogmas religiosos.

A violência de instituições religiosas contra pessoas LGBTQIA+ em nossa sociedade é um desafio significativo. O Brasil é um país marcado por uma forte influência religiosa, com forte sincretismo religioso, sendo que na contemporaneidade o catolicismo e as instituições neopentecostais, se constituem enquanto os universos de representações simbólico-reli-

gias que geram maior influência em termos culturais. Estas religiões parecem “ser usadas” para legitimar a discriminação e o preconceito contra as pessoas LGBTQIA+, através das práticas discursivas e sociais de seus crentes e/ou adeptos, no âmbito de uma estrutura social que se pauta pela opressão, elemento fundante da sociedade brasileira.

Dessa forma, observamos disseminar discursos de ódio e preconceito por parte de líderes religiosos. Essa realidade é agravada pela ausência de uma legislação que proteja os direitos LGBTQIA+, violando o direito dessas pessoas de viverem e amarem da maneira que as faz sentir-se completas e integradas. Portanto, há uma violação dos direitos individuais dos indivíduos LGBTQIA+ e outra forma de violação ocorre pela falta de reconhecimento desses indivíduos como seres significativos e sujeitos plenos que contribuem para a constituição de nossa sociedade. Isso perpetua a violência que está intrínseca em nossa sociedade e, conseqüentemente, em nossa cultura.

A violência exercida está relacionada a um contexto mais amplo de homofobia e transfobia presentes na sociedade brasileira. Existe uma significativa parcela da população que sustenta visões conservadoras e preconceituosas em relação à diversidade sexual e de gênero. Essa violência impetrada tem por base interpretações de caráter fundamentalista de textos religiosos, usados para justificar a discriminação e a rejeição dos direitos das pessoas LGBTQIA+.

Estas interpretações dos textos religiosos reforçam estereótipos negativos, promovem a marginalização social e até mesmo fomentam a violência física contra indivíduos LGBTQIA+. Também, grupos ou indivíduos podem utilizar a religião como um pretexto para justificar suas ações violentas, alegando defender seus princípios religiosos, conquistar territórios ou impor sua visão de mundo sobre os outros.

Essa interpretação radical e distorcida da religião pode levar a atos de terrorismo, guerra religiosa ou perseguição religiosa. E, consultando os índices de violência contra indivíduos LGBTQIA+ em nossa sociedade, portanto, em nossas análises devemos incluir o universo de represen-

tações simbólico-religiosas como uma fonte do exercício da violência, pelo rechaço ao diferente, ao estranho, ao outsider, nos parâmetros que professam as instituições religiosas.

É importante destacar que: como está constituída a sociedade, é também como a religião é interpretada, praticada e utilizada por indivíduos e grupos, e, nesta relação de interdependência é que se determinará se ela será usada como força de paz, coexistência e compreensão mútua, ou como um pretexto para a violência e a intolerância.

O universo simbólico de representações religiosas no contexto brasileiro, especialmente em relação à população LGBTQIA+, reproduz violências e intolerâncias. Essas questões devem ser investigadas e analisadas sob a perspectiva da racionalidade científica das Ciências Humanas, considerando a religião como uma instituição social com suas mensagens e ações. É necessário investigar, interpretar e analisar essa dimensão multifacetada da religião.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, está presente uma diversidade religiosa significativa, um sincretismo religioso que envolve o cristianismo (catolicismo e diversas denominações protestantes), o espiritismo, religiões afro-brasileiras entre outras. Esta pluralidade religiosa reflete elementos de nossa formação histórica no âmbito sociocultural.

Mas, com relação ao elemento fundante de nossa sociedade, que podemos denominar de matriz de subjetivação⁶², sendo a subjetivação concebida com enfoque foucaultiano, apesar de termos em nossa esfera sociocultural o pluralismo religioso, no campo das relações de poder, que interpelam e atravessam o campo religioso, temos processos de opressão e rechaço à diferença, envolvendo diretamente indivíduos LGBTQIA+.

⁶² Expressão utilizada pelo professor Ricardo Baquero, em aula no Curso de Especialização – Educação Transformadora: teoria e prática, da Pontifícia Universidade Católica do Estado do Rio Grande do Sul – PUCRS, no ano de 2019.

Visamos deixar claro no presente trabalho o papel sociopsicológico das religiões com seus universos de representações simbólico-religiosas e, no contexto da sociedade brasileira onde temos forte desigualdade social, a religião oferece o que a sociedade não oferece (PIERUCCI, 1996).

A religião pode oferecer um senso de propósito e significado em meio às diversidades advindas de uma sociedade potencialmente desigual, por estabelecer uma estrutura plausível de mundo em sua prática discursiva. No entanto, é importante destacar que, apesar do potencial de consolo e suporte oferecido pela religião, ela também pode reproduzir estruturas de desigualdade.

Algumas correntes religiosas enfatizam a ideia de que a pobreza e a marginalização social são resultantes de falhas individuais ou falta de fé, atribuindo a responsabilidade aos indivíduos pela sua situação de vulnerabilidade. Mesmo modelo de lógica e raciocínio encontra-se presente quando da discriminação e violência contra indivíduos LGBTQIA+. Salientamos que esta lógica contribui para a manutenção, justificativa e perpetuação das desigualdades sociais e opressão de uma minoria sobre uma maioria, no campo das relações de poder que atravessam ao todo social.

Além disso, a religião também pode ser influenciada por dinâmicas de poder e hierarquia. Certas denominações religiosas podem ter um maior poder institucional, acumulando riqueza e exercendo influência política. Essa concentração de poder pode aprofundar as desigualdades sociais ao invés de combatê-las, bem como a violência impetrada contra o outro diferente.

Destaque-se que o Brasil ainda enfrenta desafios relacionados ao preconceito, discriminação e exclusão social de diferentes grupos, como negros, indígenas, LGBTQ+, mulheres e pessoas com deficiência. A negação dessas realidades pode ser uma forma de perpetuar a invisibilidade e a marginalização desses grupos, reforçando o status quo de desigualdade e opressão.

É fundamental analisar criticamente o papel da religião na sociedade brasileira marcada pela desigualdade social, considerando as diferentes formas como ela pode afetar e ser afetada pelas estruturas de poder. Uma análise sensível e reflexiva da religião no contexto de uma sociedade opressiva e desigual é necessária para compreender suas implicações sociais na concepção acerca da diversidade sexual e relações de gênero, por parte de indivíduos e grupos, marcadas pela violência da discriminação e preconceito contra a população LGBTQIA+ caso contrário manteremos sobre o véu da ignorância dimensões de nossa humanidade e, devemos ter como referência Parmênides, filósofo pré-socrático, para quem, nada do que é humano lhe poderia ser estranho.

REFERÊNCIAS

- BERGER, P. **O Dossel Sagrado**. São Paulo. Edições Paulinas, 1985.
- CAMARGO, Candido Procópio Ferreira de **Kardecismo e Umbanda. Uma interpretação sociológica**. São Paulo, Editora Pioneira, 1961.
- DALGALARRONDO, Paulo. **Religião, psicopatologia e saúde mental**. Porto Alegre, Artmed, 2008.
- DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. Tradução de Paulo Neves. 10ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1994.
- ESPERÂNDIO, Mary R.G. **Para entender pós-modernidade**. São Leopoldo, Sinodal, 2007.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis. Editora Vozes, 2022.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade: A Vontade de Saber**. Petrópolis. Editora Vozes, 2018.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. São Paulo. Martins Fontes Editora, 1979.
- HOUTART, François. **Sociologia da Religião**. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- NERY, M.C.R. Dissertação de mestrado. **A Teodiceia da IURD, a mudança das representações e padrões comportamentais de seus crentes e/ou adeptos**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS: 2002.
- PIERUCCI, Antônio Flávio e PRANDI, Reginaldo. **A Realidade Social das Religiões no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SANCHIS, Pierre. A contribuição de Emile Durkheim. In: **Sociologia da Religião. Enfoques Teóricos**. Petrópolis. Editora Vozes, 2007.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM OLHAR A PARTIR DA REALIDADE ESCOLAR

Lavinia Clemente Lima⁶³

Regina Cavalheiro de Oliveira⁶⁴

Siomara Cristina Broch⁶⁵

INTRODUÇÃO

Ao ingressar no Ensino Superior, os estudantes são apresentados à realidade do Curso escolhido e às habilidades e competências desejadas ao egresso formado no Curso. No caso de cursos de Licenciatura, o conhecimento e a reflexão sobre a realidade profissional como docente exige, muitas vezes, a reconstrução de paradigmas relativos à educação e ao trabalho do professor que foram desenvolvidos na vida estudantil e reproduzidos na sociedade.

No curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha *campus* Júlio de Castilho, a disciplina de Prática de Ensino de Matemática I, desenvolvida no primeiro semestre do Curso, é uma das que contempla os conteúdos de cultura e organização escolar no Ensino Fundamental, visando conhecer e analisar o trabalho e a constituição do profissional docente (BRASIL, 2014, p. 47).

No primeiro semestre de 2020, o desenvolvimento dessa disciplina no ensino remoto ocorreu de forma assíncrona e com uma aula síncrona semanal de 50 minutos pelo Google Meet. A partir dos estudos teóricos e discussões realizadas, os acadêmicos se depararam com o seguinte questionamento: como é a formação e a atuação profissional dos professores que trabalham no Ensino Fundamental, quais são seus desafios, suas conquistas e como é a sua realidade profissional?

Na tentativa de responder a essa indagação, as visitas presenciais às escolas e conversas pessoais com os professores foram substituídas

⁶³ Licenciatura em Matemática (IFFar). CV: <http://lattes.cnpq.br/2452560824390464>

⁶⁴ Licenciatura em Matemática (IFFar). CV: <http://lattes.cnpq.br/6996654603495703>

⁶⁵ Doutora em Estatística (UFLA). Professora (IFFar). CV: <http://lattes.cnpq.br/0613922748029601>

por uma pesquisa investigativa *online*, aplicada a docentes dos anos finais de escolas públicas de Ensino Fundamental da região⁶⁶.

A investigação teve como objetivo conhecer aspectos do trabalho docente, levantar informações sobre fontes de aprendizagem da docência, identificar dificuldades do trabalho profissional docente e levantar informações sobre aspectos de ensino e aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental.

A análise e os resultados obtidos por meio das respostas dos professores, bem como as reflexões e conclusões que a pesquisa proporcionou serão apresentados neste capítulo que abordará o referencial teórico que embasou a pesquisa, a metodologia utilizada e a apresentação, análise e discussão dos resultados.

CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E DO PROFISSIONAL DOCENTE

Aos licenciandos que chegam nos Cursos de Licenciatura não é natural entender que o processo de formação de professores não é estanque nem finito, e que apenas inicia na Graduação se estendendo durante toda a carreira profissional. Há uma ansiedade dos acadêmicos em conhecer “regras” e “padrões” para ensinar e, quando compreendem que o processo de ensinar é complexo, dinâmico, flexível e construído a cada realidade educacional, a compreensão da formação continuada da profissionalidade torna-se mais clara.

Segundo Libâneo (2004, p. 75), a docência, cujo profissional chama-se professor, exige uma profissionalidade, ou seja, “um conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor”. A construção da identidade profissional está articulada com a formação inicial e continuada do sujeito que passa a se identificar com a profissão, desenvolvendo uma feição relacionada a ela, ou seja, passa a desenvolver a profissionalidade (VEIGA & D’ÁVILA, 2008), além de possibilitar a construção individual do processo de ensinar.

⁶⁶ Projeto aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, CAAE: 33114720.0.0000.5574, Número do Parecer: 4.084.021

Na profissão docente, a melhoria do processo educativo, do processo de ensinar e aprender no ambiente escolar, passa pela reflexão dos profissionais sobre suas próprias práticas docentes como condição para que as redimensionem, objetivando melhorá-las de maneira significativa e eficaz, reelaborando e reorganizando seus conhecimentos.

O processo formativo inicial dos professores da educação básica, pode possibilitar a construção da identidade profissional docente na medida que instrumentaliza os sujeitos com um conjunto de saberes, conhecimentos e experiências teóricas e práticas da tessitura na trajetória formativa. Vale ressaltar que a construção da identidade profissional docente não se esgota ou atinge o ápice ao término do percurso formativo seja ele inicial ou contínuo, mas se estende no dia a dia de trabalho do professor, em momentos de trocas de experiências, em cursos formativos e durante todo o processo em que este profissional caminha pela profissão docente (COELHO & GHENDIN, 2018, resumo).

Nóvoa (2017, p. 1106) defende a necessidade de se pensar a formação de professores como uma formação profissional, sendo fundamental trazer a profissão para dentro das instituições de formação. Propõe a reorganização do lugar da formação de professores, “desdobrando o conceito de posição em cinco movimentos: disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública”.

A profissão de professor tem se desenvolvido constantemente com o passar dos anos. Segundo Tancredi (2009), educar é uma tarefa muito delicada e o processo de ensino se modifica com as demandas dos estudantes e da sociedade, exigindo do professor constante atualização. Hoje, não é mais suficiente que os professores gostem de crianças, sejam pacientes, prestativos, doces, tenham autocontrole e disponibilidade para aceitar os alunos, para que sua prática seja efetiva. É preciso ter clareza sobre qual é o papel da escola nessa sociedade e, então, a função dos professores. Na realidade contemporânea, as escolas não devem primar por ensinar apenas o básico, mas devem buscar a formação de cidadãos

de um mundo democrático, em que reine a paz, haja cuidado com o meio ambiente, a diversidade seja respeitada e a solidariedade valorizada (TANCREDI, 2009). Assim, os futuros professores precisam compreender a sociedade em que seus alunos vivem, por isso sua formação não se restringe apenas a uma formação técnica ou pedagógica, mas que se oportunize também desenvolvimento no âmbito pessoal, social e cultural.

Na formação inicial do futuro professor, uma importante fonte da aprendizagem da docência são os professores que os professores tiveram na sua trajetória formativa no ensino básico, das suas experiências como aluno. Tanto os professores “modelos” como os “antimodelos”, podem ser fontes de reflexão sobre o que pode ser feito e o que não deve ser feito quando se efetivar o exercício docente. Os docentes participam de uma categoria profissional cujos membros desempenham atividades semelhantes, embora contextos, alunos, área de conhecimento, entre outros aspectos, contribuem para individualizar a docência (TANCREDI, 2009). As políticas públicas que chegam às escolas, de certa forma impõe às práticas docentes transformações em uma certa direção, e os professores acabam por alterar também seu modo de agir para contemplar as mudanças pretendidas. Portanto, as reflexões que o licenciando faz ao escolher a docência como profissão dá início ao processo de construção dos saberes necessários a ela.

Tancredi (2009. p. 29) reforça que os professores aprendem com as teorias, as práticas, as pessoas e os contextos, sendo que “a natureza individual e coletiva das aprendizagens profissionais dos professores e a escola, como local prioritário do desenvolvimento profissional, são aspectos que não podem ser minimizados pelas instituições formadoras”.

Dessa forma, o professor constrói seu próprio conhecimento profissional e faz isso de forma pessoal, processual, incorporando e transcendendo os saberes que adquire a partir dos conhecimentos e experiências que acumula ao longo da vida pessoal e da carreira.

Tendo esses conhecimentos teóricos e realizadas reflexões, chegou a hora da escolha da metodologia para a investigação do problema, tendo cuidado com a situação do momento, ou seja, atendendo o distanciamento social.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para realizar a pesquisa, optou-se por uma abordagem quali-quantitativa descritiva, uma vez que ela é utilizada para expressar conceitos e percepções diante de problemas, indivíduos, saberes, relações e é elencada a proporção de profissionais que apresentam as mesmas reflexões sobre os temas abordados. A partir das orientações de Minayo et al. (2002, p. 21), dados quantitativos e qualitativos se complementam, “a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

A metodologia de execução do projeto iniciou com a leitura e a reflexão de textos referenciais da área de formação de professores e a elaboração de um plano de pesquisa investigativa, tendo como base o problema surgido a partir das reflexões do referencial teórico. O instrumento utilizado para coleta de dados e posterior análise foi um questionário elaborado pelos acadêmicos juntamente com os professores que ministravam as disciplinas do primeiro semestre do curso. Esse questionário, com 23 questões sendo 12 de múltipla escolha e 11 de questões abertas, foi aplicado de forma *online*, via *Google Forms*, tendo em vista a situação de isolamento social vivenciada no momento. Para compor o *corpus* da pesquisa, houve a colaboração de vinte e dois (22) professores atuantes que responderam ao questionário. Nesse momento de formação dos acadêmicos em Licenciatura em Matemática, a prioridade é o conhecimento do “ser professor de alunos de anos finais do Ensino Fundamental”, portanto, a limitação estabelecida para os participantes da pesquisa foi ser docente de disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Perfil dos participantes

O instrumento de pesquisa para coleta dos dados foi divulgado pelos acadêmicos para seus contatos em grupos de *WhatsApp* e redes sociais, com período de disponibilidade de resposta de uma semana. As respostas obtidas foram todas de professoras, não havendo retorno de nenhum docente do sexo masculino o que provoca algumas reflexões:

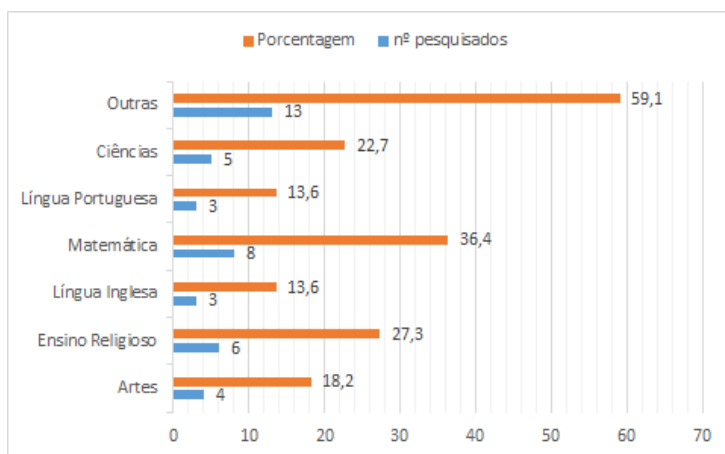
A profissão docente ainda tem preconceito com relação ao gênero? Ela ainda é considerada uma profissão feminina, por relacionar a educação dos estudantes com a maternidade (mãe ensina os filhos) e a profissão docente como uma vocação? Este fato tem relação com a desvalorização social e remuneratória dos profissionais da educação, em que as mulheres, ou profissões predominantemente femininas, recebem menores salários ou são menos valorizadas do que os homens, ou profissões predominantemente masculinas? Sabe-se, pela prática, que no Ensino Fundamental há menor presença de docentes homens e observa-se que eles se concentram na área das Ciências Naturais e Exatas: Física, Matemática, Química, Biologia, encontrando, portanto, maior espaço de atuação no Ensino Médio.

Para caracterizar as pesquisadas, identificou-se a(s) disciplina(s) ministrada(s) por elas no Ensino Fundamental, apresentadas no Gráfico 1, sendo que a maioria, 36,4%, foram docentes de Matemática. As professoras puderam assinalar mais de uma disciplina que ministravam, descrevendo suas realidades na docência. Interrogadas se têm formação nas disciplinas que lecionam, 86,4% responderam que sim e 9,1% disseram que não, sendo que 4,5% têm formação em outra área. Isso tem grande reflexo na qualidade da educação, sendo importante o professor ter o saber teórico específico na área de atuação, para conseguir contextualizar a teoria com a prática da disciplina e, conseqüentemente, ensinar da melhor forma.

Com relação ao tipo de escola que lecionam, todas eram de escolas públicas, sendo 81,8% da rede estadual e 18,2% da rede municipal. Quanto aos municípios em que atuam, a maioria trabalha em Nova Palma (27,3%), Pirapó (22,7%) e Júlio de Castilhos (18,0%), municípios do interior do RS, porém houve respostas de docentes de diversas cidades gaúchas⁶⁷. Muitos docentes trabalham em escolas em mais de um município e puderam discriminá-los.

⁶⁷ Participaram da pesquisa docentes das seguintes cidades: Candelária, Caxias do Sul, Dezesseis de Novembro, Pirapó, Júlio de Castilhos, Nova Palma, Pinhal Grande, Santa Maria, São Francisco de Assis, São Luiz Gonzaga.

