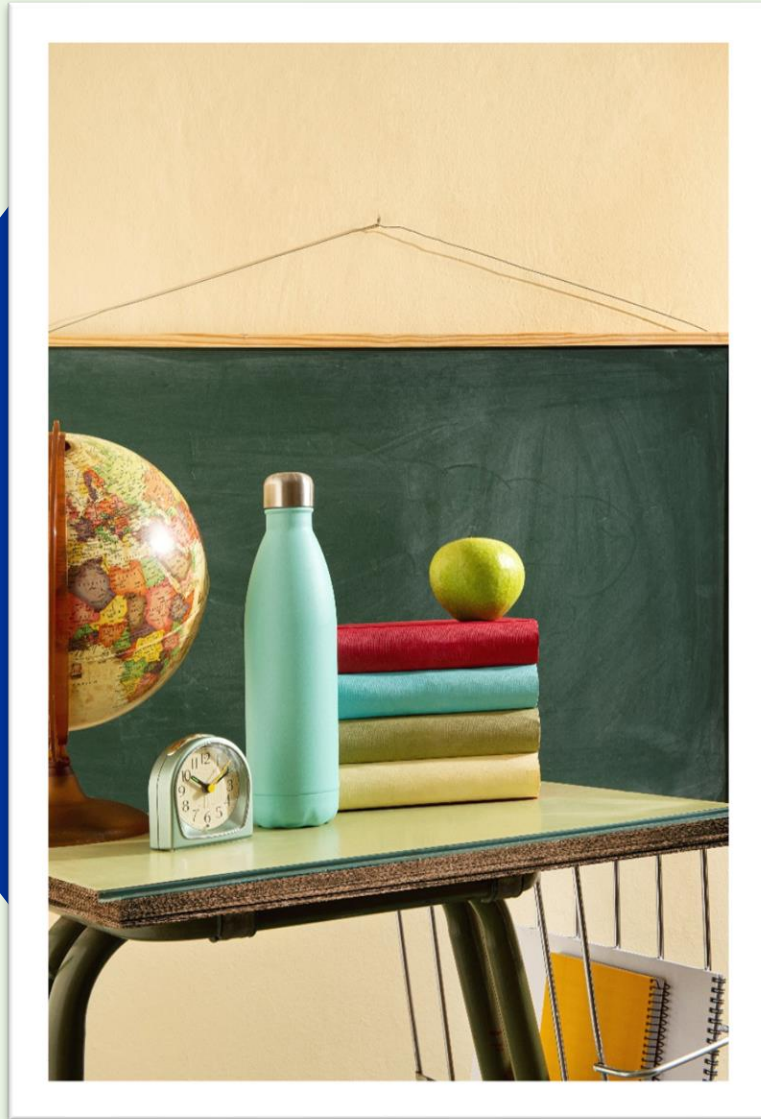


Resiane Silveira (Org.)

Horizontes da EDUCAÇÃO



Visões e Perspectivas

vol
2
2024


Editora
DUCERE

Resiane Silveira (Org.)

Horizontes da EDUCAÇÃO



Visões e Perspectivas

vol
2
2024


Editora
DUCERE

2024 – Editora Ducere

www.ducere.com.br

editoraducere@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Ducere

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

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

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

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

Me. Ronei Aparecido Barbosa, Instituto Federal Minas Gerais, IFSULDEMINAS

Dr. Fabrício dos Santos Ritá, Instituto Federal Minas Gerais, IFSULDEMINAS

Dr. Claudiomir Silva Santos, Instituto Federal Minas Gerais, IFSULDEMINAS

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

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

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

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

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

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

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587h Silveira, Resiane Paula da
Horizontes da Educação: Visões e Perspectivas - Volume 2 /
Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora
Ducere, 2024. 153 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-981698-5-5

DOI: 10.5281/zenodo.12730103

1. Educação. 2. Ensino e Aprendizagem. 3. Pesquisa e tópicos
relacionados. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 370.7

CDU: 37

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

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

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Ducere

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.ducere.com.br

editoraducere@gmail.com

Formiga - MG

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

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.ducere.com.br/2024/07/horizontes-da-educacao-2.html>