Gráfico 1. Disciplinas que as professoras pesquisadas lecionam



Quanto à formação acadêmica máxima, a maioria das pesquisadas, 59,1%, tem curso de Pós-graduação em nível de Especialização, 22,7% têm um curso de Mestrado e 18,2% têm apenas curso de Licenciatura. Esse fato mostra que a maioria dos professores continuam estudando depois da Licenciatura, impulsionados, provavelmente, pela necessidade de atualização e formação que atendam as demandas dos processos de ensino da educação atual. A média de tempo de serviço na profissão docente das participantes da pesquisa foi de 20,5 anos de serviço. Das pesquisadas, 68% tinham mais de 20 anos de serviço. O tempo de docência mais frequente foi de 20 anos e apenas 9% das pesquisadas tinham 10 anos ou menos de profissão. Assim, a participação de docentes com grande tempo de serviço na pesquisa traz à tona alguns aspectos para reflexão. A pesquisa abrangeu aleatoriamente professores com maior tempo de experiência, ou nas redes de ensino públicas dessas cidades abrangidas predominam professores mais antigos. Ela revela uma realidade de envelhecimento dos profissionais e minimização de contratações; isso se deve somente a diminuição do número de estudantes, pela contração da expansão demográfica do Estado ou é resultado da política de renovação dos recursos humanos na área da educação pública no Rio Grande do Sul? Além disso, o baixo percentual de professoras com até 10 anos de profissão informa que os novos professores formados encontrarão um cenário de profissionais mais “antigos”, sendo neces-

sário se inserir nesse meio, buscando trabalhar em parceria e colaboração com os colegas que têm mais vivência na escola, sabem como as coisas funcionam ali e conhecem o perfil dos alunos e da comunidade escolar. Às vezes, os profissionais mais experientes incorporam a sua prática docente processos e “manias” oriundos da vivência, que são difíceis de serem questionados ou desconstruídos, com resistência a mudanças, principalmente, quando se busca atualização pedagógica e de conceitos didáticos ou práticos, o que deve ser enfrentado com paciência e profissionalismo. Esse fato também revela que a docência está tendo uma menor procura pelos jovens, possibilitando se pensar que seja devido à desvalorização profissional representada pelos baixos salários, precárias condições de trabalho e situações de risco presentes em muitas escolas, entre outros aspectos.

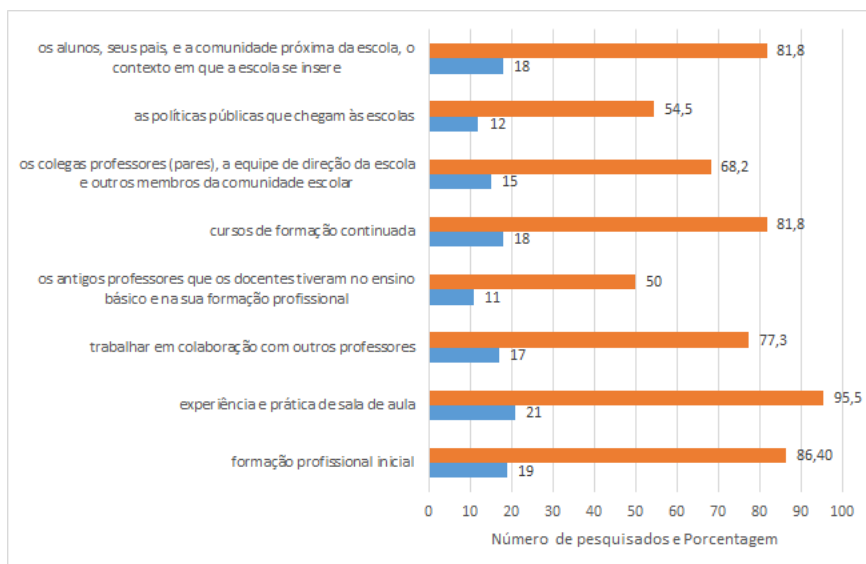
Formação e desenvolvimento profissional

A partir das referências bibliográficas, elencou-se uma série de itens que podem ser considerados fontes de aprendizagem da docência ou do desenvolvimento profissional dos professores e buscou-se saber das participantes da pesquisa, levando em consideração suas experiências profissionais como docente, quais podem ser considerados os mais relevantes. O Gráfico 2 apresenta o resultado. É importante salientar que as docentes podiam assinalar mais de um item na resposta.

Foi quase unanimidade (95,5%) entre as participantes que a principal fonte de aprendizagem da docência e do desenvolvimento profissional é a experiência e prática de sala de aula. Assim, fica evidente que os professores não chegam à profissão com todos os conhecimentos, saberes e habilidades que eles necessitam para ser professor e para ensinar. Confirma-se que a habilidade de ensinar é desenvolvida com a prática da profissão docente e não está finalizada com a conclusão do Curso de Licenciatura, mas se constitui em um aprendizado e uma evolução constante. Em seguida apareceram a formação profissional inicial (86,4%), cursos de formação continuada e dos alunos, seus pais e a comunidade próxima da escola, ambas com igual porcentagem de 81,8%. Nas questões abertas, as professoras confirmaram suas opiniões

sobre as formas que aprendem a ensinar, sendo que as respostas mais frequentes podem ser sintetizadas na fala da professora P que alega ser “*com formações, cursos e na prática. Pois ao ensinar a gente aprende; com essa aprendizagem a gente ensina melhor, sempre valorizando o conhecimento prévio do aluno*”; e da professora U, “*na interação com seus alunos e também com os colegas de profissão e na busca de formação continuada. O professor sempre está aprendendo a ensinar, a cada dia.*”

Gráfico 2. Fontes de aprendizagem da docência ou do desenvolvimento profissional



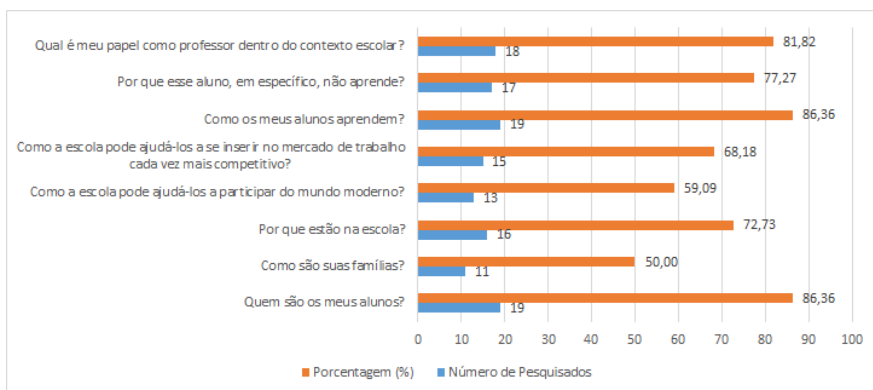
Desta forma, pode-se concluir que a vivência docente do dia a dia escolar, na interação com os estudantes e com o contexto em que a escola está inserida são fontes de constante reflexão sobre a prática docente e, portanto, de adaptação, transformação e mudanças na forma, nos recursos e didática utilizados para ensinar. Somam-se a esses saberes oriundos da prática, a formação inicial recebida no Curso de Licenciatura e as formações continuadas desenvolvidas durante a trajetória profissional. As professoras declaram que o estudo e a atualização constante são necessários para que, junto com a prática pedagógica em sala de aula, dentro do contexto de cada turma, com esforço e dedicação, a partir da

necessidade de cada aluno, o professor vá superando os desafios que lhe são impostos diariamente, em um processo contínuo de aprendizagem.

Atuação docente

Com relação à atuação docente das pesquisadas, solicitou-se que identificassem os principais aspectos de reflexão para o trabalho docente, obtendo-se os resultados apresentados no Gráfico 3. As questões mais prioritárias apontadas por 86,36% das pesquisadas é refletir sobre “Quem são os meus alunos?” e “Como eles aprendem?” para nortear o planejamento e as ações do trabalho docente no processo de ensino e aprendizagem, buscando formas de favorecer a aprendizagem de todos os estudantes da turma.

Gráfico 3. Aspectos para nortear a ação docente



Questionadas sobre as dificuldades de lecionar em turmas dos anos finais do ensino fundamental, as docentes apontam muitos aspectos, que podem ser resumidos na fala da professora K, salientado que “*no meu caso, considero a estrutura do sistema escolar, a falta de comprometimento dos alunos e a falta de perspectiva de continuidade da vida escolar*” como principais fatores. Nesse nível de ensino, a imaturidade típica da idade, do início da adolescência, em que tudo é chato e sem importância, manifesta-se na falta de interesse e motivação para os estudos e na indisciplina, falta de comprometimento e responsabilidade com suas tarefas escolares, além

do desrespeito ao professor e ao próprio ambiente escolar. Há uma falta de valorização e perspectiva dos alunos em prosseguir os estudos, cujos sonhos e objetivos de vida para o futuro não incluem uma qualificada formação educacional, pois nessa idade não entendem a importância de estudar. A falta do sentimento de pertencimento ao ambiente escolar, a desestruturação familiar e o precário comprometimento e apoio da família se reflete no desinteresse e desmotivação dos alunos pelo estudo.

Em relação às satisfações de lecionar em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, as professoras apontam o fato de verem a evolução dos alunos, a superação de suas dificuldades, a troca de aprendizagens, o gosto e a alegria de estarem aprendendo e gostando das atividades propostas pelo docente, a proximidade e o bom relacionamento com os alunos, como fatores motivadores na profissão. Como exemplos, tomamos as falas de algumas professoras. A docente C alega que é importante *“perceber que o que você levou para a sala de aula toca os alunos”*; a professora E fica feliz *“em poder contribuir para sua formação cidadã e pensar que a partir da minha contribuição poderão tornar-se futuramente profissionais na sociedade”*; a G se realiza ao verificar *“a compreensão e a alegria de estarem aprendendo”*; para a docente H, *“ver que o aluno evolui a cada ano, tanto na aprendizagem como na construção de sua identidade”* é um prazer e para a professora J é satisfatório *“ver o aprendizado dos alunos e gosto pela escola e por tudo que envolve o cotidiano escolar”*.

Uma inquietação dos licenciandos no início do Curso de Licenciatura é saber como agir em sala de aula, a atuação docente. Neste sentido, as professoras pesquisadas foram questionadas sobre suas ações quando não sabem resolver as situações que ocorrem em sala de aula. Nas respostas, as docentes alegaram que não trabalham sozinhas e que os demais setores da escola, como a coordenação pedagógica, a orientação educacional e a equipe diretiva são requisitadas como apoio para resolver os problemas e situações de sala de aula que se tornam mais desafiadores. Também apontaram que buscam, inicialmente, conversar de forma individual com os alunos e, por último, recorrem às experiências dos colegas servidores da escola e da família dos alunos. A professora K resume essas ações quando diz que *“o professor é responsável*

por conduzir os processos em sala de aula, mas também precisa de uma rede de apoio contando com seus colegas, gestão da escola e família”.

Sobre a interferência e influência do entorno da escola, da família e da comunidade na prática pedagógica de um professor, as pesquisadas são unânimes em afirmar que existem e são de suma importância. Elas reconhecem que a família e a escola devem estar em sintonia para que o processo de aprendizagem ocorra, pois o apoio, acompanhamento e responsabilidade dos pais sobre seus filhos na escola dão o alicerce para a ação pedagógica. A professora B diz que é necessário *“ter os pais próximos à escola para dar o suporte ao nosso trabalho em sala de aula e apoiar os filhos em casa”*; a professora N acredita que *“a maior parte dos problemas na escola seja o comprometimento da família na educação de seus filhos”*; a professora R alerta que, *“muitos pais não acompanham os filhos; falta limite; a escola está desconectada das famílias”*; e a professora S conclui que *“se os pais incentivam e cobram, os filhos correspondem ao aprendizado; agora os pais que não estão nem aí, poucos serão os filhos que estarão motivados à aprendizagem”*. Neste sentido, as docentes também apontam que a comunidade em que a escola está inserida pode ter interferências positivas ou negativas sobre a ação escolar. A professora C afirma que, *“quando o entorno é estimulante ao progresso, é positivo; no entanto, quando o meio não entende que a educação é fundamental para o desenvolvimento, é um problema”*; a professora E alerta que, *“não adianta a escola trabalhar em um sentido e a família e a sociedade em outro. Ambos devem apresentar os mesmos objetivos. Atualmente é visível que estão ocorrendo ações contrárias, o que está provocando um insucesso por parte da escola”*; já a professora Q faz um desabafo: *“por vezes os pais querem interferir ou até mandar na prática pedagógica do professor, defendendo o seu filho independente se está certo ou errado”*.

Os licenciandos também tinham interesse em saber como e por que considerar o contexto social do aluno para o planejamento das suas aulas. Todas as professoras afirmaram que considerar a realidade dos alunos para planejar as aulas é essencial, pois *“o seu interesse vem associado ao contexto onde vive”* (professora F). *“As aulas devem ser planejadas visando a realidade do aluno e devem ser respostas para suas inquietações”* (professora G), dando *“mais significado às aprendizagens”* (professora I), principalmente, se os *“temas têm relevância na comunidade”* (professora N). A professora S

afirma que trabalha com exercícios “*que retratam a realidade dele. Realizo atividades práticas do seu cotidiano. Isso desperta a curiosidade e, conseqüentemente, a aprendizagem*”. Já a professora V conta que seleciona “*textos para serem trabalhados com temáticas que interessem aos alunos, que sejam do conhecimento deles*”. Além disso, considerar a realidade dos discentes é conhecer seus níveis de conhecimentos e dificuldades nas disciplinas e, neste momento de ensino remoto, os recursos que os alunos dispõem para o processo de aprendizagem. A docente H afirma que “*para preparar uma aula considero a zona que ele está inserido, bem como os objetivos deles para a vida, e também o que o aluno sabe, para poder estipular um nível de aprendizagem que todos podem acompanhar*” o que possibilita aproximar e estimular a aprendizagem.

As docentes pesquisadas foram questionadas sobre a realidade dos estudantes do Ensino Fundamental, sobre as dificuldades que apresentam para aprender. As professoras consideram a dificuldade em interpretação e compreensão dos textos e conteúdos trabalhados e a falta de interesse e concentração no processo de ensino, como as mais relevantes. Algumas pesquisadas entendem que a desmotivação e o desinteresse podem estar ligados à precária infraestrutura da escola e as conservadoras metodologias de ensino dos professores. Para exemplificar, a docente B disse que os alunos “*não levam a sério os estudos. Na escola, faltam espaços que atraiam os alunos. E as aulas deveriam ser mais atrativas, com uso de novas tecnologias*”; a professora K alega que “*muitas vezes a falta do hábito de estudar e há pouca preocupação dos professores em adaptar suas metodologias ao nível cognitivo dos alunos*”, o que se torna um entrave para a aprendizagem e a professora Q aponta a “*falta de estudo. Além das metodologias serem ainda tradicionais, não despertando o interesse dos alunos*”.

Instigou-se que as participantes da pesquisa refletissem sobre as causas de muitos alunos dos anos Finais do Ensino Fundamental pegarem recuperação ou até mesmo reprovarem nas disciplinas, principalmente, comparando-se com o desempenho estudantil em relação aos Anos Iniciais desse nível de ensino. A maioria das professoras atribui essa realidade à “*falta de interesse*” dos alunos (professoras C, D, G, H, J, L, N, O, T, U e V). Outros fatores que aparecem com menor frequência nas respostas das professoras são a “*falta de estudo*” (professoras M, Q e

R), a *“falta de apoio e incentivo da família”* (docentes B e F) e as *“dificuldades de aprendizagem”* (professoras A, H, J e Q). A professora Q ressalta que *“nesta etapa escolar as pequenas dificuldades dos anos iniciais começam a aparecer de forma gritante”*. Somente duas professoras mencionam causas relacionadas ao profissional do ensino: *“creio que a reprovação seja o resultado de uma série de fatores relacionados à postura do professor e também do aluno”* (professora K) e *“porque não aprendem da forma como o professor ensina”* (professora F).

Quando questionadas diretamente sobre a responsabilidade do professor nesse contexto, houve respostas no sentido de justificar a situação de reprovação dos alunos e outras no sentido de propor ações para buscar soluções desse problema. Foram selecionadas para este capítulo apenas as respostas propositivas. Ressalta-se que nem todas as professoras sentem-se corresponsáveis com essa situação. Muitas docentes que se consideram, no mínimo, corresponsáveis pela situação da reprovação admitem que a busca por despertar o interesse do aluno pelo processo de ensino e aprendizagem é responsabilidade do professor na sua ação docente, e citam como propostas a *“atualização e uso de metodologias [...] adequadas”* (professora D), *“constantes inovações metodológicas.”* (professora N), *“apresentar recursos de aprendizagem diversificados e motivacionais”* (professora E), *“buscar outros métodos para que todos aprendam”* (professora F), *“fazer o possível para acolher todos e apresentar atividades que todos podem acompanhar”* (professora H), *“se capacitar melhor e apresentar os conteúdos de maneira atrativa para os alunos”* (professora J), *“proporcionar meios para que o aluno perceba e exercite sua autonomia e responsabilidade frente a sua própria aprendizagem”* (professora K), *“tirar dúvidas e acompanhá-lo individualmente”* (professora L), dentre outras.

Todas as pesquisadas reconhecem a necessidade e importância do reforço em casa sobre o que os alunos aprendem nas aulas, pois o processo de aprendizagem é cumulativo e contínuo. Segundo elas, a retomada ou exercitação do conteúdo desenvolvido em sala de aula proporciona a assimilação e a fixação de conteúdo, além de possibilitar o acompanhamento familiar da educação e aprendizagem escolar, e a

autoavaliação discente da sua aprendizagem. Assim, a criação e o cultivo de uma rotina e hábito de estudos em casa é unanimidade entre as docentes pesquisadas, mas reconhecem que, de forma geral, essa não é uma ação discente presente no ensino atual.

Carreira Profissional

Quanto à profissão docente, em relação à valorização e às condições de trabalho, as professoras deram sua opinião sobre alguns aspectos. O Quadro 1 mostra que as pesquisadas têm a percepção de que, no Ensino Fundamental, a educação (72,7%) e o apoio dos pais (54,5%) evoluíram pouco na sua cidade, e o apoio do governo continua o mesmo (50,0%).

Quadro 1. Opinião quanto a evolução do Ensino Fundamental na cidade das pesquisadas

Opinião das pesquisadas sobre:	Evoluiu muito	Evoluiu pouco	Continua a mesma situação	Regrediu um pouco	Regrediu muito
A educação no ensino fundamental na sua cidade?	3 (13,6%)	16 (72,7%)	2 (9,1%)	1 (4,5%)	0
O apoio dos pais na educação do ensino fundamental na sua cidade?	1 (4,5%)	12 (54,5%)	7 (31,8%)	1 (4,5%)	1 (4,5%)
O apoio do governo na educação do ensino fundamental na sua cidade?	2 (9,1%)	9 (40,9%)	11 (50,0%)	0	0

Quanto à carreira profissional docente, as participantes foram questionadas sobre sua percepção de como será a valorização da profissão docente e as condições de trabalho daqui a cinco anos. Elas se mostraram otimistas, pois 63,6% acreditam que os professores serão mais valorizados, com um salário muito maior do que o atual e 50,0% acreditam que a infraestrutura física e pedagógica das escolas públicas será melhor do que as atuais.

Para finalizar a pesquisa, houve o questionamento se a realidade do ensino remoto, durante o período da pandemia, cujas atividades, interações, metodologias e processos de ensino ocorreram de forma diferenciada, poderá promover mudanças na educação, na forma de ensinar (ação docente) e de aprender (ação discente). Das pesquisadas,

18% não acreditam nessa possibilidade, como argumenta a professora V “os professores da rede pública estão elaborando todo tipo de atividades diferenciadas, online ou retiradas na escola. O percentual de alunos que fazem as atividades ou que acompanha as aulas online é mínimo. Enquanto não perceberem que não se pode ensinar quem não quer aprender, nada vai mudar”. As demais docentes pesquisadas acreditam que esta experiência de ensino diferente pode promover mudanças na educação. A professora H acredita que “muitos professores estão repensando no que ensinar e como ensinar. As aulas serão mais dinâmicas e atraentes.”. A professora F diz que “os alunos começam a construir autonomia e temos que seguir”; a professora P considera que “nós, professores, aprendemos muito com as tecnologias, de como ensinar a distância e contamos muito mais com a ajuda da família”. Para a professora Q, “a mudança é interna e só irá acontecer se as pessoas quiserem. Eu particularmente já estou diferente, pois já estava sentindo esta necessidade e a pandemia só acelerou este processo. Mas, infelizmente, a maioria dos colegas da nossa área não mudaram e não irão mudar”. A professora U conclui que será “necessária uma formação intensa com o grupo de professores e o comprometimento destes em realizar mudanças significativas”. As docentes destacaram ainda que essa experiência serviu para mostrar parte do trabalho do professor na escola, podendo gerar uma maior valorização e respeito pela carreira profissional.

Vale lembrar que essa pesquisa foi realizada no mês de maio e junho de 2020 e, portanto, há menos de três meses de implantação do ensino remoto nas escolas e, muitos professores, ainda acreditavam que aquele modelo “novo” de ensino seria temporário. Com o passar dos meses, a realidade educacional na maioria das escolas mostrou um ano letivo de 2020 todo de ensino remoto e a perspectiva do ano letivo de 2021 também. Nesse sentido, a percepção das professoras de que a experiência do ensino remoto trará modificações no processo e metodologias de ensino e aprendizagem e mudanças nos modelos educacionais vigentes tinha como base um curto período de vivência na modalidade.

CONSIDERAÇÕES

As informações trazidas pelas professoras, nessa pesquisa, foram importantes para que os acadêmicos ingressantes no Curso de Licenciatura ampliassem suas visões e percepções acerca da profissão docente, tornando claro que se aprende a lecionar e enfrentar os aspectos com ela associados, na ação diária do profissional. A profissionalização dos professores ocorre em um processo de formação continuada, por meio de reflexões sobre as dificuldades dos alunos e da sua própria experiência docente, dentre outras formas.

Os resultados encontrados permitem tirar algumas conclusões importantes como: a) a principal fonte de aprendizagem docente é a experiência e a prática de sala de aula, b) os principais aspectos de reflexão para o trabalho docente é saber quem são seus alunos e como eles aprendem, c) a maior dificuldade no processo de aprendizagem é a falta de interesse dos alunos, d) um dos fatores motivadores na profissão docente é acompanhar a evolução dos discentes, em um processo de aproximação e bom relacionamento, d) os professores trabalham com o apoio da coordenação pedagógica, da orientação educacional e da equipe diretiva da escola para resolver e superar os desafios diários dos processos de ensino, e) a sintonia entre o trabalho pedagógico da escola e a ação da família precisa melhorar, f) a ação docente precisa despertar o interesse do aluno pelo processo de ensino e aprendizagem para vencer os desafios do ensinar e do aprender (reprovações), g) os professores são otimistas quanto à valorização e às condições de trabalho docente no futuro, apesar de constatarem a pouca evolução da educação nos últimos anos, as consequências do Ensino Remoto para a evolução da educação ainda são incipientes e i) a procura pela profissão docente é baixa e predominante por mulheres, pois todas as participantes da pesquisa eram professoras e com mais de 20 anos de profissão, além da possível presença de preconceito de gênero.

Deste modo, a pesquisa abordou assuntos relevantes, que evidenciam a importância da profissão docente, sendo que a análise das

respostas das professoras pesquisadas, demonstra e exemplifica como os professores enxergam sua profissão e mostra a realidade educacional da área de atuação dos futuros professores nos anos finais do ensino fundamental, desenhando o cenário educacional que será enfrentado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática – campus Júlio de Castilhos.** Júlio de Castilhos, 2014. Disponível em: <https://sig.iffarroupilha.edu.br/sigaa/public/curso/porta1.jsf?id=761331&lc=pt_BR>. Acesso em: 27 maio 2020.

COELHO, M. S.; GHEDIN, E. L. **Formação de professores e construção da identidade profissional docente** IV COLBEDUCA e II CIEE. 24 e 25 de janeiro, de 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal.

LIBÂNEO, J. C. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática.** 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MINAYO, M. C (Org.); DESLANDES, Suely F.; NETO, Otávio C.; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 21ª ed., Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em <<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2021.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

TANCREDI, R. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão.** São Carlos: EdUFSCar, 2009. 62 p. (Coleção UAB-UFSCar).

VEIGA, I.P.A.; D'ÁVILA, C. (Orgs). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas, SP: Papyrus, 2008.

B-LEARNING NOS CONFINOS DA AMAZÔNIA SOB A PERSPECTIVA DOCENTE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A REALIDADE NO INTERIOR DO AMAZONAS

William Vieira de Lima⁶⁸

José Valdeni de Lima⁶⁹

Tais Ferreira Lima⁷⁰

Felipe Kawan Araújo Oliveira⁷¹

INTRODUÇÃO

No contexto mundial temos diversos exemplos de metodologias que podem favorecer o aprendizado e indivíduos com diferentes formas de aprender que culminam em propostas inovadoras na área da educação. Diante dos avanços tecnológicos e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) novos modelos de ensino vêm surgindo, algumas evidenciando a necessidade de destacar a autonomia do aluno no processo ensino-aprendizagem. As formas de transmitir conteúdo evoluem continuamente, refletindo uma perspectiva progressista, marcadas por pesquisas e atualizações feitas com o objetivo de readequar às necessidades de cada época.

No início de 2020 a Organização Mundial de Saúde declarou pandemia e instruiu cidadãos a se isolarem socialmente para tentar controlar a propagação do COVID-19 (WILDER-SMITH e FREEDMAN, 2020). A educação sofreu grande impacto devido à pandemia do coronavírus (SARS-CoV-2), pois impossibilitou a continuidade das

⁶⁸ Doutorando em Informática na Educação (UFRGS). Professor (IFAM).
CV: <http://lattes.cnpq.br/5679307359044495>

⁶⁹ Doutorando em Informática UJF, França). Professor convidado (UFRGS).
CV: <http://lattes.cnpq.br/1675315368809161>

⁷⁰ Mestrando em Informática na Educação (MPIE). IFRS. CV: <http://lattes.cnpq.br/2987646805072626>

⁷¹ Bacharelado em Medicina, UEA. CV: <http://lattes.cnpq.br/2536187293756273>

atividades presenciais em sala de aula, criando um obstáculo enorme na educação pública e particular, tanto no Brasil quanto no resto do mundo.

Nesse contexto, intensificou-se as discussões acerca da implementação de modelos de ensino *online* para atender aos profissionais e alunos neste momento pandêmico (CARNEIRO et al., 2020). Entretanto, é notório que esses modelos não poderiam ser utilizados por todos os clientes da educação de forma igualitária em todas as cidades do Brasil (ou do mundo), pois a disponibilidade e qualidade de internet (e dispositivos) difere de cidade para cidade: algumas com excelentes taxas de velocidades de internet, outras nem conexão a ela dispõe, muito menos alunos com dispositivos (*smartphones* ou computadores) em seus lares.

Das várias propostas para dar continuidade nas atividades letivas muito se falou sobre a possibilidade de implementação do Ensino Híbrido (*B-Learning*). Vários eventos *online* aconteceram visando a capacitação docente para atuar neste momento pandêmico e, após o fim da pandemia, é perceptível que educação não será mais como antes do COVID-19 (BARBOSA et al., 2020).

Neste cenário é preciso repensar o ensino tradicional e propor soluções inovadoras para a continuidade e melhoria da educação e enfrentar os novos desafios que aparecem diariamente. Mas apesar da tecnologia ter avançado a disponibilidade de internet, na grande maioria das escolas, ainda é limitada. Difícil em alguns centros urbanos, mais difíceis ainda, por exemplo, são as dificuldades enfrentadas nas cidades invisíveis no interior da Amazônia, como é o caso do município de Eirunepé⁷².

Como aplicar modelos de *B-Learning* no contexto das pequenas cidades com pouca infraestrutura de internet (como o contexto amazônico)? Os professores conhecem o *B-Learning*? Destarte, esta pesquisa reflete sobre a experiência docente frente aos modelos de *B-Learning* aplicados no município de Eirunepé, especificamente, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM/

⁷² Município localizado no sudoeste do Amazonas, com população de 33.170 conforme o Censo IBGE 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/eirunepe>, acesso em: 10 jul. 2023.

Campus Eirunepé (CEIRU), tendo como base a percepção docente, suas experiências e conhecimentos acerca da problemática abordada nesta pesquisa, identificando as possíveis dificuldades na aplicação do *B-Learning* no contexto de cidades pequenas no interior da Amazônia.

DESENVOLVIMENTO

Esta é uma pesquisa exploratória e descritiva, aplicada em educação com abordagem quali quantitativa realizada através da técnica de Pesquisa de Levantamento (*Survey*). As informações coletadas foram acerca da temática abordada na pesquisa quanto a perspectiva dos docentes que ministram ou ministraram aulas no Curso Técnico em Informática no IFAM/CEIRU nos últimos 03 (três) anos.

A Pesquisa de Levantamento (*Survey*) é uma técnica de investigação que utiliza a “interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” e tem três propósitos: descrever, explicar e explorar (GIL, 2008, p. 55). Foi realizado um *Survey* Interseccional, pois a coleta de dados foi feita em um único intervalo de tempo, ou seja, em período na fase pandêmica. Os participantes (sujeitos da pesquisa que se dispusessem a participar desta análise) foram docentes do IFAM/Campus Eirunepé ligados ao curso Técnico de Informática⁷³.

Após a revisão de literatura sobre o tema foi produzido um questionário com um conjunto de perguntas (abertas e fechadas) que foram aplicadas aos docentes do IFAM/CEIRU no final do ano de 2021. O objetivo do questionário era levantar informações sobre seus conhecimentos prévios e suas experiências na aplicação do Ensino Híbrido/*B-Learning*, bem como refletir sobre sua aplicação no contexto amazônico.

Por se encontrar em um momento pandêmico, optou-se por desenvolver um questionário utilizando a ferramenta de formulário do *Google Forms* e posteriormente foi enviado *link* para acesso ao formulário

⁷³ Os dados foram coletados durante a concessão de Bolsa de Iniciação Científica financiada pelo IFAM (Edital PIBIC-2020/2021) em meio à pandemia de COVID-19. Optou-se pela instituição e curso em que os pesquisadores atuam e têm maior familiaridade devido ao convívio constante.

aos docentes do Curso Técnico em Informática. A população total de docentes no período pandêmico perfazia um total de 25 (vinte e cinco) indivíduos/docentes. Obteve-se 32% de taxa de resposta ao questionário, que perfaz um total de 08 (oito) docentes – doravante nominados de Pn (onde P é o código simbólico para Professor e n refere-se ao número do docente que vai de 1 até 8).

Por se tratar de uma pesquisa de cunho exploratório, visando levantar informações preliminares para possíveis trabalhos futuros, não se fez nenhuma distinção, como: sexo, idade, formação, nível acadêmico.

Ao final, após a tabulação dos dados em planilha eletrônica foi feito a análise descritiva dos resultados com apoio da literatura existente sobre a temática abordada, e nesta seção se encontram os principais pontos de discussão, bem como todos os resultados relevantes ao contexto da pesquisa.

O POTENCIAL DO *B-LEARNING*

É evidente que em uma sala de aula, independentemente do nível ou modalidade, há diferentes tipos de saberes e cada aluno segue um ritmo diferente. Ao passo que esta diversidade é uma forma de enriquecer as ações pedagógicas do professor, se torna também uma adversidade a ser superada. Para Castro et al. (2015) as salas de aula são heterogêneas e “não dá para negar que os professores sempre sonharam com as salas de aulas homogêneas, nas quais todos os alunos aprendessem em um mesmo tempo e ritmo”.

Se, por um lado, os professores buscam responder positivamente as necessidades dos alunos, por outro, é preciso uma aprendizagem que não seja passiva e mecânica. Deste modo, encontrar meios para superar esta heterogeneidade é um desafio que pode ser vencido por meio das inovações disruptivas que familiarizam professores e alunos com as tecnologias já existentes e seus benefícios no ambiente educacional (CASTRO et al. 2015). Ainda de acordo com os autores supracitados,

temos consciência de que, embora, muitos alunos tenham familiaridade com as novas tecnologias, é preciso que eles sintam a necessidade de utilizá-las voltada para os ambientes educacionais. Os professores, por sua vez, precisam estar atentos ao uso das novas tecnologias, se apropriarem destas ferramentas buscando novas formas de lidar com os conteúdos de suas disciplinas a fim de que estejam mais próximos da realidade de uma geração que já nasceu utilizando as novas tecnologias e de outra bastante resistente ao uso delas (CASTRO et al. 2015).

B-LEARNING (O ENSINO HÍBRIDO)

O Ensino Híbrido (do inglês, *Blended Learning* ou simplesmente *B-Learning*) é caracterizado por uma mesclagem entre o ensino *online*, com recursos tecnológicos que possam ser utilizados na construção do conhecimento e o ensino tradicional, onde cabe ao professor mediar o ensino. Neste processo, o aluno conhecerá novas formas de aprender, com ambientes mais interativos que possam facilitar o processo de aprendizagem e a absorção de conhecimento com autonomia.

Segundo Christensen, Horn e Staker (2013), o *B-Learning* é uma tentativa de oferecer ‘o melhor de dois mundos’, isto é, as vantagens da educação *online* combinadas com todos os benefícios da sala de aula tradicional. Muito há na internet sobre o termo Ensino Híbrido, boa parte delas apresentam o termo fazendo referência a mera “mistura” do ensino presencial com o ensino *online*. Para este trabalho iremos usar o termo *B-Learning* ao considerar a importância da definição dada por Christensen, Horn e Staker:

O B-Learning (Ensino Híbrido) é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *online*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua

residência. (CHRISTENSEN, HORN e STAKER, 2013, grifo nosso).

Quando falamos de “hibridismo educacional”, podemos citar diversos modelos de ensino, onde os principais são, segundo Marques, Hardoim e Santos (2020): O Modelo de rotação [1], o Modelo À La Carte [2], o Modelo Flex [3] e o Modelo Virtual Enriquecido [4]. Ainda segundo o autor o modelo [1] permite que os alunos mudem de atividades durante as aulas e que ao menos uma dela seja de forma *online*. Este é um dos modelos mais utilizados, devido a sua facilidade de implementação em espaços com dificuldade de infraestrutura de conexão com a internet. Dentro desse modelo há quatro propostas: a) Rotação por estação: permite mudar as atividades dentro de uma sala ou em um conjunto de salas e é preciso que todos os alunos possam passar por todas as estações do processo; b) Laboratório Rotacional: os alunos têm parte da aula no laboratório de informática, sendo preferencialmente usado um professor monitor e não o professor da disciplina; c) Sala de Aula Invertida: consiste em uma aula expositiva onde as tarefas de casa são trocadas e os alunos aprendem por meio de aulas *online* ou vídeos caseiros feitos pelo professor; e d) Rotação individual: é considerado um modelo personalizado de aprendizagem, onde o professor cria um cronograma conforme o desempenho do aluno (CHRISTENSEN, HORN e STAKER, 2013; MARQUES, HARDOIM e SANTOS, 2020).

Já o modelo [2] permite a escolha de um componente curricular para ser feito de maneira *online*, sendo também possível ter a ajuda do professor de forma *online*. O próximo, modelo [3], é o modelo onde os estudos seguem conforme o ritmo de aprendizagem do aluno, tem como alvo alunos desistentes e sua base está no ensino *online* com um espaço onde o professor os atende. Por último, modelo [4], refere-se à utilização de modelo que anteriormente era totalmente *online*, e no decorrer do tempo, passou a ter uma pequena parcela presencial, variando de acordo com a necessidade do aluno (MARQUES, HARDOIM e SANTOS, 2020).

Em tempos pandêmicos, o IFAM/CEIRU, em seu contexto de ser instituição pública de ensino referência de qualidade, presente em um município longe 1.245km em linha reta da capital do Amazonas, Manaus, com baixa disponibilidade de dispositivos conectados e baixa taxa de conectividade com a internet, tentou implementar uma proposta similar ao Modelo Virtual Enriquecido. Após definição da metodologia de como aconteceriam estes momentos, seguiu-se da seguinte forma: a comunicação se daria via *WhatsApp* e o ensino *online* ocorreria por meio da interação com esta ferramenta (devido inicialmente a impossibilidade de gravar, transferir aulas em vídeo ou de transmitir aula *online* – por meio de *lives* ou *webconferência* – com recepção igualmente a todos os estudantes); os conteúdos das disciplinas eram enviados por meio de Cadernos de Estudos Dirigidos (em formato digital .pdf) e se tornou a ferramenta metodológica para contornar os impactos da pandemia no sistema educacional.

A prática de ensino adotada pelo IFAM/CEIRU durante a pandemia, após refletir sobre o período (gestão e comunidade acadêmica), foi intitulada de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP). Contava com a disponibilidade de material didático – chamado de Caderno de Estudos Dirigidos – que continha o conteúdo de todas as disciplinas ministradas em um bimestre. A ferramenta *WhatsApp* foi utilizada para comunicação e interação discente-docente-discente, tira-dúvidas e recebimento das atividades respondidas.

A APNP pretendia adotar o Modelo Virtual Enriquecido do *B-Learning* onde grande parcela do ensino e explicação do conteúdo seria “*online*” (de forma indireta, por meio de explicações via áudio, imagens, envio de arquivos ou mensagem de texto, que eram motivadas a partir da interação/dúvida do aluno – via aplicativo de mensagem instantânea), sendo raros os atendimentos presenciais com o professor que ministra a disciplina (devido a necessidade de cuidados para resguardar a biossegurança dos envolvidos quanto à propagação do coronavírus).

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE *B-LEARNING*

Enquanto outros pensam que a educação no momento da pandemia foi positiva, parte dos professores acharam a prática de ensino pouco eficiente. O P5 disse que a prática de ensino é *“uma ferramenta útil, mas que traz uma série de limitações, especialmente no que diz respeito aos meios de comunicação e ao tempo de resposta e/ou diálogo entre professorxs e alunxs”* (P5, Dados da pesquisa, 2021). Outro, porém, disse que seria *“bastante eficiente desde que exista interesse de ambas as partes (alunos e professores)”* (P4, Dados da pesquisa, 2021).

De acordo com a análise das falas dos professores, houve um impasse quanto a eficiência da prática de ensino adotada pela instituição. Todavia, acreditamos que houve uma queda considerável no nível de ensino, pontuando as limitações referentes ao difícil acesso à internet de qualidade e disponibilidade de equipamentos tecnológicos para uso das atividades pedagógicas, como citado pelo P3 que definiu a prática de ensino como *“pouco satisfatório, principalmente devido à péssima qualidade da conexão de internet no município de Eirunepé, bem como da falta de equipamento adequado para os discentes realizarem suas atividades”*.

Sobre a utilização da metodologia o P1 definiu que o ensino-aprendizagem (prática docente com uso de *B-Learning* durante a pandemia) possui dois lados, tendo em vista que nenhum aluno aprende de maneira idêntica, sendo difícil definir o que pode ser construtivo ou não. O mesmo professor ainda disse *“a prática do APNP é algo que pode dar certo se existir dedicação de ambos os lados”*. Para se ter uma aprendizagem ativa é necessário empenho dos aprendizes e as metodologias ativas proporcionam um espaço para que o discente aprenda em seu próprio ritmo.

Ademais, vale ressaltar que a instituição trabalhou dentro de suas possibilidades, tendo em vista as dificuldades presentes no meio de ensino. Em síntese, o corpo docente, assim como o P7, avaliou de forma

geral que “*é necessário expor que o processo de ensino neste contexto é falho, haja a vista a dificuldade de comunicação causados pela objeção da Internet. Além disso, o processo de ensino mediado somente via Internet é questionável, uma vez que existem especificidades de conteúdos e disciplinas que são mais facilmente compreendidos pelo aluno, através de diálogo/ discussão presencial, isso porque de forma presencial, aumenta as possibilidades de exemplificações e instrumentos a serem utilizados pelo docente*”. O ideal seria utilizar modelos de B-Learning menos disruptivos, mais presença em ambientes presenciais, como os Modelos de Rotação, porém o momento pandêmico impossibilitou os momentos presenciais.

Vale ressaltar que o *B-Learning* propõe o discente aprenda em seu próprio ritmo, com autonomia e controle de seu tempo e por isso não é apenas sobre a aplicação de um modelo/metodologia de ensino-aprendizagem. Algo que precisamos destacar para o contexto da pesquisa é que, na prática, ter autonomia para estudar em casa não era possível (segundo vários relatos de estudantes a professoras), pois estavam em suas casas não necessariamente estudando quando decidiam dedicar tempo para aprender, muito pelo contrário, estavam ocupados com outras atividades como as tarefas domésticas, cuidar de irmãos mais novos, sobrando pouco ou nenhum espaço para estudar. Alguns discentes relataram ainda que preferiam vir para a escola para poder “estudar em paz” – mas deixaremos a percepção dos discentes para outra pesquisa. Corroborando com este pensamento os professores também citaram “*várias situações, como falta de espaço para realizar o estudo, não ter nenhum celular ou internet para tirar alguma dúvida*”, e descreviam o desempenho do discente como “*limitado*” (P1, P5, respectivamente, Dados da pesquisa, 2021).

Diante disso, acrescentamos que as ideias expostas pelos professores são indiscutíveis, pois com os problemas que enfrentamos nessa região – infraestrutura ruim, difícil acesso à internet, inclusão social dos alunos no meio tecnológico e a dificuldade de manuseio dos eletrônicos – o ensino-aprendizagem acaba de fato se tornando limitado e se

distanciando do conceito original do termo *B-Learning* proposto por Christensen, Horn e Staker (2013).

No contexto educativo emergente neste período pandêmico, especialmente nos processos e métodos de ensino e aprendizagem, é necessário despertar nos educandos o interesse por aprender mesmo por meio de uma prática de ensino remota, tendo em vista as necessidades de cada aluno e acompanhando os avanços na tecnologia. O *B-Learning* atende as demandas dos docentes e discentes “por respeitar as necessidades dos alunos e oportunizar formatos personalizados de ensino ou, ‘ensino sob medida’” (NETA e CAPUCHINHO, 2017).