AUTORES

**ADELINE ARAÚJO CARNEIRO FARIAS
ALISON SILVA FERREIRA
AMAURI DIAS DE MOURA
ANA CLÁUDIA DIAS RIBEIRO
ANA MÁRCIA DA SILVA CRUZ
ANDERSON MADSON DE OLIVEIRA MAIA
ANTONIO FERREIRA NETO
CLIVIAN NATALIN OLIVEIRA MESSIAS
CLOTILDE CLARA DA SILVA
CRISLLAYNE GIZELY BEZERRA DOS SANTOS
DANIEL GARCIA DOREA DOS SANTOS
DANIELE BARBOSA DE SOUZA ALMEIDA
DÉBORA DOS REIS SILVA BACKES
DINAMARA GARCIA FELDENS
EVYANE SAMPAIO SERAPIÃO RODRIGUES
IDERLÂNIA COSTA SOUZA
JULIANA FARIAS SANTOS
LAURA WUNSCH
LÁZARA APARECIDA GARCIA DE SOUZA
LEANDRO KRUG WIVES
LUCIANA REGINA MARQUES
LUIZ MIGUEL GALVÃO QUEIROZ
MARILENE DOS SANTOS MARQUES
RHUAN GABRIEL VASCONCELOS SANTOS
ROBSON SANTOS DA CONCEIÇÃO
SILVANE GEMA MOCELLIN PETRINI
SILVIA DE OLIVEIRA KIST
WHEBER MENDES DOS SANTOS**

APRESENTAÇÃO

Apresentamos ao distinto leitor o volume "Horizontes da Educação: Visões e Perspectivas". Esta obra se constitui em uma compilação de reflexões profundas e análises criteriosas sobre o presente e o futuro da educação, elaboradas por alguns dos mais ilustres pensadores e praticantes da área.

No atual cenário global, em que as transformações sociais, tecnológicas e econômicas se desenrolam em ritmo vertiginoso, a educação emerge como um dos pilares fundamentais para a construção de sociedades justas, equitativas e sustentáveis. O processo educativo, mais do que uma simples transmissão de conhecimentos, configura-se como um instrumento poderoso para a emancipação do indivíduo e o fortalecimento das comunidades.

Os capítulos que compõem esta obra trazem à luz diferentes perspectivas sobre os desafios e as oportunidades que se apresentam à educação contemporânea. Desde a importância da inovação pedagógica e tecnológica até a necessidade de políticas públicas inclusivas e eficazes, passando pela valorização do papel dos educadores e a busca incessante pela equidade e justiça social no acesso ao conhecimento, cada contribuição aqui presente oferece ao leitor uma visão ampliada e multifacetada do universo educacional.

Destaca-se a importância de se compreender a educação como um processo contínuo e dinâmico, que deve estar sempre alinhado às necessidades e aspirações da sociedade. A educação deve ser capaz de formar cidadãos críticos, conscientes e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, sem perder de vista os valores éticos e humanos que fundamentam a convivência harmoniosa e o respeito à diversidade.

Em tempos onde a informação circula de maneira vertiginosa e as fronteiras do conhecimento se expandem a cada dia, este livro oferece um oásis de reflexão e profundidade, convidando-nos a um mergulho intelectual que, certamente, enriquecerá nossas práticas e ampliará nossos horizontes. Que esta leitura seja, portanto, uma fonte de inspiração e um convite à reflexão profunda sobre o papel essencial da educação na construção de um futuro mais justo e luminoso para todos.

SUMÁRIO

Capítulo 1 ABORDAGEM STEAM COMO UM RECURSO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL <i>Clivian Natalin Oliveira Messias</i>	8
Capítulo 2 O PAPEL DO TUTOR: UM ESTUDO DE CASO DE IMPLEMENTAÇÃO DA EAD <i>Alison Silva Ferreira; Antonio Ferreira Neto; Amauri Dias de Moura; Ana Cláudia Dias Ribeiro</i>	21
Capítulo 3 A PROPOSTA DE RETOMADA DA DEMOCRACIA NO ESTADO BRASILEIRO E SUAS CONTROVÉRSIAS NA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL PARAENSE <i>Luiz Miguel Galvão Queiroz; Anderson Madson de Oliveira Maia; Marilene dos Santos Marques</i>	34
Capítulo 4 CORPO ENSINANTE: BREVES NOTAS SOBRE A PRODUÇÃO DA DOCÊNCIA IDEALIZADA <i>Juliana Farias Santos; Débora dos Reis Silva Backes; Daniel Garcia Dorea dos Santos; Dinamara Garcia Feldens</i>	49
Capítulo 5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) <i>Robson Santos da Conceição; Iderlânia Costa Souza</i>	66
Capítulo 6 O ESGOTAMENTO DA MULHER: FEMINISMOS INSUBMISSOS AMÉRICANOS <i>Crisllayne Gizely Bezerra dos Santos; Wheber Mendes dos Santos</i>	87
Capítulo 7 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO PODE INFLUENCIAR NO APRENDIZADO? REFLEXÕES DE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA, SOBRE A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL, NA FORMAÇÃO DOCENTE <i>Adeline Araújo Carneiro Farias; Daniele Barbosa de Souza Almeida; Rhuan Gabriel Vasconcelos Santos</i>	100
Capítulo 8 A INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Ana Márcia da Silva Cruz; Clotilde Clara da Silva; Evyane Sampaio Serapião Rodrigues; Lázara Aparecida Garcia de Souza; Luciana Regina Marques</i>	118
Capítulo 9 ENTRE DESAFIOS E TENDÊNCIAS: A EDUCAÇÃO MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS <i>Silvia de Oliveira Kist; Leandro Krug Wives; Silvane Gema Mocellin Petrini; Laura Wunsch</i>	131
AUTORES	146



Capítulo 1
ABORDAGEM STEAM COMO UM RECURSO DE INOVAÇÃO
EDUCACIONAL
Clivian Natalin Oliveira Messias

ABORDAGEM STEAM COMO UM RECURSO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL

Clivian Natalin Oliveira Messias

Especialista em Psicopedagogia pela UniFaveni (2021). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Tiradentes (2019). Atua como professora da Educação Básica nas escolas da rede SESI de Sergipe. E-mail: clivian.natalin@gmail.com

RESUMO

A escola contemporânea tem buscado métodos que insiram o estudante como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem e conseqüentemente novas metodologias de ensino foram sendo criadas ou adaptadas para que esse processo seja feito de maneira significativa. É nessa perspectiva que a abordagem STEAM associada à metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) ganha visibilidade pois integra as áreas do conhecimento de Artes, Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, oportunizando aos estudantes a prática de resolução de problemas com foco no protagonismo e na aprendizagem ativa. A presente pesquisa objetivou refletir sobre as possíveis contribuições da abordagem STEAM no processo de inovação educacional através de uma pesquisa de cunho qualitativo, com paradigma interpretativo, inserida em um estudo bibliográfico, sendo realizada uma busca nos canais do Google Scholar (Acadêmico), Periódicos CAPES e Scielo dos últimos cinco anos. Concluindo que a abordagem STEAM possui total potencial enquanto ferramenta de transformação da educação brasileira, contudo faz-se necessário uma mudança em diversas esferas, visando a quebra do modelo tradicional de ensino ainda enraizado na educação brasileira, além disso, espera-se que o professor enquanto mediador do processo de aprendizagem oriente os alunos de modo que os façam refletir sobre o que estão estudando, principalmente quando as tecnologias digitais são utilizadas.

Palavras-chave: Abordagem STEAM. Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Inovação. Tecnologias Digitais.

ABSTRACT

Contemporary schools have sought methods that include the student as an active subject in their learning process and consequently new teaching methodologies have been created or adapted so that this process can be carried out in a meaningful way. It is from this perspective

that the STEAM approach associated with the Project-Based Learning (PBL) methodology gains visibility as it integrates the areas of knowledge of Arts, Science, Technology, Engineering and Mathematics, providing students with the opportunity to practice problem solving with a focus on protagonism and active learning. The present research aimed to reflect on the possible contributions of the STEAM approach in the process of educational innovation through qualitative research, with an interpretative paradigm, inserted in a bibliographic study, with a search being carried out on the Google Scholar (Academic) channels, CAPES Periodicals and Scielo from the last five years. Concluding that the STEAM approach has full potential as a tool for transforming Brazilian education, however, a change is necessary in several spheres, aiming to break the traditional teaching model still rooted in Brazilian education, in addition, it is expected that the teacher as a mediator of the learning process, guide students in a way that makes them reflect on what they are studying, especially when digital technologies are used.