Em resposta à questão “Já tinha ouvido falar ou leu algo sobre o Ensino Híbrido?” 87,5% dos informantes indicaram que sim, o que indica a relevância no âmbito educacional em que foi obtido e mostra que, de alguma forma, esta temática chegou até o informante e apenas 12,5% indicaram que não ouviram falar sobre o tema. Podemos observar que alguns dos docentes, mesmo após serem instruídos em reuniões e efetivamente trabalhando com APNP ainda estavam indiferentes quanto ao termo Ensino Híbrido.

Os docentes que relataram já ter lido ou ouvido algo acerca do Ensino Híbrido foram indagados qual foi sua fonte de informação quanto ao tema (podendo marcar mais de uma opção, inclusive indicar outros), 50% deles afirmaram ter conhecido o assunto por meio da internet. Indicaram também ter contato com esta prática de ensino por meio de cursos (37,5%), no ambiente profissional ou em com roda de conversas entre professores (25%) e outros indicaram ter contato por meio de livros e revistas especializadas por meio de artigos (12,5%). A fonte com maior incidência de respostas foi, sem dúvida, a internet, o que demonstra o interesse individual de cada docente, pois eles buscam se informar de maneira autônoma para que possam aplicar e se adaptar ao modelo de ensino utilizado no campus. Ademais, eles ainda mesclam

esta fonte útil de informação com o uso de livros, revistas e artigos, enriquecendo seu conhecimento com materiais virtuais e físicos.

Como visto nos dados anteriores, somente 37,5% dos professores tiveram contato com o Ensino Híbrido por meio de cursos. Apenas ¼ do total responderam que nunca participaram de nenhum curso de capacitação que abordasse a temática, sendo assim a maioria, ¾ responderam que já participaram de curso de capacitação ou evento que abordasse o tema, revelando a significância positiva sobre o Ensino Híbrido no meio docente. É visível a necessidade de cursos de capacitação docente para estar preparado a ministrar aulas aos discentes, pois “um dos maiores desafios para criar os cursos híbridos, é capacitar o corpo docente e coordenadores para o uso das tecnologias de informação e comunicação em metodologias ativas diversas” (OLIVEIRA et al., 2021). A capacitação se torna fundamental para atuar em um momento tão adverso.

Quando perguntado se, antes da pandemia, já tinham aplicado em sua prática docente algum dos modelos do Ensino Híbrido, 50% responderam que sim, e 50% informaram que nunca aplicaram nenhum modelo de Ensino Híbrido. No contexto da pesquisa, dentro das possibilidades do município amazonense, os dados extraídos são justificados por fatores supracitados no decorrer da pesquisa, como as limitações existentes no ensino. Conforme acrescenta Batista Júnior e Cavalcante (2017):

Embora seja uma prática normatizada pelo Ministério da Educação - MEC, muitas instituições não a colocam em execução por vários motivos: resistência por parte dos alunos e docentes, falta de estrutura física e tecnológica, falta de interesse da gestão ou até mesmo desconhecimento da legislação que faculta à instituição de ensino a implantação de uma carga horária à distância em seus cursos presenciais.

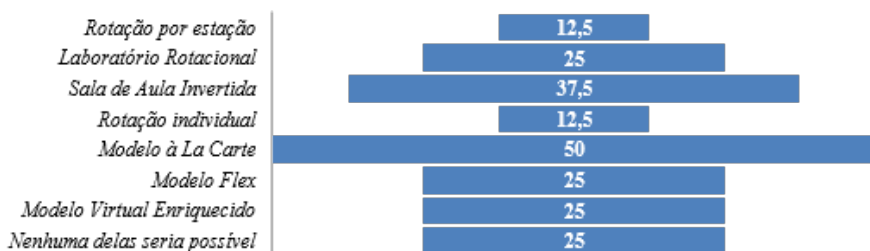
Ao descrever as experiências presenciadas ao aplicar algum dos modelos do Ensino Híbrido, 50% dos professores que responderam já

ter aplicado alguma destas práticas de ensino descreveram a experiência como satisfatória e positiva. O restante dos professores relatou com riqueza de detalhes suas experiências, pontuando as características que tornavam sua prática de ensino híbrida.

Segundo o P3, a experiência foi satisfatória pois “*consistiu basicamente em realizar atividades de pesquisa fora de sala de aula usando o conceito de sala de aula invertida, e compartilhar essas atividades na forma de uma mostra de vídeos ao fim da etapa (que também serviu como atividade avaliativa)*”. O P7 considerou a experiência positiva devido os benefícios que traz para o discente, pois “*‘força’ o aluno a potencializar a habilidade de aprender a aprender*”. Em ambos os casos, o docente foi mediador do conhecimento, enquanto o aluno aprendia e solucionava os problemas propostos de forma a gerar conhecimento por si próprio.

Levando em conta a possibilidade de retorno presencial com a presença total ou parcial de discentes na escola, enquanto outros podem utilizar a internet da instituição ou estudar em casa com apoio de tecnologia, quando questionados sobre a “*Qual modelo seria o modelo mais viável para ser aplicado em Eirunepé em tempos ‘normais?’*” os modelos *À La Carte* (50%), Sala de Aula Invertida (37,5%) e Laboratório Rotacional (12,5%) foram os mais marcados, como pode ser visto no Gráfico 01:

Gráfico 01 – Qual modelo seria o modelo mais viável para ser aplicado em Eirunepé em tempos “normais”?



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O modelo com maior percentual de escolha foi o Modelo *À La Carte*, este modelo consiste na escolha de componente curricular com a ajuda de um professor para ser estudado de forma *online* (MARQUES, HARDOIM e SANTOS, 2020). O professor aparentemente considera que há disciplinas que podem ser estudadas exclusivamente de forma *online*.

Fazendo relação com as respostas da questão anterior, pedimos aos professores que justificassem a sua escolha de acordo com o que se sabe dos modelos citados nas alternativas. O P2 escolheu o modelo de Sala de Aula Invertida e justificou: “*Por que os alunos entenderiam os conceitos antes das aulas, e depois na sala de aula, iriam discutir com os demais alunos o que aprenderam e tirariam as dúvidas com o professor*”. Seguindo a mesma linha de raciocínio o P7 escolheu os modelos de Sala de Aula Invertida e Virtual Enriquecido e justificou “*Precisamos de uma proposta que contribua com o distanciamento social, mas que o contato presencial entre aluno e professor seja possível em algum momento da discussão do conteúdo*”.

Pensando especialmente na pandemia e nas recomendações de distanciamento social, o P8 escolheu quatro modelos de ensino pautados na necessidade de nos cuidarmos diante a proliferação do coronavírus, que são: Rotação por Estação, Laboratório Rotacional, Modelo *À La Carte* e Virtual Enriquecido. O docente ainda justificou que “*Devido ao avanço e disseminação da Covid-19 no território brasileiro, e falta de controle da pandemia por parte dos governos, e falta de bom senso da população, e considerando a necessidade de o educando adquirir conhecimentos, fiz essas escolhas anteriormente*”.

De maneira enfática o P6 respondeu que nenhuma das alternativas seria viável, pois, segundo ele: “*Não é possível escolher um modelo, pois os alunos não tem acesso à Internet de qualidade e precisam ir ao campus para acesso a uma internet que não o atende completamente*”. Nesse quesito, a instituição de ensino que queira implementar o *B-Learning* em um município que carente quanto à disponibilização de internet de qualidade, como já foi citado ao longo do presente capítulo, precisa disponibilizar internet aos seus

alunos, inviabilizando alguns modelos disponíveis, pois o aluno não tem como acessar o conteúdo de seus lares ou de outro lugar – precisamos retomar parte do conceito de *B-Learning* dado por Christensen, Horn e Staker (2013) ponto defendido por: “*é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo*”.

Os cidadãos eirunepeenses sofrem com a internet de péssima qualidade e falta de infraestrutura o que acarreta uma série de dificuldades que interferem no ensino do aluno. Dito isso, o P4 acredita que os modelos de ensino são inviáveis para a nossa realidade e para que algo seja implantado, precisaríamos pensar especificamente na melhoria da disponibilidade e qualidade de internet do município.

Quando tratado sobre o nível de domínio sobre a temática abordada nesta pesquisa as respostas dadas revelam que grande parte dos entrevistados (75%) afirmam ter um domínio mediano e uma pequena parte (12,5%) conhece muito sobre o tema, sendo que a terça parte afirma conhecer pouco sobre esse tema, o que significa que estamos no caminho certo.

Por fim, diante de todos os dados revelados, acreditamos que seja possível atingir a excelência com alguns modelos de ensino em nossa realidade, desde que as dificuldades sejam ceifadas e que deixem os profissionais da educação capacitados, visando um melhor desempenho no campo acadêmico do município de Eirunepé.

CONSIDERAÇÕES

Ao fim dessa pesquisa, percebe-se que ela é essencial para mostrar as diversas opiniões sobre o conceito amplo de *B-Learning* (Ensino Híbrido) e avaliar a metodologia utilizada no IFAM/CEIRU, levando em consideração a experiência docente (entrevistados, informante desta pesquisa) frente aos modelos de *B-Learning* disponíveis, bem como não podemos esquecer a perspectiva dos alunos.

Como sugestão de trabalho futuro temos a necessidade de abordar como foi a experiência do discente, aquele que efetivamente vivenciou o Ensino Híbrido.

Também buscamos entender a real situação da instituição o modelo de ensino utilizado por ela durante a pandemia do COVID-19 no contexto citado. Após a escrita deste, surge a necessidade de que haja políticas públicas de cobrança dos serviços disponibilizados de rede móvel e investimento que disponibilizem boa conectividade nas escolas – tanto para servidores como para estudantes.

Os dados levantados apontam que grande parte dos professores possuem conhecimento sobre o tema que foi abordado, e por isso, consideram o modelo de APNP como falho devido a limitação que possuímos no município – precariedade dos serviços de internet. A outra pequena parte que diz não saber nada sobre o assunto e precisam se capacitar para que consigam exercer seu trabalho com mais eficiência.

Diante dessas conclusões, afirmamos que o objetivo da investigação foi concluído e que alcançamos o que desejamos. Formalizar uma discussão que vem sendo pautada desde o início da pandemia não foi nada fácil, porém conseguimos criar um ambiente e tentar explicitar as críticas que o tema do projeto acarreta.

Este trabalho foi desenvolvido com o apoio do Governo do Estado do Amazonas por meio Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, com a concessão de bolsa de estudo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, André Machado; VIEGAS, Marco Antônio Serra; BATISTA, Regina Lucia Napolitano Felício Felix. **Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas**. Revista Augustus, v. 25, n. 51, p. 255-280, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p255>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

- BATISTA JÚNIOR, Roberto Oliveira; CAVALCANTE, Patrícia Smith. **Ensino Híbrido: um estudo sobre as resoluções de Universidades públicas**. Recife/PE. 2017.
- CASTRO, Eder Alonso; COELHO, Vanessa; SOARES, Rosania; SOUSA, Lirek Kalyany Silva; PEQUENO, Juliana Olinda Martins; MOREIRA, Jonathan Rosa. **Ensino Híbrido: Desafio da Contemporaneidade?** Periódico Científico Projeção e Docência, v.6, n.2, 2015.
- CHRISTENSEN, Clayton; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino Híbrido: Uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Clayton Christensen Institute, Mar. 2013.
- CARNEIRO, Leonardo de Andrade; RODRIGUES, Waldecy; FRANÇA, George; PRATA, David Nadler. **Uso de tecnologias no ensino superior público brasileiro em tempos de pandemia COVID-19**. Research, Society and Development, v. 9, n. 8, p. e267985485-e267985485, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5485>>. Acesso em: 9 jun. 2023.
- GIL, Antonio Carlos. **Método e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MARQUES, Ataiany dos Santos Veloso; HARDOIM, Edna Lopes; SANTOS, Patrik Marques. **Metodologias, modelos e abordagens ativas para o ensino e aprendizagem de Ciências Naturais**. Revista Multidisciplinar Pey Këyo. 2020.
- NETA, Mariana da Silva; CAPUCHINHO, Adriana Carvalho. **Educação Híbrida: Conceitos, Reflexões e possibilidades do Ensino Personalizado**. II Congresso sobre Tecnologias na Educação. Universidade Federal da Paraíba - Campus IV, Mamanguape-PB. 2017.
- OLIVEIRA, Muriel B.; SILVA, Luiz C. T.; CANAZARO, Joelmir V.; CARVALHIDO, Maria L. L.; SOUZA, Rômulo R. C. D.; NETO, Jamil B.; RANGEL, Daniele P.; PELEGRINI, José F. Menezes. **O Ensino Híbrido no Brasil após Pandemia do Covid-19**. ISSN: 2525-8761918. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.1, p. 918-932. jan. 2021.
- WILDER-SMITH, Annelies; FREEDMAN, David O. **Isolation, quarantine, social distancing and community containment: pivotal role for old-style public health measures in the novel coronavirus (2019-nCoV) outbreak**. Journal of travel medicine, 2020. Disponível em: <https://ppgenfermagem.furg.br/images/COVID_19/Artigos/15_Abril/Isolamento_e_Medidas_de_Segurana_Pblica.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2023.

ALGUNS ASPECTOS DA LITERATURA INFANTIL NAS VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Liz Daiana Tito Azeredo da Silva⁷⁴

Andrea Rose Alves⁷⁵

Camila Ribeiro Teodoro⁷⁶

Eliana Crispim França Luquetti⁷⁷

INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como tema central a contribuição da literatura infantil e seus impactos no processo de aprendizagem, considerando os aspectos lúdicos. A pesquisa se baseou em trabalho de conclusão de curso, onde foram observadas as experiências e vivências contidas em uma unidade escolar no município de Cardoso Moreira/RJ, bem como aquisição de conhecimentos e práticas adquiridos pelos autores.

Dessa forma, buscou apresentar: Quais são as contribuições da literatura infantil no contexto da Educação Infantil?

A hipótese sustentada neste trabalho é de que as estratégias pedagógicas com a utilização da literatura infantil atreladas ao lúdico fortalece o processo de aprendizagem dos alunos. No que tange à metodologia, a pesquisa é de caráter qualitativa, tomando como base os referenciais teóricos, a saber: Lajolo (1996), Filho (2011), Cagliari (2011), dentre outros. Se elegeu como objetivo geral, analisar as formas de contato com o texto literário no contexto da pré-escola. Além da reflexão do papel do docente diante a formação de leitores.

Sendo assim, a pesquisa foi subdividida em três partes: a primeira parte com uma breve apresentação da “Trajetória da Educação Infan-

⁷⁴ Doutora em Cognição e Linguagem (UENF). CV: <http://lattes.cnpq.br/0317807297831730>

⁷⁵ Licenciatura em Pedagogia (UENF).

⁷⁶ Especialização em PROEJA (IFF). CV: <http://lattes.cnpq.br/6422903223670930>

⁷⁷ Pós-doutorado em Cognição e Linguagem. Doutora e Mestre em Linguística (UFRJ). Professora associada (UENF). CV: <http://lattes.cnpq.br/4258691322564450>

til”, percorrendo sobre os aspectos do reconhecimento da educação infantil no Brasil, visto que foi um processo marcado por concepções assistencialistas, que visava apenas o cuidado e higienização de crianças pequenas, sem cunho pedagógico.

A segunda parte intitula-se “Literatura Infantil no Trabalho Pedagógico”, onde a literatura infantil é bem ampla e abrange diferentes gêneros literários entre tradicionais e modernos, percorrendo numa perspectiva histórica, com a finalidade de formar o caráter da criança, sem um viés pedagógico.

A terceira parte trata do “O Lúdico na Contação de Histórias”. Aborda-se na ação que se utiliza de jogos, brincadeiras, em atividades que divertem e atraem no processo de aprendizagem.

BREVE TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antigamente, precisamente antes do século XVI as crianças não eram tratadas com suas particularidades, eram vistas como adultos em miniatura, participando dos mesmos lugares que os adultos, em alguns casos eram consideradas “objetos de prazer e distração”, e também, auxiliaram em afazeres domésticos, trabalhando para contribuir com a família.

Nesse contexto, iniciamos com uma breve trajetória do reconhecimento da educação infantil no Brasil, visto que foi um processo marcado por concepções assistencialistas, que visava apenas o cuidado e higienização de crianças pequenas, sem cunho pedagógico.

Foi a partir do século XVIII que surge uma preocupação com as crianças quanto a sua formação escolar. Nesse período, as crianças foram separadas dos adultos, e os ricos dos pobres. (BARROS, 2013, apud ARIÉS, 1986, p. 183). Com a inserção da mulher no contexto do trabalho, e o aparecimento dos movimentos de luta por um espaço destinado a cuidar das crianças, a creche surge como um lugar para os filhos da massa operária, com um foco assistencialista, visando apenas o “cuidar”.

Essa preocupação com a juventude se deu por causa da revolução social imposta pelas guerras, fazendo modificar os costumes entre a Idade Média e os tempos modernos. Com a ascensão da bur-

guesia, começou a surgir um investimento na educação, onde a infância virou o centro das atenções.

Com isso, percebeu-se que a infância é um período de fragilidade do ser humano e, por isso, ela precisa de acompanhamento e proteção contra doenças e problemas sociais. Consequentemente começaram a surgir instituições que protegessem os jovens na sociedade os preparando para o mundo. Assim, se pode dizer, que começa a surgir as escolas como conhecemos hoje. (BARROS, 2013).

Os profissionais que atuavam nas creches e pré-escolas não tinham nenhuma formação, ofereciam somente os cuidados básicos de higiene e regras de bom comportamento, sem preocupações de cunho pedagógico nos aspectos do desenvolvimento da criança.

O campo da Educação Infantil é recente, foi reconhecida como uma etapa importante e amparada por lei, principalmente em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, que garante a educação como um direito e dever do Estado.

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 1).”

A lei possibilitou também o aumento do número de ofertas e formação dos profissionais. Em 1990, dois anos depois da constituição de 1988, com o fortalecimento da nova concepção de infância, surge o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que prevê os direitos da criança enquanto cidadã.

Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1990).

Nesse processo de inserção que incorpora a Educação Infantil, concretizando o avanço democrático, surgem as Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, Lei nº9394/96, Angotti, (2014):

Somente em 1996, com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, no artigo 29 que se define a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica tendo a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Na mesma lei no artigo 11, coloca-se a incumbência dos municípios o atendimento da Educação Infantil, mas destacando a prioridade e obrigatoriedade no Ensino Fundamental (ANGOTTI, 2014, p. 2016).

Conforme exposto, a Educação Infantil passa então a desenvolver integralmente a formação da criança, e durante esse processo que a criança tem a oportunidade de se tornar um sujeito com identidade. Vale ressaltar que a educação centrada nas crianças pequenas só ocorreu devido à mudança de olhar da sociedade, passando a valorizar a Educação Infantil, com a criação de políticas e discussões que regulamentam a educação das crianças no Brasil.

Assim, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - nº 9394/96, prevê como direitos de educação à criança de zero a seis anos de idade.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Na Educação Infantil se encontra o maternal e a pré-escola, que durante longos anos foram muitos os nomes dados a estes períodos de atendimento à criança, que é o período anterior à fase de alfabetização.

O mais recente documento de caráter obrigatório no campo da educação infantil foi a BNCC (2017, p. 38). A Base Nacional Comum Curricular recomenda cinco campos de experiências que definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos são:

- “o eu, o outro e o nós” - O convívio com outras pessoas faz as crianças constituírem uma maneira própria de agir, pensar e sentir. Elas passam a entender que existem outros modos de vida e pontos de vista diferentes. Durante essas experiências, elas podem desenvolver a forma de perceber a si mesmas e ao outro. Assim, passam a valorizar a sua própria identidade sem desprezar os outros e reconhecendo as diferenças que nos representam como seres humanos;
- “corpo, gestos e movimentos” - Por meio das diferentes formas de expressão, como a dança, a música, o teatro e as brincadeiras de faz de conta, elas se expressam e se comunicam tanto com a linguagem quanto com o corpo e com as emoções;
- “traços, sons, cores e formas” - É escutando histórias, participando de conversas e ouvindo narrativas em múltiplas linguagens que a criança se estabelece ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social;
- “escuta, fala, pensamento e imaginação” - O contato com a literatura infantil proposto e mediado pelo educador contribui para o desenvolvimento do gosto pela leitura, além de estimular a imaginação e ampliar o conhecimento de mundo. Ainda nesse sentido, a imersão na cultura escrita deve partir das curiosidades e dos conhecimentos prévios;
- “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” - Elas também demonstram curiosidades sobre o mundo físico, como seu próprio corpo, os animais, as plantas, os fenômenos climáticos e as transformações da natureza. O mesmo ocorre

com o mundo sociocultural e a busca para entender as relações sociais e de parentesco entre as pessoas conhecidas;

De acordo com a base, esses campos devem levar em consideração os conhecimentos e saberes basilares a ser desenvolvidos, e aponta:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar—especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p. 38).