Keywords: STEAM approach. Project-Based Learning (PBL). Innovation. Digital Technologies.

INTRODUÇÃO

Dentre os debates sobre educação inovadora é comum que se fale sobre uma escola que coloque o estudante como protagonista em seu processo de aprendizagem, enfatizando não somente conceitos, mas também valores e competências. As diversas mudanças das últimas décadas incentivaram novas metodologias de ensino, principalmente com o advento das tecnologias digitais que a cada dia modificam a forma como as pessoas lidam com o mundo ao seu redor.

É nessa perspectiva que surge a abordagem STEAM, tendo a integração de conhecimentos de Artes, Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, oportunizando aos estudantes a prática de resolução de problemas desde a Educação Básica. Bacich; Holanda (2020) conceituam a abordagem STEAM como um método que deve ser incorporado à metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), tendo esses elementos: elaboração de uma pergunta norteadora; um contexto autêntico e relacionado a um problema real; uma sequência de etapas organizadas para a exploração do conhecimento científico; um produto final, que geralmente é um artefato que permite a aplicação de ideias de engenharia e, por fim, a apresentação do projeto (Bacich; Holanda, 2020).

Desse modo, o estudo apresenta a seguinte problemática: como a abordagem STEAM pode contribuir para a inovação da educação? Para responder a essa questão, apresentou-se como objetivo refletir sobre as possíveis contribuições da abordagem STEAM no processo de inovação educacional nas publicações indexadas nos periódicos da CAPES, nos últimos cinco anos.

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de se compreender a abordagem STEAM e ampliar seu debate, uma vez que as práticas em Educação STEAM ainda são incipientes no Brasil. Maia; Carvalho; Appelt (2021) afirmam que a abordagem de Educação STEAM já é percebida por muitos estudiosos como uma estratégia de inovação e incentivo ao desenvolvimento do setor de transformação digital e independência científica e econômica do Brasil.

Através de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, foi possível concluir que a abordagem STEAM possui muitos requisitos para ser uma ferramenta de transformação da educação brasileira, contudo, nenhuma metodologia ou estratégia educacional possuem, sozinhas, o poder de transformação, é necessário que haja uma motivação para romper com o modelo de ensino tradicional e que o processo de ensino e aprendizagem seja de fato significativo.

A ABORDAGEM STEAM

A educação STEAM é uma ótima abordagem para desenvolver competências importantes para a formação integral do estudante, como a criatividade, a colaboração, a comunicação e o pensamento crítico (Bacich; Holanda, 2020). O termo “SMET” (Science, Mathematics, Engineering and Technology) surge nos Estados Unidos nos anos 90, sendo alterada oficialmente para STEM (Campos et al, 2022). A justificativa para a criação da STEM era superar a falta de profissionais capacitados nessas áreas, o que impactava diretamente o mercado de trabalho dos EUA.

Percebendo a necessidade da integração das áreas de Artes, originou-se o acrônimo STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics), a convergência entre Ciências e Artes proporcionou uma eficácia científica e ao mesmo tempo criativa (Campos et al, 2022).

Maia; Carvalho; Appelt (2021) afirmam que as práticas STEAM ainda são embrionárias no Brasil. Para Campos et al (2022) a abordagem STEAM aqui no Brasil é

percebida somente através de programas educacionais nas escolas públicas, como o Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático 2021, e de maneira sutil na Base Nacional Comum Curricular de 2017, também se encontram ideias STEAM nas escolas privadas que usam atividades voltadas para essa abordagem.

Bacich e Holanda (2020) afirmam que as mudanças da sociedade refletem diretamente na educação, somente na última década inúmeras tecnologias, metodologias e estratégias surgiram no meio educacional, com o objetivo de promover o engajamento e protagonismo dos estudantes, bem como refletir sobre a prática dos educadores, substituindo o modelo tradicional de ensino.

É importante ressaltar que as tecnologias ou metodologias, sozinhas, não garantem uma transformação na educação, no entanto, quando aplicadas com estratégia, planejamento e colaboração são capazes de formar um estudante crítico, argumentativo e com responsabilidade social (Bacich; Holanda, 2020).

Para esses autores, o STEAM não é considerado uma metodologia, tampouco uma prática relacionada apenas à fabricação de artefatos ou experimentos, mas uma abordagem pautada em projetos, tendo como metodologia a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), desenvolvendo os conhecimentos científicos relevantes para cada área do conhecimento (Bacich; Holanda, 2020).

Em um projeto STEAM que apresenta como desafio a confecção de artefatos para contribuir com a conscientização sobre o desperdício da água de uma comunidade, além de investigarem o ciclo da água, os estudantes trabalharão com a coleta e o tratamento de dados e poderão produzir vídeos ou outros artefatos de Mídia educação para compartilhar e comunicar os resultados. Um projeto como esse pode envolver uma carga horária maior para a área de ciências e menor para as demais, mas irá incorporar tecnologias, engenharia, artes e matemática em sua concepção, de forma inter ou transdisciplinar (Bacich; Holanda, 2020, p. 6).

Os projetos STEAM alinhados à metodologia ABP não possuem a necessidade de atender todas as áreas na mesma proporção, ou desenvolver todos os objetivos de aprendizagem de um currículo, o objetivo é promover uma aprendizagem intencional, ou seja, alinhar os conceitos, procedimentos e atitudes de cada uma das áreas (Bacich; Holanda, 2020).

Apesar da abordagem STEAM ter nascido de uma iniciativa de preparar o aluno para o mercado de trabalho, Machado; Júnior (2019) evidenciam que o STEAM ultrapassa

esse objetivo e torna-se um motivador e melhorador da aprendizagem, possibilitando um estudo baseado em problemas reais e cumprindo às exigências de um contexto globalizado.

Os autores Bacich; Holanda (2020) evidenciam a eficácia do STEAM quando apontam que os principais problemas enfrentados no século XXI não são triviais e não dependem de uma simples aplicação de conhecimentos científicos isolados, a partir da metodologia ABP os estudantes são instigados a pesarem de forma ampla e a conectar conceitos científicos para o desenvolvimento dos produtos.

Assim, os alunos são desafiados a planejar, exercitar a criticidade através da tentativa e do erro, a colaborar e a buscar soluções para os problemas propostos, exercendo a autonomia e a liberdade para construir e criar (Caldas; Machado, 2023).

METODOLOGIA

A presente pesquisa, de cunho qualitativo, com paradigma interpretativo, está inserida em um estudo bibliográfico. Lüdke; André (2018) apontam que a pesquisa qualitativa ou naturalística “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais os processos do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (Lüdke; André, 2018, p. 14).

Já a pesquisa bibliográfica, conforme (Gil, 2017), é elaborada com base em material já publicado, incluindo material impresso, como livros, revistas, jornais, dissertações, teses, anais de eventos, material disponibilizado na internet, entre outros. A presente pesquisa utilizou os dados disponibilizados em fontes escritas para coletar dados e entender o fenômeno apresentado.

Os procedimentos metodológicos levantaram algumas produções científicas acerca do objeto de estudo, a fim de interpretar o fenômeno. Foi realizada uma busca por trabalhos publicados sobre a abordagem Educação STEAM e inovação educacional nos canais: Google Scholar (Acadêmico), Periódicos CAPES e Scielo dos últimos cinco anos.

Como forma de nortear a pesquisa, buscou-se responder a seguinte questão: como a abordagem STEAM pode contribuir para a inovação da educação? Adotou-se o filtro temporal para trabalhos publicados entre 2019 e 2024.

Os principais autores que nortearam esse estudo foram: Bacich; Holanda (2020), Maia; Carvalho; Appelt (2021) e Júnior; Pedroso; Viana (2023). Também foram utilizados dados da pesquisa de Amorim (2015) sobre inovação educacional na contemporaneidade.