Com a noção de entendimento sobre o papel da criança na perspectiva educacional, vão se configurando novas formas de aprendizagem, contemplando o desenvolvimento integral. Neste sentido Angotti (2010), fala que o corpo deve ser entendido e trabalhado enquanto primeiro brinquedo e instrumento de ludicidade infantil, e ferramenta de leituras interpretativas do mundo, o que representa uma grande responsabilidade para o professor que irá trabalhar com esta criança.

Dessa forma, a educação infantil não pode mais ser vista de forma assistencialista, e sim como um momento de suma importância, para consolidar o desenvolvimento integral da criança em todas as suas dimensões, privilegiando o brincar, a ludicidade e as diferentes linguagens que giram em torno da Educação Infantil.

A LITERATURA INFANTIL ALÉM DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A literatura no Brasil tem sua origem muito recente, datando o século XIX, mas sendo uma literatura engajada com um direcionamento pedagógico escolar, sem as qualidades e os atributos estéticos de um conto. Foi somente no século XX, por volta dos anos 20, que surge um escritor comprometido com a infância e suas particularidades. Este escritor foi o Monteiro Lobato, e a sua primeira obra foi “A menina do Narizinho Arrebitado”, logo em seguida ele cria também o Sítio do “Pica Pau Amarelo”. Monteiro Lobato foi o precursor de uma nova literatura destinada ao público infantil no Brasil. (BRITO, 2013).

Algumas características que definem a literatura tradicional são: espírito individualista, obediência absoluta à autoridade, sistema social fundado na valorização do ter e do parecer acima do ser, moral dogmática, referência ao passado entre outros. Já na literatura moderna algumas características relevantes são: espírito solidário, questionamento da autoridade, sistema social fundado na valorização do fazer como manifestação do ser, moral de responsabilidade ética e redescoberta e reinvenção do passado. (BRITO, 2013).

Atualmente a literatura infantil é bem ampla e abrange diferentes gêneros literários entre tradicionais e modernos. Os textos literários tradicionais tratam na formação moral da criança em meio aos valores da sociedade atual em questão, enquanto a literatura moderna aborda a vida do dia a dia da criança, desde fatos simples até temas sociais, existenciais, religiosos e éticos.

Autores como Pedro Bandeira, Carlos Queiroz Telles, Lúcia Pimentel Góes, Roseana Muray e Ziraldo, entre outros, trazem voz às crianças e ao universo cotidiano, com seus conflitos para serem lidos, vistos e sentidos na literatura infantil, conflitos estes levados às crianças com a proposta de diálogo, não somente de imposição de valores, como era empregado da literatura, passando a assumir a literatura como a arte. (FILHO, 2009).

A noção de uma faixa etária e carecendo de uma formação específica, ocorre também na atribuição da leitura, os tipos de leitores com

a faixa etária e as fases do aprendizado estão estritamente vinculados ao amadurecimento da criança. Isto se comprova com as respectivas fases destacada por Filho:

- Pré-leitor: quinze meses aos cinco anos / Educação Infantil
- Leitor iniciante: a partir dos cinco ou seis anos/ Ensino Fundamental Leitor em processo: a partir dos dez anos/ Ensino Fundamental
- Leitor crítico: a partir dos doze anos/ Ensino Fundamental”
(FILHO, 2009, p. 47)

Para este estudo, nos limitaremos ao Pré-leitor, caracterizado por ainda não ter a competência de decodificar a linguagem verbal escrita, esta fase se inicia pelo reconhecimento da imagem, sem texto verbal, apenas livros de imagens, sequências de cenas com alguns elementos estruturais da narrativa.

Por isso é importante classificar as ilustrações. O livro não é somente na abordagem de linguagem verbal, as ilustrações na obra literária infantil são de grande destaque e são caracterizados por Filho (2009, p. 53-54) como:

- Pontual: a ilustração tem como objetivo destacar aspectos do texto ou assinalar seu início e fim. Um bom exemplo dessa função, são as letras capitulares, que marcam o início dos textos, às vezes de maneira artística e remetendo às características textuais de uma época como nos contos de fada;
- Descritiva: O texto visual cumpre um papel semelhante ao da função descritiva da linguagem, isto é, permite por meio de uma intersemiose, descrever objetos, cenário, personagens, etc.;
- Narrativa: a ilustração tem a função de narrar, por meio de uma linguagem, uma ação, cena ou outro fato mostrado pela linguagem verbal, um ponto alto desse tipo de função estão nos livros em cuja construção se utiliza apenas das ilustrações para contar a história, ou seja, todas as ações são contadas por meio de uma sequência de textos visuais;

- Simbólica: é aquela ilustração que representa uma ideia, chamar a atenção para o caráter metamórfico da história ou é a própria história em metáfora do texto verbal. Essa função, por sua própria característica, é muito vinculada aos aspectos de ordem cultural, está presente em vários livros, mas o leitor crítico terá condições de perceber e de ampliar as possibilidades em relação ao texto.
- Dialógica: bastante utilizada na Literatura Infantil contemporânea de qualidade, está presente nas ilustrações que promovem diálogo com emoções, por meio de postura, gestos e expressões de personagens e outros elementos estruturais da narrativa, além de expressar valores do destinador de caráter social e cultural, apresentando novos significados ao texto verbal.
- Estética: o texto visual é construído de tal modo que a atenção do leitor se volta de maneira com a ilustração foi realizada, os materiais e as técnicas nela utilizadas, é bastante frequente, também na Literatura Infantil contemporânea, com a ampliação das possibilidades de construção de projetos gráficos inovadores.
- Lúdica: função que a própria ilustração pode se transformar num jogo para o leitor receptor de um texto, um bom exemplo são livros que trazem tabuleiros para brincar.
- Tradutora: contribui sobremaneira para as definições e para o entendimento do texto verbal, é a ilustração auxiliando para ampliar o texto verbal de maneira criativa e inovadora para o leitor infantil muito próxima da função descritiva. A ilustração com esta função pode ampliar as possibilidades de interpretação do livro.
- Imersiva: bastante utilizada nos suportes hipermediáticos, ela promove a interação do leitor com a obra, apontando caminhos e deixando algumas escolhas para o leitor no seu caminhar pela obra, toda essa estética da hipertextualidade tem ganhado terreno nos livros de papel, modificando a maneira de conceber estrutura textual.

Não se pode ignorar que as escolas vinculam a atribuição da Literatura Infantil no processo de alfabetização, porém vamos além,

defendemos aqui a construção de uma identidade cultural, em que a literatura ocupa um veículo de informação e lazer para a formação de um indivíduo que seja estimulado em suas capacidades para que possa argumentar e interagir com o mundo que o rodeia.

Para a criança tornar-se uma leitora, o primeiro passo é ouvir histórias, por isso é tão importante esse trabalho de contação de histórias na sala de aula desde a educação infantil, pois é nesta fase que será plantada a semente do gosto pela leitura, uma vez que o primeiro contato que as crianças têm com as histórias é pela oralidade, por meio de outras pessoas.

Cagliari (2011) afirma que

A criança aprende a falar porque convive com outras pessoas que falam e porque tem uma faculdade da linguagem, também chamada de pensamento ou de mente humana. Aprender a falar depende, pois, da racionalidade humana que é dada a todo o ser humano pela natureza e da interação com outras pessoas. Como as pessoas com as quais a criança convive, falam, ela acaba adquirindo a linguagem oral dessas pessoas. (CAGLIARI, 2011, p. 72).

A contação de histórias é uma atividade que traz muitos benefícios para a criança, estimula a leitura, desenvolve a imaginação, enriquece o vocabulário escrito e oral e tudo isso de forma leve e descontraída, as narrativas para crianças, além de descontraí-las, também serve para fazer paralelos mentais com as dificuldades encontradas pelos personagens, aliando com as dificuldades das próprias crianças, que assim passam a ter a noção dos problemas, sendo eles graves ou não, a serem enfrentados no cotidiano, no mundo real.

Para Cagliari (1997), a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que saber escrever. A atividade de leitura é uma ação cognitiva e durante seu processo de deciframento de signos do texto, a criança realiza o esforço de abstração onde se vê às voltas da progressão da leitura em sua interpretação global. Dessa forma, o professor assume um papel fundamental desse processo, fazendo com que o aluno possa

dialogar com as diversas linguagens que compõem o livro, e perceba as múltiplas linguagens construtoras dos textos.

É importante salientar que essas ações vão além de uma proposta pedagógica na perspectiva de caráter de afazeres escolares, o prazer da leitura e a experiência prazerosa proporcionado por ela, tem que fazer parte das dimensões do cotidiano da escola, sem a preocupação avaliativa, ou meramente ao seu uso em datas comemorativas ou em momentos específicos.

O LÚDICO NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

O lúdico é uma ação que se utiliza de jogos, brincadeiras e atividades que divertem e atraem para o processo de aprendizagem. Este processo pode ser aplicado em qualquer faixa etária. Entretanto, é na educação infantil que ele é primordial, pois através de brincadeiras e simulações do cotidiano, as crianças vão aprendendo as diferentes formas de interagir de se posicionar frente alguns problemas.

Como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil1 (BRASIL, 2010, p. 25), as práticas pedagógicas devem garantir diferentes experiências. Em seu capítulo 11, que versa sobre as Práticas Pedagógicas da Educação Infantil e apresenta-as como Eixos do currículo, consta que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras”, e visa com isso, garantir experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (BRASIL, 2010, p. 25).

Por isso, o brincar é muito importante, através da brincadeira é que a criança vai formando o seu aprendizado, sua forma de ver o mundo. Crianças e jovens que não brincam se tornam adultos duros, que não sabem trabalhar coletivamente, que não conseguem desenvolver atividades coletivas, não sabem lidar com o outro.

De acordo com (TREVISO, 2016), o lúdico é uma das ferramentas mais importantes para a aprendizagem das crianças, e é a forma de integrá-las e socializá-las. Partindo da premissa que brincar é uma importante atividade executada pela criança na infância, em que na simplicidade e espontaneidade a criança desenvolve em suas ações nas brincadeiras, é possível estabelecer e desenvolver estruturas cognitivas, físicas, afetivas e sociais, que sem elas, o desenvolvimento da criança estaria comprometido parcialmente.

O direito de brincar se encontra também na proposta da BNCC, na Educação Infantil, dentro da definição de seis direitos fundamentais para as crianças de 0 a 5 anos:

1. conviver;
2. brincar;
3. participar;
4. explorar;
5. expressar;
6. conhecer-se.

Dessa forma, o lúdico seria uma categoria genérica ou geral dentro da qual outros conceitos trabalhariam. Dentro da definição do lúdico como categoria macro estão o jogo, o brinquedo e a brincadeira. Para Piaget os jogos são atividades que podem ser realizadas em grupo ou individualmente, mas tem duas características principais: a existência da regra, a característica de existir e uma meta a ser alcançada ao final da atividade. O brinquedo é o objeto manipulável, com o qual a criança joga ou brinca, ou seja, o objeto físico. E a brincadeira é o brinquedo em ação, é a atitude de jogar que pode ser com o objeto concreto ou não.

A brincadeira não é importante só na educação, mas para o ser humano como um ser em desenvolvimento. Brincar tem que ser algo a ser resgatado, tanto na família, como na escola. O aprender em si é lúdico, é um processo prazeroso de descoberta, de curiosidade. Nesse sentido, precisa-se resgatar a brincadeira como uma forma de conhecer o mundo, como forma de ampliar os horizontes, como uma maneira de poder enriquecer a vida.

É importante que o professor utilize a ludicidade em sala de aula, utilizando um bom planejamento com objetivos claros, que tenham intencionalidade de atingir aquelas expectativas de aprendizagem. Então, quando é levada uma proposta lúdica para a sala de aula, os objetivos deste trabalho devem estar de acordo com o conteúdo que se pretende envolver a criança. Pois é no lúdico que a criança vai interagindo e conseguindo fazer essas relações com a aprendizagem.

Dito isto, como então trazer esse prazer das brincadeiras no momento da contação de histórias? O uso de fantoches, bonecos e até mesmo outros brinquedos pode ser um ótimo recurso neste momento. Pode-se usar a imaginação e deixar que a criança se sinta confortável em ser criativa no decorrer da história, seja cantando, mudando a entonação de voz, imitando o som ou uma atitude do personagem, envolvendo a criança na história contada através de perguntas, fazendo-a refletir, imaginar e criar novas possibilidades. Tudo isso engloba a ludicidade.

Segundo Mainardes (2008), a contação de histórias é um momento mágico que envolve a todos que estão nesse momento de fantasia. Ao contar histórias o professor estabelece com o aluno um clima de cumplicidade, que os leva ao período dos antigos contadores de histórias, que envolta da fogueira, contavam aos ouvintes atentos, os valores e costumes do seu povo. Assim, também nas escolas as crianças se reúnem em volta dos professores para ouvirem as histórias.

Mainardes ainda continua que, depois de escutar a história, a criança quer continuar sentindo aquele prazer e, conseqüentemente, pede para ler o livro novamente. Este momento é muito importante, onde o professor através da narração faz despertar nas crianças o desejo de ouvir, ler e descobrir novas histórias.

CONCLUSÃO

A partir da pesquisa feita neste trabalho, pode-se observar a evolução obtida referente a Educação Infantil, onde a criança era tratada como um adulto em miniatura e não havia muita distinção nas atividades desenvolvidas entre os adultos e crianças, mas essa realidade mudou e houve a necessidade de ter toda uma atenção para as crianças criando

leis que as protegem quanto a parte da educação. Também foi visto a evolução da contação da história e desenvolvendo assim a literatura infantil. E concluindo a parte da revisão bibliográfica, verificou-se a importância das atividades lúdicas na educação infantil.

A partir deste trabalho, confirmou-se a certeza que por meio das pesquisas bibliográficas feitas e, lembrando as experiências vividas, a importância de se trabalhar o lúdico com as crianças vendo na prática o desenvolvimento delas, de como elas aprendem melhor e se socializam mais através da aplicação destas práticas.

REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, M. Educação infantil: **Para quê, Para quem e Por quê?**, Campinas: editora Alínea, 3ªed. 2010.
- ARIËS, Phillippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1961.
- BARROS, P. R. (2013). **A Contribuição da Literatura Infantil no Processo de Aquisição de Leitura**. Lins, SP: Unisaesiano.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988, de 5 de outubro de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/c_onstituicao.htm.
- BRASIL. Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Legislação Educacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Acesso em: 15 set. 2020.
- BRITO, Rosa Suzana Alves de. **Literatura infantil no processo de aquisição da leitura e da escrita**. – Mamanguape: [s.n.], 2013.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Algumas Questões de Linguística na Alfabetização**. São Paulo, Unesp, 2011.
- FILHO, José Nicolau Gregorin. **A literatura infantil hoje: Múltiplos olhares, diversas leituras**. Rio de janeiro: dialogarts, 2011.
- FILHO, José Nicolau Gregorin. **Literatura infantil: breve percursos histórico**. In:literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009. p. 22-37.
- LAJOLO, Maria. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.
- MAINARDES, Jefferson. **A organização da escolaridade em ciclos no Brasil: uma análise de pesquisas sobre processos de implementação**. RBPAAE, 2008.

PERCALÇOS PARA UMA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Anderson Michel Hornburg⁷⁸
Everton Leber Borges⁷⁹

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal Brasileira de 1988 prescreve uma série de direitos aos cidadãos, dentre eles a moradia, saúde, educação e segurança. Tem como base a dignidade da pessoa humana, um dos fundamentos da nossa República, e busca construir uma sociedade fraterna e pacífica, onde não haja pobreza. Apesar disso, é notória a desigualdade social no Brasil, potencializados com os problemas sociais e econômicos advindos da Pandemia da Covid-19.

Sob tal perspectiva, direciona-se à reflexão do presente trabalho. Como garantir um pleno desenvolvimento à criança e ao adolescente, preparando-os para o futuro - hoje tecnológico - se esses cidadãos têm carências de direitos essenciais à vida digna? E mais, se sequer o mínimo é concretizado, como terão acesso à tecnologia?

Durante a realização de trabalhos escolares com turmas do Ensino Fundamental II de uma escola pública estadual, viu-se que alguns alunos possuíam certo receio de pegar equipamentos tecnológicos como tablets; outros, mais desinibidos, aproveitavam a oportunidade para conhecer o aparelho, que visivelmente era algo novo. Em outro contexto, viu-se que acadêmicos (ainda que pontuais) desconheciam determinados programas – como apresentação de slides – ou tinham certa dificuldade em utilizá-los. Qual o motivo desse entrave? Como resolvê-lo?

Nesse contexto, busca-se refletir sobre eventual correlação entre as dificuldades do uso de tecnologias por parte de crianças e adolescentes,

⁷⁸ Especialista em Advocacia Empresarial (PUC-MG). Especialista em Direito Público: Constitucional, Administrativo e Tributário (PUC-RS). Advogado. Professor. CV: <http://lattes.cnpq.br/6637887531082916>

⁷⁹ Especialização em Estética avançada e procedimentos invasivos (FI). Farmacêutico, bioquímico e esteta. Professor universitário. CV: <http://lattes.cnpq.br/5468839852105695>

com a carência de direitos fundamentais. Também, avaliar a situação socioeconômica da sociedade brasileira e seus reflexos ao acesso à tecnologia.

Elegendo-se o método hipotético-dedutivo, parte-se de hipóteses da existência de correlação entre as dificuldades de adaptação tecnológica com a carência de direitos fundamentais. A premissa passa a ser submetida a “testes” teóricos, utilizando-se, como instrumentos de recolha de dados, técnicas de pesquisa bibliográfica e documental para que, ao final, se possa confirmar ou refutar a hipótese primária.

DADOS SOCIOECONÔMICOS DO BRASIL E O PLENO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Os problemas sociais que afetam o pleno desenvolvimento do menor podem ser dos mais variados; quiçá, sequer tenham relação ao método de ensino. Esses percalços, apesar de muitas vezes ignorados, estão presentes na realidade nacional.

O primeiro deles certamente é da renda familiar, afinal, numa sociedade regida pelo sistema capitalista, o dinheiro é fundamental à sobrevivência, necessário à aquisição de alimentos, moradia e bens em geral. No Brasil a distribuição de renda é um problema notório, especialmente quando considerada a cor ou raça do cidadão.

Segundo o relatório do IBGE (2020, p. 34), “em 2020, a população ocupada de cor ou raça branca ganhava, em média, 73,3% mais do que a de cor ou raça preta ou parda e os homens, 28,1% mais que as mulheres”. Maior concentração de pobreza encontrava-se na região Nordeste (que possui 27,2% do total populacional do País), abarcando “56,8% das pessoas consideradas extremamente pobres pela linha de US\$ 1,90 PPC”.

As taxas de pobreza de homens e mulheres para ambas as linhas de US\$ 1,90 e US\$ 5,50 se mantiveram próximas entre si em 2020. As diferenças foram mais expressivas na análise com recorte racial: as taxas de extrema pobreza e pobreza entre pretos e pardos eram mais que o dobro das observadas para brancos: 7,4% entre pretos e pardos eram extremamente pobres (contra 3,5% entre brancos) e 31,0% eram pobres (contra 15,1% entre os brancos). Na

análise combinada de sexo e cor ou raça, foram as mulheres pretas e pardas que apresentaram maiores incidências de pobreza (31,9%) e extrema pobreza (7,5%). Por fim, verificou-se que a pobreza é maior entre as crianças, tendência observada internacionalmente. Entre aquelas com até 14 anos de idade, 8,9% eram extremamente pobres e 38,6% pobres, em contraste com a população idosa, 2,5% e 8,8%, respectivamente. (IBGE, 2021, p. 66)

O direito a uma moradia está previsto na Constituição Federal, mas nem todos os brasileiros o veem concretizado. Segundo o IBGE (2020, p. 75-76), em 2020, 17,7% da população morava em domicílios alugados e 13,1% em residências cedidas (índice este considerando população com rendimento domiciliar per capita inferior a US\$ 5,50 PPC).

No que toca à educação, consignou o IBGE (2020, p. 86) que a taxa de frequência escolar bruta das crianças de 6 a 10 e 11 a 14 anos de idade estava próxima da universalização (99,5% e 98,9%) em 2019, mas a proporção de jovens de 15 a 17 anos de idade que frequentavam o colégio foi de 89,2%.

O catálogo de 2019 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (p. 80-81), que tinha como referência o ano de 2018, trouxe que

[...] o atraso escolar por etapa de ensino dos jovens de 15 a 17 anos de idade era 4 vezes maior entre os pertencentes aos 20% da população com os menores rendimentos (33,6%) em comparação com os que faziam parte dos 20% com os maiores rendimentos (8,6%) [...]. O abandono da educação básica obrigatória incide mais fortemente nos jovens dessa faixa etária que residem nas Regiões Norte (9,2%) e Nordeste (9,2%), em área rural (11,5%), são de cor preta ou parda (8,4%) e homens (8,1%).