Durante a leitura e análise dos textos, buscou-se identificar os principais aspectos relativos a abordagem STEAM, seu conceito, sua aplicação na Educação Básica do Brasil e sua relação com a proposta de inovação educacional. Esses critérios foram fundamentais para a obtenção dos resultados da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Borges et al (2022) expressam que a abordagem Educação STEAM oportuniza aos estudantes a resolução de problemas por meio de práticas investigativas, tornando-se protagonista dessa solução, desse modo, a abordagem STEAM favorece uma aprendizagem criativa e ativa, rompendo com o modelo tradicional de ensino que acontece de forma descontextualizada e focado na figura do professor.

No contexto escolar, é promover que o aluno seja desafiado a buscar informações para a construção e mobilizar conceitos para resolver situações cotidianas. Dessa forma o aprendiz perceberá sentido e significado e a sua aprendizagem será, de fato, efetivada. Apesar de serem intimamente relacionados, há diferentes perspectivas de tratar o protagonismo discente nas práticas pedagógicas. Na abordagem STEAM é essencial o engajamento discente na identificação e solução de um problema do mundo real (Borges et al, 2022, p. 349).

Júnior; Pedroso; Viana (2023) reforçam que as metodologias ativas surgiram como uma forma de inovação educacional, buscando promover um ensino onde o aluno seja um agente ativo na construção do aprendizado.

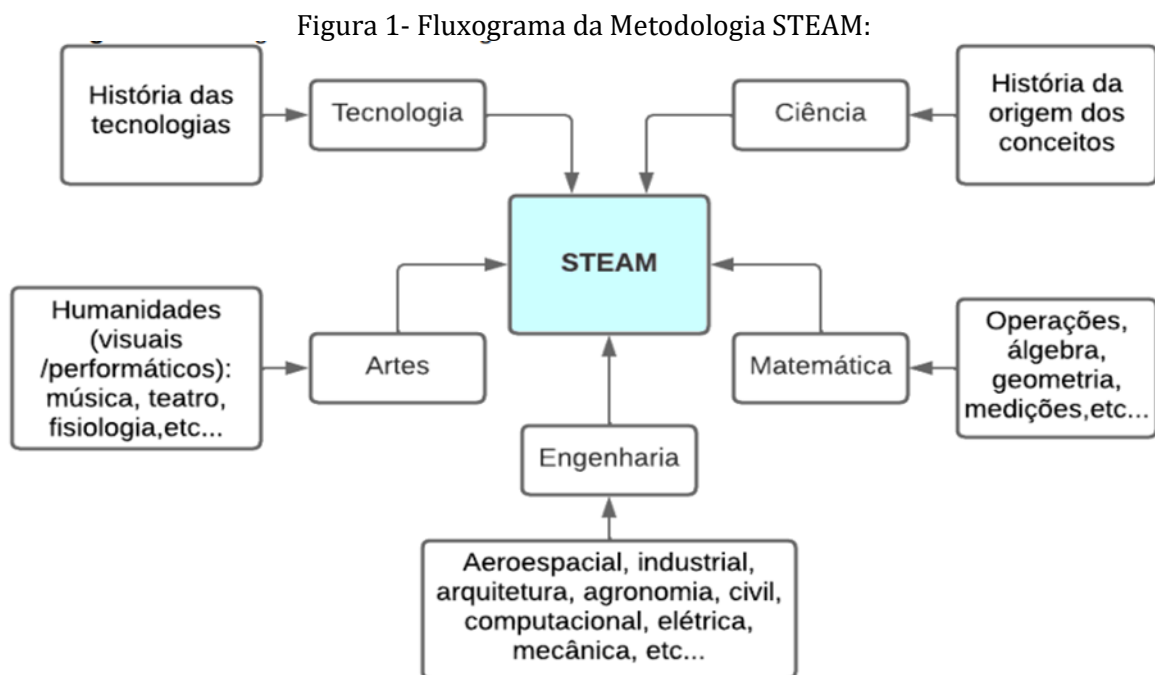
O ambiente escolar é um local propício para preparar os alunos para atuarem nesse novo cenário, oferecendo estruturas flexíveis e favoráveis para o desenvolvimento pedagógico, através de uma aprendizagem significativa, como também desenvolver no aluno valores fundamentais para sua formação integral (Júnior; Pedroso; Viana, 2023, p. 2).

A abordagem STEAM, como visto anteriormente, defende a interdisciplinaridade entre Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática, sendo o termo “Artes”

associado por alguns autores ao aprendizado baseado em projetos, tecnologia ou design (Júnior; Pedroso; Viana, 2023).

Além da integração dos conhecimentos dessas áreas, o STEAM tem a capacidade de cruzar várias outras áreas do conhecimento e atender distintos tipos de alunos, instigando diferentes invenções dentro de seus contextos científicos e sociais (Cleophas, 2020). A proposta da abordagem STEAM, de acordo com Cleophas (2020), pode se ancorar em outras metodologias ativas além da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), desde que o professor conheça e aplique as estratégias metodológicas corretas para promover a abordagem STEAM.

A Figura 1 a seguir ilustra o fluxograma da abordagem interdisciplinar STEAM, baseado no estudo de Júnior; Pedroso; Viana (2023):



Fonte: Júnior; Pedroso; Viana, 2023.

O STEAM ganhou força na educação contemporânea por apresentar resoluções de problemas complexos de forma contextualizada em resposta a uma sociedade altamente tecnológica que exige dos alunos inúmeras habilidades para o enfrentamento dos desafios cotidianos.

Júnior; Pedroso; Viana (2023) evidenciam que a educação contemporânea busca maneiras de colocar o estudante como protagonista do seu próprio aprendizado, utilizando tecnologias da Indústria 4.0, mas mantendo modelos pedagógicos e de

aprendizagem clássicos, com o objetivo de formar um aluno independente, ativo e inovador.

Desse modo, a abordagem STEAM caminha em direção contrária à educação tradicional que ainda é tão forte no Brasil pois, busca desenvolver habilidades essenciais para o crescimento pessoal e profissional dos estudantes, como a criatividade, a inovação, habilidades de resolução de conflitos, trabalho em equipe, comunicação e adaptabilidade (Júnio; Pedroso; Viana, 2023).

Apesar de ser uma abordagem nova, Maia; Carvalho; Appelt (2020) apontam que o STEAM tem mostrado grande potencial para promover inovação e incentivar o desenvolvimento do setor de transformação digital e a independência científica e econômica do Brasil.

Amorim (2015) faz um levantamento das concepções de inovação segundo autores brasileiros, afirmando que a inovação só acontece quando se consolida em uma transformação social significativa. O quadro a seguir o autor apresenta as principais concepções.

Quadro I – Concepções sobre inovação educacional segundo autores brasileiros

Autores nacionais	Ano	Concepções de inovação educacional
Dermeval Saviani	1980	Trata-se de uma concepção revolucionária de inovação, pois dizer que algo é inovador, porque se opõe ao tradicional, significa não apenas substituir métodos convencionais por outro, mas se reformular a própria finalidade da educação, isto é, colocá-la a serviço das forças emergentes da sociedade.
Castanho	2001	A inovação formativa se dá por meio da autonomia intelectual, com paixão pela busca do conhecimento, com postura ética, a construção de novos caminhos.
Cunha	2003	Materializa-se pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza.
Veiga	2003	A inovação regulatória ou técnica é instituída nos sistemas para provocar mudança, mesmo que seja temporária e parcial.
Abramavay	2003	É vista como sendo uma possibilidade de resolver problemas sociais que, no caso, referem-se à busca de soluções para resolver o problema da violência nas escolas.
Souza	2008	Está presente quando o pensamento pedagógico é transformador

Fonte: Amorim (2015, p.17).

Nesse quadro, Amorim (2015) deixa claro que a inovação, visão de diferentes autores, seja praticada como um fator de mudança significativa, de resolução de problemas e transformação do ambiente escolar. Diante do exposto, a abordagem STEAM pode contribuir efetivamente para um movimento de inovação na educação brasileira, pois trata-se de uma abordagem ligada à resolução de problemas, ao questionamento, a investigação, a criatividade e ao pensamento crítico.

Amorim (2015) destaca que o processo de inovação exige a consolidação de uma visão de mundo sobre o papel que as instituições de ensino desempenham na sociedade, e muitas vezes, “isso envolve uma reconstrução do processo educacional e da participação dos atores sociais envolvidos na aprendizagem e na gestão da escola como um todo” (Amorim, 2015, p. 9).