Curiosamente, o governo federal achou por bem não correlacionar dados da infrequência escolar com renda na educação básica no ano de 2020, fazendo-o apenas quanto ao ensino superior. Restou consignado que (p. 90):

Na faixa de 18 a 24 anos, um jovem de cor ou raça branca tem, aproximadamente, duas vezes mais chances de fre-

quantar ou já ter concluído o ensino superior que um jovem de cor ou raça preta ou parda – 35,7% contra 18,9%[...]. Um jovem morador de um domicílio urbano tinha, em 2019, cerca de três vezes mais chances de estar frequentando ou já ter concluído o ensino superior que um jovem morador de um domicílio rural – 28,1% contra 9,2%.

Segundo o IBGE (2020, p. 102 e 105), 10,8% dos jovens interromperam os estudos superiores devido à falta de dinheiro para o pagamento de mensalidade, transporte ou outros materiais; 11,8% em razão de gravidez (9,2% cor branca e 13,1% pessoas de cor ou raça preta ou parda) e 6,5% por causa de afazeres domésticos, cuidado de parentes ou terceiros (13,1% brancos e 7,3% pretos ou pardos).

O último relatório do instituto, entretanto, trouxe uma roupagem totalmente diferente das anteriores – com uma escassez ainda maior de dados socioeconômicos. Preocupou-se tão somente em ressaltar a existência da Pandemia da Covid-19 e as benesses advindas da concessão do benefício assistencial. Na educação, indicou o longo período de suspensão das aulas presenciais em cada estado, nas redes públicas e particulares, a saber:

[...] 92,2% dos estudantes das redes pública e privada de 6 a 17 anos, idade oficial de frequência no ensino fundamental e médio, não contavam com aulas presenciais, 5,4% frequentavam aulas presenciais parcialmente e somente 2,4% estavam tendo aulas presenciais normalmente em novembro de 2020 [...] 99,3% das escolas brasileiras da educação básica suspenderam as atividades presenciais, sendo que 90,1% não retornaram às atividades presenciais no ano letivo de 2020 (CENSO, 2021, p. 77).

Dentre outras informações, importante evidenciar a menção no relatório acima referenciado, de que durante a pandemia os grupos populacionais mais vulneráveis e com menor escolaridade foram os que apresentaram maior índice de desemprego. “Os contingentes de mulheres (-10,9%) e de pretos ou pardos (-10,5%) sofreram as maiores reduções nas ocupações, acima da média geral, considerando todos os níveis de instrução (-8,7%)” (IBGE, 2021, p. 25-26).

Pois bem.

Para reflexão: se a população pobre do país não tem acesso a itens imprescindíveis para uma vida digna (como comida), imagine bens essenciais (geladeira, fogão, etc.) e “voluptuários” (como equipamentos tecnológicos).

POLÍTICAS PÚBLICAS

O ordenamento jurídico de qualquer nação é instaurado com a promulgação ou outorga de uma Constituição ou Carta Magna, norma máxima que legitima, estrutura e limita o poder do Estado frente à população. Nela, também, podem ser inseridos valores básicos que norteiam a vida em sociedade. É o que ocorreu na Constituição Federal Brasileira de 1988.

O discurso do jurista Ulysses Guimarães (1987), presidente da Assembleia Geral Constituinte Originária, proferido no ato da promulgação da Constituição acima referenciada, ressalta com sapiência os valores e anseios do povo da época, que buscava liberdade e justiça, a garantia de uma vida melhor aos seus, vendo-se livre das nuvens negras da ditadura (hoje equivocadamente idealizada por uma parcela da população).

Dois de fevereiro de 1987: “Ecoam nesta sala as reivindicações das ruas. A Nação quer mudar, a Nação deve mudar, a Nação vai mudar.” [...]

A Constituição mudou na sua elaboração, mudou na definição dos poderes, mudou restaurando a Federação, mudou quando quer mudar o homem em cidadão, e só é cidadão quem ganha justo e suficiente salário, lê e escreve, mora, tem hospital e remédio, lazer quando descansa.

Num país de 30.401.000 analfabetos, afrontosos 25% da população, cabe advertir: a cidadania começa com o alfabeto. [...]

O inimigo mortal do homem é a miséria. O estado de direito, conseqüência da igualdade, não pode conviver com estado de miséria. [...].

Na roupagem atual do Estado Democrático Brasileiro, a dignidade da pessoa humana foi esculpida como um dos fundamentos, assim

como a cidadania e os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa (art. 1º, incisos II, III e IV, CF) (BRASIL, 1988). Buscando a materialização desses comandos, a concretização dos valores pretendidos pela população brasileira, previu-se a obrigação do Ente Público de prestar o essencial ao seu povo.

Nos termos da Constituição (Art. 5º, *caput*, e Art. 6º, *caput*) (BRASIL, 1988), são garantidos, dentre outros, os direitos à vida, igualdade, segurança, educação, saúde, alimentação, moradia, transporte, lazer, assistência aos desamparados, proteção à maternidade e à infância.

Não se tratam, pois, de preceitos - um dever ser -, mas de normas cogentes que atribuem ao Estado a incumbência de auxiliar o cidadão. Claro, não pode este largar-se a bel prazer, esperando que o Ente público lhe traga tudo, sem que necessite fazer qualquer esforço; os valores do trabalho e da livre iniciativa fundamentam a República Brasileira (Art. 1º, inciso IV, CF) (BRASIL, 1988). Há, no entanto, aqueles que não podem ou não devem trabalhar, como as crianças. Como protegê-las? Como garantir-lhes um pleno desenvolvimento? Como fazer com que essas crianças e adolescentes, envoltos na miséria, entrem na universidade e possam disputar bons cargos com a equidade esperada?

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Em termos práticos há certas ocasiões em que se exige da família, sociedade e do Estado a prática de condutas ativas (ação), como: I) dever da família realizar um acompanhamento médico com o(a) menor desde a infância, disponibilizado gratuitamente pelo Sistema Único de Saúde – SUS; II) proceder à vacinação; III) incumbência de efetuar a matrícula escolar quando alcançada determinada faixa-etária, educação a ser prestada de forma contínua e gratuita; III) acesso da criança, jovem ou adolescente à convivência comunitária, ao esporte, lazer e cultura; etc.

Noutros casos, deve o(a) incapaz ser afastado(a) de determinadas ações e situações, praticadas por familiares ou terceiros, como a falta ou deficiência no cuidado, discriminação pelos mais variados motivos (cor, raça, credo, orientação sexual, pensamento, etc.), exploração sexual ou para o trabalho, violência física ou psicológica, crueldade ou opressão. Como fazer isso? Resposta: criando políticas públicas.

Políticas públicas, para Caroline Lima (et al, 2018, p. 30), “[...] é uma ação realizada pelo Estado para cumprir suas atribuições perante a sociedade”. Felipe Fonte (2015, p. 57) diz ser “[...] o conjunto de atos e fatos jurídicos que têm por finalidade a concretização de objetivos estatais pela Administração Pública”. Em termos gerais, são ações prestadas essencialmente pelo Estado (ainda que com o auxílio de órgãos e entidades) com o fito de resolver um problema considerado relevante (pelos agentes políticos).

Prevendo-se que a ordem social tem por base o primado do trabalho, bem-estar e justiça social, atribui-se ao Estado a função de planejamento de políticas públicas em diversas áreas (art. 193, CF) (BRASIL, 1988), com vistas a resolver o problema socioeconômico.

A ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE SOCIAL

Embora pateticamente óbvio, mister consignar: um aluno com fome não absorve o conteúdo, tampouco dá a este a devida importância, pois seu pensamento está direcionado ao alimento que lhe falta em casa (em quantidade ou qualidade). Uma criança que não possui material escolar não conseguirá tomar nota e fazer as atividades propostas. São imprescindíveis políticas públicas para que se conscientizem os jovens quanto ao uso de preservativos e dos transtornos de uma gravidez precoce. Garantindo-se instrução acadêmica e profissional ao jovem, fulminar-se-á a possibilidade deste se envolver em atos ilícitos. Em suma, a educação é uma das chaves mestras para a mudança social.

Dito isso, retoma-se ao debate exordial: como garantir que todo cidadão, ainda que pobre, tenha acesso à tecnologia? Com que consiga acompanhar os estudos universitários, que possa disputar, com equi-

dade, uma vaga de emprego? Resposta: alterando o quadro deficitário ou problemático em que se encontra inserido o estudante; garantindo que este tenha acesso à tecnologia, ainda no período escolar.

Sabe-se que

Os direitos sociais – diversamente dos direitos de defesa – demandam atuação positiva do Estado e exigem grande disponibilidade financeira para possibilitar a prestação estatal dos serviços que, por sua natureza, exigem um conjunto de medidas que abrangem a alocação de recursos materiais e humanos para sua proteção e execução efetiva (*effective enforcement*). (LIBERATI, 2013, p. 117)

Nos termos do art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e [...] qualificação para o trabalho.”

A LDB (BRASIL, 1996) traz que estabelecimentos de ensino terão a incumbência de articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (Art. 12, VI) e aos docentes a obrigação de colaborar com essa atividade (Art. 13, VI). O PNE (BRASIL, 2014), em diversos dispositivos, ressalta a necessidade de se implementar programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral dos estudantes.

Incontroverso que a unidade escolar desempenha um papel fundamental no pleno desenvolvimento do menor, pois funciona como lugar de construção de conhecimento e preparo para a vida adulta.

CONSIDERAÇÕES

A partir da análise de dados socioeconômicos do Brasil, buscou-se refletir sobre as dificuldades do uso de tecnologias por parte de crianças e adolescentes, com a carência de direitos fundamentais. A premissa era de que havia indubitável correlação.

A legislação pátria é clara no sentido de que a construção de uma sociedade brasileira justa, fraterna e igualitária demanda do esforço de todos, especialmente do Estado. E que a mudança de realidade social impõe a adoção de políticas públicas.

É certo que o processo de ensino-aprendizagem não se restringe às atividades escolares. Afinal, a noção de pleno desenvolvimento do estudante engloba os diversos aspectos da vida humana: cognitivo, psicológico e social; e todos eles precisam estar alinhados para que a criança cresça adequadamente.

Os dados coletados junto ao catálogo de indicadores sociais do IBGE demonstraram o problema da distribuição de renda no país, especialmente quando considerada a cor ou raça do cidadão e a região do Brasil. Demonstrou-se que nem todos os cidadãos possuem uma residência, móveis com equipamentos necessários (geladeira, fogão, etc.), quiçá acesso à tecnologia.

Chegou-se à conclusão de que esses percalços precisam ser resolvidos, a fim de que se alcance os anseios da Constituição. Por ora, uma das formas de amenizar esse problema é promover a inclusão tecnológica das crianças e adolescentes no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

ALIAS, Gabriela. **Desenvolvimento da aprendizagem na educação**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**: Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**: Estatuto da criança e do adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 set. 2022.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros. **Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas plano nacional de educação**.

Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/impactos_politicas_educacionais_cotidiano_escolas_publica_PNE.pdf. Acesso em: 4 set. 2022.

FONTE, Felipe de Melo. **Políticas públicas e direitos fundamentais**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

GONÇALVES, Guilherme Corrêa; TEIXEIRA, Vanessa Ramos; AFFONSO, Lígia Maria Fonseca; et al. **Elaboração e implementação de políticas públicas**. São Paulo: Sagah Educação S.A., 2017.

GUIMARÃES, Ulysses. **Discurso proferido na sessão de 5 de outubro de 1988, publicado no DANC de 5 de outubro de 1988, p. 14380-14382**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/25-anos-da-constituicao-de-1988/constituente-1987-1988/pdf/Ulysses%20Guimaraes%20-%20DISCURSO%20%20REVISADO.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2022.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resumo técnico: resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – versão preliminar**. Brasília – DF: INDEB/MEC, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2019/resumo_tecnico_ideb_2019_versao_preliminar.pdf> Acesso em: 7 set. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019. - Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2022.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Políticas públicas no estado constitucional**. São Paulo: Atlas, 2013.

MOLETTA, Ana Keli; BIERWAGEN, Gláucia Silva; TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira. **A educação infantil e a garantia dos direitos fundamentais da infância**. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. 35.ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MORAES, Guilherme Peña de. **Curso de direito constitucional**. 12.ed. São Paulo: Atlas, 2020.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Curso de direito constitucional**. 8.ed. São Paulo: Saraiva Educação: 2019.

SECCHI, Leonardo; COELHO, Fernando de Souza; PIRES, Valdemir. **Políticas Públicas**: conceitos, casos práticos, questões de concursos. 3.ed. São Paulo – SP: Cengage Learning, 2019.

A LEITURA DE IMAGENS POR CRIANÇAS COM TEA (TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA): UMA PROPOSTA

Marcineide Medeiros da Silva⁸⁰
Erisvaldo Rodrigues Alcântara Alcântara⁸¹
Guilherme Paiva de Carvalho⁸²

INTRODUÇÃO

A definição do tema desse trabalho está relacionada à leitura de imagens por pessoas com TEA (Transtorno do Espectro autista) e como essa prática pode impactar na aprendizagem desses alunos, incluindo-os na escola e na sociedade em que estão inseridos.

Sabemos que o alfa da inclusão baseia-se no reconhecimento da importância de se caminhar rumo a uma “Escola” para todos. Um ambiente de qualidade que inclua todos os alunos, independentemente de suas diferenças, uma escola que apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais de cada um.

Considerando essa temática, formulamos a seguinte problemática: como a utilização das práticas de leitura de imagens enriquece o desenvolvimento cognitivo de pessoas com Autismo? Diante dessa problemática outras indagações surgiram: de que forma ocorre o processo de inclusão de alunos autistas na escola regular e em uma sociedade imagética? Como ocorrem essas práticas de leitura de imagens em sala de aula e como elas auxiliam na aprendizagem dos autistas? Quais as estratégias, possibilidades de trabalho e desafios são enfrentados pelo professor para que a inclusão aconteça de fato?

⁸⁰ Mestranda (POSENSINO). Professora (SEEC/RN). CV: <http://lattes.cnpq.br/8092635306301253>

⁸¹ Mestrando (POSENSINO). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9612-8348>

⁸² Doutor em Sociologia (UNB). Docente (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1165-5761>

O interesse pela pesquisa surge em virtude da leitura de textos que tem a imagem como objeto de estudo, textos explorados em uma disciplina chamada Tópicos Avançados em Ensino de Ciências humanas e sociais I, ofertada no Programa de Pós Graduação Stricto sensu em Ensino (POSENSINO), a partir de então, essas leituras junto a experiências vivenciadas, desde a graduação, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, especificamente no 8º período, onde cursamos a disciplina de educação especial, componente curricular do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da UERN. Durante as aulas surgiram várias inquietações, porém, foi em um estágio remunerado e em uma escola privada que nos deparamos com a realidade escolar. Inserir um aluno com autismo sem um projeto pedagógico voltado para inclusão, sem professores capacitados foi um grande desafio, pois se tentava adaptar o aluno, entretanto os professores não eram adaptados.

Tempos depois, o ingresso como professora da rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Norte, especificamente na cidade de Mossoró, despertou ainda mais o interesse pelos estudos em relação à inclusão de alunos autistas, pois, por está na docência em uma Escola pública como professora de Educação Especial, acompanhando um aluno autista, aflorou o interesse em compreender como essa inclusão de fato acontece na rede Estadual, pensando em que estratégias são utilizadas pelos professores para se conseguir uma participação e aprendizagem significativa desses alunos.

Em oportuno, destacamos o Rio Grande do Norte como pioneiro na atuação e legitimação de professores de educação especial. Desta feita, percebemos que se trata de um trabalho pedagógico que envolve diferentes concepções, estratégias, limites, possibilidades e desafios de realização, e de modo particular quando relacionamos com a perspectiva da aprendizagem dos alunos com Autismo.

Considerando as questões supracitadas, definimos os objetivos como Geral e Específicos a serem alcançados com essa pesquisa: O objetivo geral consiste em compreender e discutir como as imagens têm

contribuído para o processo de ensino e aprendizagem de crianças com Autismo e quais as estratégias, possibilidades e desafios vivenciados pelo professor para incluir esses alunos e favorecer, a alfabetização visual e o desenvolvimento integral dos mesmos. Por sua vez, os objetivos específicos delineados foram: Entender O processo de inclusão, especificamente de crianças autistas em uma sociedade imagética; analisar como as práticas de leitura de imagens auxiliam as crianças com Autismo e contribuem para seu desenvolvimento cognitivo; e discutir o processo de inclusão, desbravando estratégias, desafios e possibilidades encontradas pelos professores diante da formação para lidar com crianças autistas no ensino fundamental I.

Inicialmente, após ponderar sobre a problemática, prognosticamos sobre aquela que mais nos instigou e nos direcionou à reflexão, intitulada como: *A Leitura De Imagens Por Pessoas Com TEA (Transtorno Do Espectro Autista): Uma Proposta*. A efetivação da inclusão dos autistas nas unidades de ensino do Estado Rio Grande do Norte/RN. A concretização do estudo em voga permeia em um Caminho Qualitativo. Triviños (1987, p. 122) complementa tal abordagem ao elucidar que:

[...] O ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida fundamentais, tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades. O meio, com suas características físicas e sociais, imprime aos sujeitos traços peculiares que são desvendados à luz do entendimento dos significados que ele estabelece. Por isso, as tentativas de compreender a conduta humana, isolada do contexto no qual se manifesta criam situações artificiais que falsificam a realidade, levam a engano, a elaborar postulados não adequados, a interpretações equivocadas.

Para o autor, refletir sobre a ação da pesquisa qualitativa é repensar a vida, a cultura, a experiência e o olhar formativo dos sujeitos integrantes. Por conseguinte, entendemos que a metodologia além de refletir sobre os sujeitos participantes, proporciona um olhar geral de um determinado caso, observações e análises. Com base nas análises

teóricas, iniciaremos com a discussão sobre a inclusão no contexto de uma sociedade imagética, uma reflexão sobre as diferentes concepções pelas quais passou o pensamento da sociedade sobre as pessoas que apresentam deficiências, sobretudo o Autismo, compreendendo que vivemos em um mundo de imagens e que essas fazem parte de toda nossa vivência como seres humanos. Sequencialmente iremos analisar e discutir como as imagens contribuem para o desenvolvimento cognitivo dos alunos que possuem TEA e como os professores realizam o fazer pedagógico com eles, tendo a leitura de imagens com objeto de estudo e didática pedagógica eficaz.

Para dar embasamento teórico ao nosso trabalho fez-se necessário uma pesquisa à bibliográfica, amparada em diversos autores que já desenvolveram estudos na área, dentre eles: Nascimento, Bezerra e Herbele (2011); Santaella (2012); Dias (2020), Guimarães (2012), Burke (1972), entre outros. Posteriormente iremos discutir a temática e fazer os relatos sobre o estudo que resultou em um mês de observações diárias sobre a prática docente de dois professores de Educação Especial que trabalham com crianças Autistas em uma escola pública estadual, localizada em Mossoró/RN. Após as observações fizemos uma entrevista dialógica sobre a inclusão e a temática em questão. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois estuda experiências individuais e estar em campo nos permitiu experienciar práticas pedagógicas com a utilização de imagens de diversas formas, com o intuito de favorecer a aprendizagem desses alunos em questão.

Diante do exposto podemos complementar que o tema em questão é muito abrangente e que existe uma infinidade de abordagens, porém, ao comentar sobre aprendizagem de crianças com Autismo, pode-se dizer que educadores enfrentam muitas barreiras, uma vez que em muitos casos não sabem como ensinar e nem tem o conhecimento necessário para trabalhar com alunos que tem essas necessidades específicas, em particular os Autistas. Todavia, é relevante argumentar o quanto é importante o trabalho com imagens, objetivando a inclusão do aluno

com transtorno do espectro autista, uma vez que auxilia de maneira positiva em seu desenvolvimento social, efetivo e cognitivo.

REFLETINDO SOBRE A INCLUSÃO NO CONTEXTO DE UMA SOCIEDADE IMAGÉTICA

As imagens estão em todos os lugares, temos acesso a elas de diversas formas, como, em propagandas, rótulos, etiquetas, livros, redes sociais, principalmente no contexto social da atualidade, onde contamos com as TDICs (Tecnologia de Informação e Comunicação) e a proliferação de imagens por meio delas a todo o momento de forma veloz e muitas vezes assustadora. Sobre isso, Dias diz, que, “chama-se atenção para o fato de que além do texto torna-se importante lidar com a tela, espaço repleto de objetos informacionais híbridos e que conta com a presença de objetos de ordem visual, textual, não textual e de outra natureza” (DIAS, 2020, p. 130), o que reforça a importância das imagens como objetos de informações, principalmente quando nos referimos a pessoas com deficiência que se apoiam nas imagens para compreender o mundo a sua volta.

O contexto social em que estamos inseridos é repleto desses diversos tipos de imagens. Conforme Dias menciona: “O termo imagem é polissêmico e possui uma diversidade de significados dependendo daquele que a observa ou mesmo do ângulo de observação.” (DIAS, 2020, p. 128). Por esse motivo, são atribuídos a elas uma capacidade potencializadora no processo de desenvolvimento cognitivo das crianças, principalmente quando nos referimos a crianças que tem TEA, pois muitas vezes as imagens são a forma que essas crianças têm para se comunicar com o mundo. Atrair as imagens ao processo de aprendizagem destas irá favorecer a construção de conceitos importantes no ensino, facilitando assim, a alfabetização visual dessas crianças. Oferecer recursos visuais pode atrair mais a atenção e facilitar a concentração nas atividades a serem desenvolvidas.

Em práticas educativas muito tem se falado com relação a educar o olhar para a leitura de imagens em um movimento onde o leitor deve realizar sua interpretação ao ter contato com a obra e dialogar com o autor, sendo esse um movimento circular entre autor/obra/leitor, pois entendemos que para realizar a leitura de imagens o leitor passa por um processo de aprendizagem. Sobre isso Santaella considera, que:

A alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade. SANTAELLA 2012, p. 10.

A autora ainda acrescenta que no contexto escolar a alfabetização visual ainda é muito negligenciada em detrimento da aprendizagem de texto verbal, acreditando-se que esse é o grande transmissor de conhecimento. Porém, sabemos que o trabalho com as imagens em sala de aula contribui imensamente para a aprendizagem infantil. Muitos conteúdos podem ser trabalhados partindo de uma leitura de imagem, o que torna a aprendizagem mais significativa.

O mundo está cada vez mais visual e a escola deve encontrar uma forma de utilizar isso a seu favor. O interesse pelas imagens surge desde nosso nascimento, e para as crianças autistas é uma forma de se apoiar e se encontrar na sua realidade cotidiana, sua vida, sua história. Isso significa que esse interesse pelas imagens é o interesse pela história, compreendendo o passado, o presente e um possível futuro. Para tanto, atualmente contamos com as Tecnologias e toda facilidade de conteúdos e imagens em que nossos alunos e nossa sociedade estão inseridos.

Isso nos leva a refletir sobre nossa sociedade, as tecnologias de informação e comunicação, o midiatismo, pois tudo isso faz com que

grande parte das informações nos adentre pela visão a olho nu ou sobre as telas de computadores, celulares e outros meios de informação e comunicação, as imagens nos possibilita ver tudo que está ao nosso redor e ter acesso a outras culturas e formas de viver, de outra gente, de outros países. Essas circunstâncias, apesar da grandiosidade que representa nos estudos sobre os diferentes tipos de linguagens, conjuntamente desperta nosso olhar, enquanto educadores e sujeitos sociais, para um diálogo entre educação, alfabetização visual e inclusão.

Posteriormente faremos um breve histórico sobre o Autismo e a inclusão para compreendermos os caminhos perpassados por pessoas com essa deficiência para alcançarmos a inclusão desses, em salas de aula regular e assim, como professores, termos a oportunidade de ensinar e aprender de forma atípica em nossas escolas.

BREVE HISTÓRICO SOBRE AUTISMO

O termo autismo foi usado pela primeira vez, na Psiquiatria, por Plouller em 1906, que na época estudava o processo de pensamentos de pacientes com esquizofrenia (GAUDERER, 1993) e introduzido em 1911 por Eugen Bleuler, que fazia uso do termo autismo para apresentar um dos sintomas de esquizofrenia, doença que era descrita como perda do contato da realidade e do isolamento do ser humano. Esse termo é oriundo do encontro de dois termos gregos: “autos” que significa “em si mesmo” e “ismo” que significa “voltado para”, ou seja, a origem do termo autismo tem significado de “voltado para si mesmo” (LIRA, 2004; GOMES, 2007).

Contudo, os primeiros diagnósticos sobre o autismo, tal como é conhecido nos dias atuais, emergiram no ano de 1943 através de pesquisas, estudos e publicações de Leo Kanner, pois, até então, o autismo era considerado como uma esquizofrenia. De acordo com Kanner, no que se refere ao autismo: “a criança com autismo vive isolada, falta de linguagem (mutismo), obsessão a certos ruídos e alguns objetos, estereotípias e ecolalia”. A partir dessas pesquisas ele distinguiu uma síndrome

autística que revelou em sua publicação, originando assim a nomenclatura “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” (KANNER, 1943).

De acordo com o estudo do psiquiatra supracitado, foi então diagnosticado um conjunto de comportamentos característicos encontrados em um grupo de crianças específicas que as tornavam diferentes das demais. Condutas essas, como: isolamento excessivo, dificuldade de se relacionar com outras pessoas, inclusive com os membros da família, retardo na aquisição da fala, e quando esta era obtida a criança não a utilizava como um meio de comunicação para interagir com as demais pessoas, caracterizavam-se também por apresentar uma excelente memória, vivam como se estivessem em um mundo próprio, ignorando as pessoas e os ambientes ao seu redor, tinham condutas repetitivas e bizarras, bem como conduta obsessiva e ansiosa em acondicionar rotinas (GOMES, 2007; LOPES-HERRERA, 2004). Embora, além dessas características, podem ser observadas muitas outras nos sujeitos com TEA.

Muitas são as definições dadas ao termo autismo, em seguida citaremos alguns autores que relatam sobre a temática baseado em suas pesquisas. Júnior (2005), citado por Martins (2007), assegura, que: o “autismo é hoje considerado como uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas em consequência de um distúrbio de desenvolvimento” (JÚNIOR, 2005 *apud* MARTINS, 2007, p. 58).

Da mesma maneira, Rossi, Carvalho & Almeida (2007), também citados por Martins (2007), afirmam, que: o “autismo é uma síndrome invasiva, persistente e altamente comprometedora do desenvolvimento da criança, afetando-a de maneira generalizada” (JÚNIOR, 2005 *apud* MARTINS, 2007, p. 58).

Contudo, o DSM-IV-TR (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) ou Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), que é o manual que lista as diferentes classes de transtornos mentais com métodos para seu diagnóstico e é utilizado pelos profissionais da área da saúde mental:

1) Para que uma criança seja diagnosticada como autista é necessário que a mesma apresente sintomas que se enquadrem em pelo menos seis (ou mais itens) que avaliam comprometimentos qualitativos nas áreas de interação social, comunicação e padrões de comportamento, interesse ou atividades estereotipadas; 2) É preciso que seja identificado um atraso ou funcionamento anormal nas áreas de interação social, linguagem com fins de comunicação social e jogos simbólicos antes dos três anos de idade; 3) Apesar de ser reconhecido que o autismo pode ocorrer isoladamente ou em associação com outros distúrbios que afetam o funcionamento cerebral, tais como a Síndrome de Down ou a epilepsia, é necessário distingui-lo da Síndrome de Rett ou do Distúrbio Desintegrativo da Infância (DSM-IV-TR, 2002 apud SERRA, 2004, p. 19-20).

Com base em todos os conceitos que foram apresentados, nos dias atuais, o autismo é reconhecido como uma deficiência que constitui um transtorno universal do desenvolvimento e conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo (BRASIL, 2008, p. 15).

Diante de tudo que foi exposto, percebe-se que o autismo pode ser diagnosticado a partir das inúmeras características apresentadas, as quais demonstram que entre os indivíduos com autismo há divergência de graus de desenvolvimento. Considerando essas características, pode-se afirmar o quanto é importante à inclusão desses alunos para o processo de desenvolvimento educacional em sua vida social.

A INCLUSÃO E O AUTISMO

A educação tem passado por muitas mudanças ao longo da história no Brasil, conseqüentemente, o termo inclusão se faz cada vez mais

presente nessas modificações. Porém, embora muitas discussões existam sobre o assunto, poucos sabem, de fato, o que é Inclusão, pouco se tem vivido, praticado e entendido, isso faz com que nos remetamos a reflexões sobre as desigualdades sociais e a segregação que assola o nosso país, bem como voltarmos o olhar para aqueles que são diretamente atingidos, as pessoas com deficiência.

Apesar do que foi desenvolvido até aqui, que revela o fortalecimento da educação não segregadora, ou educação inclusiva, há de se considerar a existência de fortes pressões a favor de que os alunos com deficiência estudem em instituições especializadas e não em sala de aula regular. Como em outros tempos alunos com deficiência eram dirigidos predominantemente a instituições especiais ou classes especiais, sendo considerados, em geral, com problemas de saúde e não propriamente de aprendizagem [...] Não adianta essas instituições se modernizarem quanto aos seus métodos e instrumentos, quando a mudança necessária só pode significar a superação da segregação estabelecida. (GUIMARÃES; FILHO, 2012, p. 41)

Um dos maiores desafios enfrentados pela educação atual é a integração e socialização de alunos com deficiência, em sentido pleno, dentro das escolas e consequentemente na sociedade. Assim entendemos que a educação inclusiva inicia-se com o fim da segregação. O que vemos em muitos casos são alunos inseridos, mas não participativos, porém sendo evidências de uma política basilar da “educação para todos e direito de todos”. Contudo, Inclusão, segundo o dicionário online de Português, significa “Integração absoluta de pessoas que possuem necessidades especiais ou específicas numa sociedade”. Nesse sentido, a inclusão vai além do que se tem pregado e disseminado, mas, no FAZER *sui generis*⁸³.

Atualmente existe uma grande procura nas instituições escolares por alunos com diagnósticos de autismo. Desde a Educação Infantil, porém, ainda existe uma resistência não somente no âmbito escolar, mas, em todo o corpo social sobre como lidar com o autismo. Acreditamos na

⁸³ Expressão em latim que significa: original, singular, único no seu gênero;

ideia de que essa resistência seja reverberada pela falta de conhecimento, por esse motivo entendemos que as políticas públicas atuais deveriam garantir aos professores a qualificação necessária, tempo e a formação adequada, para que os alunos tenham mais que uma mera matrícula na escola e, que, especialmente, venham a ter assegurado o seu direito de aprender através de uma escola preparada para recebê-los. Considerando tal questão, Santos (2003) fomenta que:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56)

Assim sendo, percebe-se que nossa pesquisa possui grande relevância. A leitura de imagens por crianças com TEA é uma prática pedagógica que irá contribuir de forma significativa na aprendizagem e desenvolvimento integral dessas crianças. Isso, se acontecer e for pensada de modo que contemple as necessidades globais da criança, entendendo que esta didática é indispensável no fazer pedagógico com alunos que tem esse transtorno, esse fazer se mostra significativo e desafiante, especialmente na infância em que o autismo começa a se revelar, sendo perceptíveis suas características.

O ACESSO AS IMAGENS COMO INSTRUMENTO PARA A COMUNICAÇÃO COM O MUNDO: QUEBRANDO BARREIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

Na busca por uma educação conjecturada em como incluir crianças com TEA dentro da sala de aula, não apenas de corpo presente, mas incluí-las na compreensão dos conteúdos que são trabalhados cotidianamente com a turma, foram investigadas metodologias que oferecessem e proporcionassem aos autistas o lugar de “estudantes”. Dentre essas

metodologias, a alfabetização visual é muito importante e necessária, sendo que oferece a essas crianças não só a chance de aprender, mas também por lhes oferecer o protagonismo social, sendo reconhecidos como cidadãos de direitos e deveres.

A alfabetização visual possibilita ao aluno a compressão de um passado que ele não viveu, o conhecimento de outras épocas e tempos, a história. Burke 1992 considera “uma vantagem particular do testemunho de imagens: é a de que elas comunicam rápida e claramente os detalhes de um processo complexo, como o da impressão, por exemplo, o que um texto leva muito mais tempo para descrever de forma vaga.” (BURKE, 1992, p. 101).

Nesse sentido, percebemos que muitas vezes essa ampliação de olhar sobre o conteúdo das imagens possibilitará maior compreensão sobre o objeto de estudo, tendo em vista que as crianças com autismo, em sua maioria, possuem algumas dificuldades na estrutura do pensamento e no entendimento de conteúdos estudados, e, que, muitas vezes o texto verbal não lhes proporcionará a compreensão fundamental. Para tanto, reforçamos a importância de se pensar no contexto de uma sociedade imagética e de se trabalhar a alfabetização visual desde a pré-escola.

Sobretudo Santaella coloca que “a alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem sem fugir para outros pensamentos que nada têm haver com ela.” (SANTAELLA, 2012, p. 10). Ou seja, devemos ofertar aos nossos alunos esse conhecimento, instigando-os a desenvolver a sensibilidade necessária para entender como as imagens se apresentam e o que elas querem dizer.

Podemos falar que as imagens apoiam as crianças autistas desde sempre, As pessoas com essa deficiência constroem seu pensamento através das imagens, e desde muito pequenos as pistas visuais fazem parte do dia a dia, por terapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos e toda equipe multidisciplinar que lida com essas crianças. O uso das pistas visuais os ajuda a se organizarem melhor em tarefas básicas do dia a

dia. Na escola não deve ser diferente. A rotina para essas crianças com atraso no desenvolvimento deve acontecer de modo que nessa vivência escolar esse aluno possa ampliar seu repertório, aumentar a comunicação e compreender os mesmos conteúdos que seus pares estão estudando.

Nesse sentido diversas estratégias podem ser desenvolvidas pelo professor, este precisa estar atento ao mundo em torno de si. Conhecer os objetos que fazem parte da realidade dos educandos, enxergando quais possuem mais importância para eles e, claro, planejar as atividades de acordo com o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, bem como ao realizar a escolha dos conteúdos e temas que serão trabalhados, dar preferência aos que fazem sentido para os alunos. Devemos tomar cuidado ao trabalhar com as imagens, de modo que antes de mostrar para a turma, precisamos nos questionar que possibilidades de ensino elas oferecem, como aponta os autores Nascimento, Bezerra e Heberle:

As imagens, além de construírem representações, também estabelecem relações entre os participantes representados e o leitor. Tais relações podem ser realizadas por diferentes recursos visuais: a) através do contato do olhar entre o participante representado na imagem e o leitor (contato); b) pela visualização do participante representado como estando próximo ou distante do leitor (distância social); c) pelo ângulo formado entre o corpo do participante e o leitor no eixo vertical (atitude); e d) pelo ângulo formado entre o corpo do participante e o leitor no eixo horizontal (poder). (NASCIMENTO, BEZERRA E HEBERLE, 2011, p. 539.)

Dentre as diversas funções das imagens, essas citadas pelos autores são as funções de interação com os leitores. Elas levam à reflexão sobre a necessidade de se incluir questões de multiletramento nas escolas, principalmente quando se trata de incluir alunos com deficiência. Outras possibilidades são as imagens em movimento (televisão, videoclipe, videogame, internet, cinema etc.), as quais são chamadas de “efêmeras” e podem ser trabalhadas de maneira excepcional, dando sentido aos conteúdos e reforçando a compreensão dos alunos. É um momento muito rico para conhecer e analisar os alunos, bem como para eles conhecerem

a si mesmos, por meio das expressões e sensações que as imagens provocam. É importante que o mediador conheça os filmes, programas, sites e jogos preferidos das crianças e que as façam abandonar a posição de espectadores passivos, tornando-os ativos e participativos do processo.

Dentre muitos desafios que os professores enfrentam hoje, está o desafio de incluir os alunos em corpo, razão e sentidos. Certamente para que haja a inclusão, defendemos a ideia de profissionais capacitados à demanda vigente, que façam a mediação entre aluno e professor do ensino regular que, por muitos motivos, não estão conseguindo acompanhar a demanda de conflitos em salas de aula. Um profissional como a Lei aborda, especializado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se, com esta pesquisa, trazer contribuições da literatura para as didáticas que apoiam a alfabetização visual e a leitura de imagens como uma estratégia que favorece a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, não apenas das crianças com deficiência (TEA), mas de todo o alunado, em todas as idades. Desejamos também fortalecer o entendimento sobre o movimento de inclusão dos alunos com TEA nas salas de aula comum, bem como auxiliar na garantia de um adequado e melhor desenvolvimento possível para o autista. Para tanto, é de suma importância que os educadores invistam em estudos como reciclagem de saberes, para que seja possível trabalhar de maneira eficaz com esses alunos.

No que diz respeito ao trabalho dos educadores com a utilização de imagens, o incentivo a alfabetização visual tem acontecido na instituição onde foi realizada a presente pesquisa, desde os primeiros contatos dos professores com os alunos. De acordo com as necessidades individuais dessas crianças, as imagens são usadas na prática diária e na organização da rotina escolar. Assim a criança conseguirá organizar seu pensamento e se estruturar no ambiente escolar. Isso facilitará o trabalho dos conteúdos que em muitos momentos são adaptados com

cartazes, imagens ampliadas e imagens na tela com o uso das tecnologias de informação e comunicação.

Comumente os alunos que tem essa deficiência apresentam dificuldades para aprender os conteúdos trabalhados diariamente. Na maioria dos casos a prática tradicional não funciona e nem significa a aprendizagem destes. É bastante comum que os autistas sejam pessoas pensadoras visuais, ou seja, elas se apoiam nas imagens para estruturar o pensamento, o que significa que elas pensam por imagens e que as palavras ou textos ficam em segundo plano.

Sabemos que esse tema é muito amplo, porém ressaltamos mais uma vez, que, embora existam muitas abordagens com olhares diferentes em relação a essa temática voltada para o desenvolvimento cognitivo de crianças com Autismo, a maior barreira enfrentada pelos professores para que a inclusão aconteça, de fato, ainda é a falta de conhecimento. Esse déficit está ligado diretamente à formação dos professores, haja vista, que, se existissem mais oportunidades para formações que os ajudassem a realizar um trabalho efetivo com imagens, adaptando conteúdos e incentivando da leitura de imagens, cultura e alfabetização visual, provavelmente aconteceria um grande avanço educacional, de modo que essas crianças pudessem se desenvolver integralmente, como acontece com os professores e alunos em comento, em um caminhar em busca da inclusão, já que a criança já está inserida nessa sociedade imagética.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter, **The Fabrication of Louis**. XIV. New Haven. Yale UP. 1992. Cap. IV, P.98 a 128.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008.

DIAS, Célia da Consolação. **Representação temática de imagens: reflexões acerca dos subsídios da indexação manual e do reconhecimento de imagens**. Perspectivas em Ciência da Informação, v.25, número especial, p125-149, fev/2020.

GAUDERER, E. Christian. **Autismo**. [S.I]: Atheneu, 1993.

GOMES, Camila G. S. **Desempenhos emergentes na aquisição de leitura funcional de crianças com autismo**. 2007. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

GUIMARÃES, Theresinha (Org.); FILHO, Teófilo Alves Galvão (Org). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

KANNER, L. **Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo**. Tradução e Revisão: Marialice de astro Vatavuk. Disponível em: <http://www.ama.org.br/site/imagens/stories/Voceeama/artigos/080609disturbiosart.pdf> >. Acesso em: 20 nov. 2021.

LIRA, Solange M. de. **Escolarização de alunos autistas: histórias de sala de aula**. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

LOPES-HERRERA, Simone A. **Avaliação de estratégias para desenvolver habilidades comunicativas verbais em indivíduos com autismo de alto funcionamento e síndrome de Asperger**. 2004. 197 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

MARTINS, Mara R. R. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes**. 2007. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2007.

NASCIMENTO Roseli do; BEZERRA, Fábio e HEBERLE Viviane. **Multiletramentos: iniciação à análise de imagens**. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu ensino).

SANTOS, Boaventura de Souza (Org). **Democratizar a democracia – Os caminhos da democracia participativa**. Porto: Afrontamento, 2003.

SERRA, Dayse C. G. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos**. 2004. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

DESAFIOS E EXPECTATIVAS DOS JOVENS NAS SALAS DA EJA: QUESTÕES NORTEADORAS PARA A PESQUISA

Lavoisier Almeida dos Santos⁸⁴
Thâmara Santos Gomes Almeida⁸⁵

INTRODUÇÃO

Este capítulo é uma tentativa de apresentar, a partir da Sociologia da Juventude, algumas questões/problematizações para a realização de pesquisas que versem sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), focalizando os desafios e expectativas dos jovens que frequentam os espaços escolares voltados à oferta dessa modalidade educacional.

Potencialmente, a reflexão pretendida tem como objeto de estudo os jovens que frequentam as salas de aula da EJA e tem, também potencialmente, como objetivo geral apresentar caminhos que levem à problematização das motivações que levam esses jovens a escolherem o ensino noturno na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e quais desafios eles encontram nesses espaços nos quais depositam suas expectativas.

Desse potencial objetivo geral, desdobram-se alguns objetivos específicos. O primeiro deles é a necessidade de pensar/problematizar, na perspectiva trabalhada por Pais (2003), em *Cultura Juvenis*, como se processam as relações estabelecidas pelos jovens com os adultos em termos de geração ou classes, enfocando os conflitos intergeracionais.

O segundo objetivo é a demanda de entender e perceber como os jovens se comportam e estabelecem suas variadas relações nos tempos e espaços dedicados às aulas e nos espaços e tempos livres, dedicados, por assim dizer, à fruição, ao lazer. Uma boa possibilidade de problematizar/

⁸⁴ Doutor em Letras e Linguística (UFAL). Professor (SEE - AL/SE).
CV: <http://lattes.cnpq.br/2157875252712626>

⁸⁵ Especialista em Educação Inclusiva (UNEAL). CV: <http://lattes.cnpq.br/8142624801462785>

entender esses espaços é a noção de espaço estriados e lisos, categorias desenvolvidas por Deleuze e Guattari apud Pais (2006), enquanto espaço-tempos marcados pelas marcas do poder/submissão institucional e pelas marcas da liberdade/transgressão das juventudes.

Desse quesito, surge uma terceira questão importante para se discutir/problematizar em pesquisas que se desenrolam no âmbito da EJA, a saber: a necessidade de se trabalhar a dimensão do comportamento desviante dentro dos espaços da EJA, problematizando quem se entende como grupo estabelecido e como grupo desviante, trazendo para os espaços da Educação de Jovens e Adultos as noções de “Outsiders” e “Estabelecidos” do sociólogo Howard Becker.

Nesse sentido, frente aos conflitos intergeracionais existentes nos espaço-tempos da EJA, pode e deve-se questionar quem ou qual grupo, de fato, deveria ocupar tais espaços: jovens, adultos ou idosos? Quem constitui o grupo dos estabelecidos e quem forma o grupo desviante? Quais processos sociais e culturais permeiam essas tensões e intersecções?

PESQUISAS SOBRE EJA A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA JUVENTUDE: QUAL A SUA IMPORTÂNCIA?

Pesquisas sobre EJA, a partir da Sociologia da Juventude, têm substancial importância pelo fato de pensar e problematizar, a partir de uma ótica muito particular, questões cruciais para o sucesso escolar dos participantes da EJA que outros referenciais teóricos deixam escapar por não ter aporte teórico para tratar determinadas particularidades envolvidas na vivência dos jovens que frequentam as salas de aulas das Escolas que oferecem a educação básica nessa modalidade.

Nesse sentido é necessário levar em consideração que depois de um dia cansado de intensa labuta, de uma faina valorosa, chegam às salas de aula, no período noturno, adultos e jovens que não somente buscam um certificado de conclusão das etapas da educação básica, mas também e principalmente buscam se entender socialmente como sujeitos históricos produtores de culturas.

Não somente da cultura letrada, acadêmica, mas também da cultura não letrada, do trabalho, da arte, da religião, da cultura da rua, das diferentes formas de se dá aos outros, firmando parcerias criativas para se reinventar antigas realidades por vezes excludentes.

Os espaços educativos que oferecem a formação acadêmica na modalidade de jovens e adultos são, na verdade, espaços nos quais os jovens se constroem e são construídos como ser social.

As juventudes presentes nos cursos de Educação de Jovens e Adultos têm identidade, carências e potencialidades para oferecer à sociedade. Possuem desejos, medos, projetos, enfim, não constituem uma juventude homogênea, anônima, quieta, mórbida. É uma juventude ativa que busca ser sujeito de seus variados processos existenciais de ressignificação social e tanta se construir como ser social da realidade na qual está inserida.

Somente esse dado já legitima a importância de pesquisas, no campo da Sociologia da Juventude, que se debruçam sobre a modalidade educacional em questão, pois esses jovens, ao ocuparem as salas de aula dos espaços da Educação de Jovens e Adultos, realizam intensamente relações intergeracionais com os adultos que coabitam esses espaços e faz com que se pense o conceito de juventude e de geração, pois, tomando sociologicamente as diversas conotações teóricas de geração, como determinar naquelas salas quem é jovem e quem é adulto?

Sendo assim, acredita-se que esses jovens, seus desafios, expectativas e as relações por eles estabelecidas nas salas do EJA são do interesse da investigação teórica da Sociologia da Juventude e seus desdobramentos e interfaces com as culturas juvenis, os estudos de identidade e gênero dentro do quadro teórico que esse campo de estudo da Sociologia se ocupa.

PROBLEMATIZANDO AS QUESTÕES DE PESQUISA

O perfil dos alunos que se matriculam nas escolas que oferecem formação acadêmica básica (fundamental e média) na modalidade de Educação de Jovens e Adultos vem passando por transformações significativas.

Até pouco tempo, quase totalidade dos alunos de EJA compartilhava a experiência de uma precária ou nenhuma formação acadêmica no tempo adequado da idade escolar regular e procuravam a escola tão somente para o processo básico de letramento.

Hoje, a realidade é diversa e muitos alunos procuram a EJA pelo fato de terem abandonado o ensino diurno para poderem terminar o Ensino Médio de forma mais rápida e, pela questão de quase totalidade dos cursos de EJA serem oferecidos no turno da noite, para conciliar de forma menos tensa a vida de trabalho e de estudo:

No público que efetivamente frequenta os programas de educação de jovens e adultos, é cada vez mais reduzido o número daqueles que não tiveram nenhuma passagem anterior pela escola. É também cada vez mais dominante a presença de adolescentes e jovens recém-saídos do ensino regular, por onde tiveram passagens acidentadas. Em levantamento realizado no programa de educação básica de jovens e adultos do município de São Paulo, em 1992, apurou-se que 26% do alunado tinha até dezoito anos de idade e 36% tinha entre dezenove e 26.1 Na cidade do Recife, apurou-se que, dos alunos de programas para jovens e adultos das redes municipal e estadual, 48% tinha de treze a dezoito anos de idade e 26%, de dezoito a 24 anos (BRASIL, 2001, p. 36)

Surge, dessa forma, um grande questionamento acerca dos sujeitos da EJA. Quem são esses jovens e esses adultos que procuram a escola para poder conciliar cada vez mais cedo a vida de trabalho e estudo? Como se estabelece as diversas relações entre os jovens e adultos que coabitam as salas de aulas nos espaços de educação de Jovens e Adultos? Há conflitos intergeracionais ou a relação entre as diferentes gerações é harmoniosa?

Na perspectiva apresentada por Machado Pais (2003), a juventude da EJA estaria estruturada em uma perspectiva geracional ou classista? Como problematizado por Mannhein (1982), a definição/delimitação

da “geração” estaria ligada a fatos coletivos como família ou a grupos concretos associativos? Quem de fato são os jovens da EJA?

No que diz respeito ao tempo e ao espaço nos quais essas relações são realizadas, elas acontecem somente em sala e nos tempos de aula nos quais os jovens e adultos são obrigados a estarem juntos (espaços estriados) ou se estendem aos espaços e aos tempos livres destinados ao lazer (espaços lisos)?

As salas e o tempo de aulas seriam, então, espaços estriados; o pátio, corredores da escola e tempo de intervalo entre as aulas, espaços lisos. Como, pois, se dão essas diferentes relações nesses espaços lisos e estriados?

Apesar de se falar em um perfil do jovem da EJA, deve-se ter cuidado para não querer padronizar esses jovens em um único grupo fechado, sem discordâncias ou faces diversas, formando uma juventude homogênea. Nos espaços da EJA, encontram-se várias juventudes que devem ser observadas sob variadas óticas:

a juventude deve ser olhada não apenas na sua aparente unidade mas também na sua diversidade. Não há, de fato, um conceito único de juventude que possa abranger os diversos campos semânticos que lhe aparecem associados. A diferentes juventudes e a diferentes maneiras de olhar essas juventudes corresponderão, pois, necessariamente, diversas teorias (PAIS, 2003, p. 47).

Pensar o sujeito jovem da EJA é um desafio, pois de um modo geral, os sujeitos da EJA são tratados como uma massa de alunos, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes, relacionados diretamente com o chamado “fracasso escolar” como propõe Andrade (2004).

Contudo, nesses espaços educativos de jovens e adultos, encontram-se várias juventudes com estilos e características próprias cujas práticas não constituem de forma alguma uma massa homogênea. Nesse sentido, surge, nos espaços de Educação de Jovens e Adultos, a ideia de culturas juvenis, o sentimento de pertença e identidade a uma determinada tribo, isto é, a um determinado seguimento de sociabilidade juvenil.

Sérgio Ferreira (2008) apresenta essas tribos ou cenas juvenis como uma metáfora para classificar microgrupos juvenis marcados por um estilo e uma visibilidade social próprios. Por isso, as relações estabelecidas não são somente as intergeracionais, mas também aquelas realizadas pelas juventudes que circundam esses espaços.

Como, pois, se relacionam os jovens que trabalham com aqueles poucos jovens que não trabalham: essas relações são conflituosas ou harmoniosas? Como os jovens que trabalham se percebem em relação aos que não trabalham e como aqueles que não trabalham se percebem em relação àqueles que trabalham?

Nesse sentido, surge a ideia de um comportamento desviante, no sentido trabalhado por Howard Becker no seu livro “Outsiders”. Há, pois, um grupo nos espaços de EJA que se sente produtor de outsiders. Porém, quem é que apresenta esse comportamento desviante ou pelo menos quem se sente desviante, fora da conduta comportamental padrão: os adultos, por estarem fora da faixa etária para estudar e por isso dividindo o mesmo espaço e momento educacional com os jovens? Os jovens que trabalham em relação aos adultos e outros jovens que não trabalham? Ou são os jovens que não trabalham que se sentem produtores de outsiders em relação aos jovens e adultos que trabalham e com muito esforço chegam às salas de aula à noite para concluir seus estudos? Como, então, podemos determinar quem forma o grupo dos Estabelecidos e quem forma o grupo dos Outsiders como propõe John Scotson e Elias Norbert (2000).

É notável que “nas zonas urbanas, alunos de programas de educação de jovens e adultos normalmente são empregados com baixa qualificação no setor industrial, comercial e de serviços, e uma grande parte atua no mercado informal” (BRASIL, 2001, p. 38).

Quase totalidade dos alunos desses programas, incluindo os jovens, são trabalhadores. Muitos são os sacrifícios feitos para poderem concluir os estudos da Educação Básica. Acumulam responsabilidades familiares e profissionais, reduzem seu tempo de lazer na expectativa

de dias melhores, de menos explorações e mais reconhecimentos por meio de seus estudos noturnos.

Havia, nos tempos de antanho, uma mentalidade de que a situação econômica do país não estava bem por causa dos jovens que não passavam pelo processo de formação e inserção no mercado de trabalho. Porém, sabe-se, hoje, que jovens à margem do processo não são a causa do problema econômico, mas sim o efeito desse problema, um indicador de uma problemática tácita que circunda a sociedade brasileira.

O processo educativo desses jovens deve, pois, pensar as estruturas sociais que produzem o analfabetismo, a exclusão digital, o preconceito. Os jovens precisam identificar a origem de seus problemas e as possibilidades de resolvê-los.

Dessa forma, os jovens da EJA são convidados a penetrar nas estruturas excludentes de seu grupo social e ressignificar sua história e a de seu grupo, sendo, assim, sujeito não somente de seu processo cognitivo-educacional, mas também e principalmente como sujeito de sua autonomia, de seu ser no mundo.

Como apresentado pela Proposta Curricular oficial para Educação de Jovens e Adultos, um dos grandes desafios dessa modalidade de educação é o de garantir a esse segmento social que vem sendo marginalizado nas esferas socioeconômica e educacional um acesso à cultura letrada que lhe possibilite uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura.

Tal dado é significativo, pois as expectativas dos jovens em relação à escola não estão ligadas somente ao trabalho:

Com base na experiência ou em pesquisas sobre o tema, sabemos que os motivos que levam os jovens e adultos à escola referem-se predominantemente às suas expectativas de conseguir um emprego melhor. Mas suas motivações não se limitam a este aspecto. Muitos referem-se também à vontade mais ampla de “entender melhor as

coisas”, “se expressar melhor”, de “ser gente”, de “não depender sempre dos outros” (BRASIL, 2001, p. 42).

Nota-se em muitos jovens da EJA essa busca por autonomia no sentido sócio-econômico-cultural e pessoal; percebe-se, no âmago de muitos, não só o desejo, mas também um grito por emancipação, por liberdade. Ser gente, ser humano, ser pessoa exige liberdade, por isso essa juventude não quer simplesmente um emprego, como reforço de submissão, de domínio de outro sobre si, mas essa juventude quer autonomia, ou seja, ser sujeito de si mesmo, ser senhor de sua vontade.

Em conversa com alguns jovens que realizam seus estudos de ensino médio (curso noturno na modalidade de Educação de Jovens e adultos) na Escola Marista Champagnat de Maceió, eles apresentavam seus anseios mais inquietantes de poderem fazer parte da sociedade como se ainda não o fizessem, isto é, muitos deles ainda não têm o sentimento de pertença à sociedade, ou pelo menos ainda não criaram uma relação de identidade com essa sociedade estruturada que está ao seu redor.

Por isso, é tão importante pensar esses jovens que ocupam os espaços dedicados à EJA e as relações que os mesmos estabelecem nesses espaços. Observar neles e talvez até trabalhar com eles a questão do protagonismo juvenil, pois não podem apenas assistir ao espetáculo da existência como se dele não fizessem parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a proposta deste capítulo a apresentação de questões teórico-práticas norteadoras para o desenvolvimento posterior de pesquisas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos a partir do referencial teórico da Sociologia da Juventude, encerraremos o mesmo apresentado algumas conclusões provisórias que poderão servir de problemática investigativa para estudos ulteriores.

Pode-se afirmar, inicialmente, que os espaços de Educação de Jovens e Adultos são ambientes nos quais se desdobram relações intergeracionais

entre jovens e adultos. Essas relações, ora harmoniosas, ora conflituosas, se realizam em diversas situações do cotidiano das salas de aula de EJA.

Depois, o conceito de juventude é colocado em crise nas salas de aula de Educação de Jovens e Adultos, pois jovens se entendem como adultos e adultos se percebem como jovens. As salas de aulas de Educação de Jovens adultos revelam-se, pois, como um espaço favorável para observação, discussão e constatação do conceito de juventude e geração: como, pois, determinar quem, de fato e de direito, é jovem e quem deveras, de fato e de direito, é adulto dentro da nomenclatura EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Nota-se ainda, nesses espaços, a produção da ideia de comportamento desviante. Quem deveras deveria ocupar as salas de aula no período da noite? Somente jovens que trabalham, os que não trabalham também? Ou na verdade, esses espaços deveriam ser ocupados pelos adultos, pois os jovens deveriam ocupar as salas de aulas do ensino regular no período diurno?

Por fim, os jovens que frequentam os espaços da EJA utilizam desses espaços para momentos de lazer, descontração e encontro com outros jovens que participam de grupos diversos, formando ali um novo grupo de jovens que têm atividades diversas durante o dia, como trabalho, esporte, namoro, e se encontram a noite para estudar (espaços estriados), trocar experiências (espaços lisos e estriados) e construir momentos de afetividade (espaços lisos).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maris Isabel Mendes de; EUGÊNIO, Fernanda (orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos Jovens. In: BARBOSA, Inês O., PAIVA, Jane (orgs). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro. **A Educação de Jovens e Adultos e os jovens do “último turno”**: produzindo outsiders. Tese de Doutorado Defendida em julho de 2004, no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Disponível em <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/928/1/tese.pdf>> Acesso em: 10 set. 2020.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os Sujeitos Educandos da EJA**. Salto para o futuro/ TV ESCOLA, 2004. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento / coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

CASTRO, Mary et al. **Cultivando vida, desarmando violências**: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza. Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellogg, Banco Internacional de Desenvolvimento, 2001).

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os Outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FERREIRA, Vitor Sérgio. Ondas, cenas e microculturas juvenis. IN: **PLURAL**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.15, 2008, p. 99-128.

MANNHEIM, Karl. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1982.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

SOBRE O ORGANIZADOR

CLEBER BIANCHETTI

Doutorando em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Mestre em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Especialização em Mídias Integradas na Educação (UFPR); Especialização em Gestão Pública (UFPR); Especialização em Desenvolvimento Gerencial (FAE Business School); Especialização em Interdisciplinaridade na Educação Básica (IBPEX); Especialização em Saúde para Professores do Ensino Fundamental e Médio (UFPR). Graduação em Administração de Empresas (UNICESUMAR). Graduação em Filosofia (PUC-PR), Sociologia (PUC-PR) e História (PUC-PR).

E-mail: cleberbian@yahoo.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem híbrida 5, 7, 23-24, 28-31, 33, 35
abordagem híbrida na educação 23, 30
abordagem mista 9
Amazonas 8, 249-250, 254, 263
analfabetismo 311
Artesania 5, 7, 37, 40-42, 46-47
atuação docente 61, 63, 240-241
avaliações em larga escala 7, 101
Ação Colaborativa e Cooperativa 75, 85
ações pedagógicas 7, 101, 106-107, 110, 252

B

B-Learning 6, 8, 249-253, 255-257, 261-262

C

ChatGPT 5, 7, 9-10, 13-17, 19-22
composição pedagógica 233
comunidades ribeirinhas 7, 87-88
contexto migratório 6-7, 117, 121-123, 125
cotidiano escolar 6, 8, 104, 151, 185, 241

D

Design de Moda 5, 7, 37, 46-47
didática 42, 48, 60, 75-77, 82, 86, 145, 154-155, 185, 189, 191-194, 199-200, 240, 292, 299
dimensões afetivas 6, 8, 185-187
disposição pessoal 233
diversidade sexual e de gênero 6, 8, 213-214, 216, 227
docente 6, 8-9, 37, 40, 45-46, 61, 63-67, 69-71, 75-76, 101, 106, 109-110, 114-115, 145, 152-153, 155, 157-158, 161, 164, 167, 180, 183, 185, 189-190, 192, 198, 200, 231-241, 243-250, 252, 256, 258-259, 261-262, 265, 292
docentes de ginástica 5, 7, 61, 63

E

Educação de Jovens e Adultos 6, 122, 162-163, 166, 168, 170, 175, 178, 305-313
educação do campo 5-6, 8, 171-177, 182-184
Educação Infantil 8, 50, 60, 122, 178, 265-271, 273-275, 277, 288, 298
educação na contemporaneidade 5, 7, 49
educação tecnológica 6, 8, 140, 279

ensino de matemática 6-7, 159, 163-164, 168, 231
ensino superior 5, 7, 23-24, 26, 31-33, 35-37, 47, 64-65, 73, 122, 231, 263, 281-282
espectro autista 6, 8, 178, 289, 291-292
estruturas sociais 222, 311
exclusão digital 33, 35, 311
exposição pública 233

F

fluxos migratórios 118-119, 122
formação científica 92
formação inicial de professores 6, 8, 231
formação interdisciplinar 188
fundamentos humanizantes 5, 7, 49

G

geração 13, 17, 105, 107-109, 146, 253, 305, 307, 309, 313

H

homem rural 173
homem urbano 173

I

industrialização 7, 131, 144
instituto federal de são paulo 7, 131
inteligência artificial 5, 9-13, 16, 18, 20-22
interdisciplinaridade 2, 73-75, 78-79, 81-82, 85-86, 188-189, 199
interposição profissional 233

J

juventude 266, 305-309, 312-313

L

LGBTQIA+ 214-216, 219, 225-229
Lineart 43-44
linguagem natural 11-14, 21

M

machine learning 11-12, 21-22
metodologias ativas 6-7, 28, 37-40, 42, 47-48, 145-147, 149-152, 154-158, 256, 259
mulher rural 173
mulher urbana 173
Multidisciplinaridade 82

P

Pluridisciplinaridade 82
políticas educacionais 7, 60, 109-110, 117, 120, 123, 125, 128-129, 162, 185, 187, 287
políticas sociais 6-7, 54, 117, 123, 125-129

povos indígenas 7, 87-88, 223
preconceito 226, 229, 236, 248, 311
problemas de saúde 6, 8, 201, 207, 298
processo de ensinar e aprender 7, 38, 159, 233
processo de ensino-aprendizagem 5, 7, 14, 51, 61, 76-77, 83, 111, 114, 194, 287
produção de sentidos 6, 8, 185
práticas didáticas 5, 7, 37, 47
práticas pedagógicas inclusivas 6, 8, 171
práxis 62-63, 76, 92, 184
pós-isolamento social 7, 23

R

realidade escolar 6, 8, 231, 290
recomposição investigativa 233
religião como instituição social 6, 8, 213

S

sala de aula 7, 24, 28-30, 33, 36, 47-48, 63, 83-84, 86, 102, 145, 151, 156, 158, 179, 181-182, 187, 189-190, 192, 196, 198-199, 239-242, 245, 247, 249, 252-254, 259-261, 273, 276, 289, 294, 298-299, 303
sistemas de saúde 7, 87, 97
sociedade brasileira 6, 8, 188, 213-215, 217, 222-229, 280, 287, 311
SPAECE 7, 101, 103-105, 109-116
subjetivação 219-220, 222-226, 228

T

tecnologias móveis 6-7, 145-146, 151, 153-154, 156
teoria histórico-cultural 5, 7, 49, 51, 56-59
terapia fotodinâmica 6, 8, 201-202, 207, 209
transdisciplinaridade 61, 73-74, 81-82, 198

U

unicef 36, 123, 130


V


Vigotski 56, 58, 60, 185, 195, 200
vivência dos professores 8, 171


ISBN 978-65-5368-257-3




Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 contato@editorabagai.com.br