De acordo com Castaman; Rodrigues (2021) a prática pedagógica não pode se desassociar dos objetivos da instituição de ensino, além disso, deve ser planejada de forma intencional e interligada aos processos globais que envolvem a complexidade da sociedade contemporânea, isso implica dizer que a prática pedagógica inovadora se constitui como um ato político que está envolto de intencionalidades e visões de mundo.

A abordagem Educação STEAM promove atividades criativas, inovadoras e dinâmicas, que podem incorporar as novas tecnologias digitais e ultrapassar os limites da sala de aula. Júnior; Pedroso; Viana (2023) levantam um ponto importante sobre o STEAM, onde a maioria dos estudos focam na aprendizagem dos alunos, no currículo e na avaliação, enquanto poucas pesquisas abordam treinamentos de ensino de STEAM para os professores.

O aperfeiçoamento dos professores é uma etapa extremamente importante para que essa metodologia seja aplicada de modo satisfatório em sala de aula, o professor precisa não apenas ter conhecimento sobre uso das tecnologias, mas compreender a dimensão dessa abordagem e saber aplicá-la usando diferentes recursos.

Inicialmente, a abordagem STEAM pode parecer complicada a muitos professores que ainda estão acostumados com o modelo tradicional de ensino e isso pode desmotivá-los com a tentativa de implementação, pois exige um planejamento que consiga abarcar as áreas do STEAM, ainda que não em sua totalidade, contudo, é necessário que o professor use a criatividade e tenha um olhar transversal em relação aos conteúdos, rompendo com a visão compartimentada das áreas do conhecimento (Cleophas, 2020).

Desse modo, faz-se necessário programas de treinamento de professores focado no planejamento STEAM, realizando atividades multifuncionais em colaboração com professores de diversas áreas do conhecimento Júnior; Pedroso; Viana (2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem STEAM quando aplicada à metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) gera uma experiência de aprendizagem transformadora, concluindo assim, uma proposta de inovação educacional. Os autores Bacich; Holanda (2020) afirmam que não é possível conduzir o aluno através dessa caracterização de projetos sem promover várias conexões de linguagens e diferentes conceitos científicos, principalmente por se tratar de uma abordagem incorporada aos projetos transdisciplinares.

No entanto, é preciso enfatizar que nenhuma abordagem ou metodologia, sozinha, conseguem gerar transformação no meio social, nesse sentido, o professor enquanto mediador do processo de aprendizagem deve orientar os alunos de modo que eles reflitam sobre o que estão estudando, principalmente quando os estudantes usam as tecnologias digitais.

É importante que o uso desses recursos tenha o foco na resolução de problemas, incentivando o aluno a criar, refletir, discutir e colaborar uns com os outros para solucionar os problemas propostos. É fundamental que o professor intervenha durante esse processo, de modo que os alunos consigam avançar em suas pesquisas e não se sintam frustrados.

Dessa forma, conclui-se que a abordagem STEAM é um forte recurso para uma inovação educacional, tanto pela renovação da forma como a aprendizagem se desenvolve como pela integração das diferentes áreas que favorece para que os professores de diferentes componentes curriculares reflitam e criem seu próprio percurso de ensino e aprendizagem, levando em consideração as características sociais, culturais, ambientais e econômicas em que a sua comunidade escolar está inserida.

Contudo, Amorim (2015) deixa claro que o processo de inovação é uma atitude que exige mudanças em diversas esferas, nas crenças, nos valores, na missão, na metodologia de trabalho, no acolhimento, no diálogo, nas normas e na consolidação do projeto político

pedagógico, portanto, um processo contínuo que deve ser desenvolvido entre os princípios democráticos de igualdade, solidariedade, justiça, liberdade e equidade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Antonio. **Gestão escolar e Inovação Educacional: A construção de novos saberes gestores para a transformação do ambiente educacional na contemporaneidade**. UFSC- Florianópolis, 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/gestao-escolar-e-inovacao-educacional-construcao-de-novos-saberes-gestores-para> Acesso em: 25 mar. 2024.

BACICH, Lilian; HOLANDA, Leandro. **STEAM em Sala de Aula: A Aprendizagem Baseada em Projetos Integrando Conhecimentos na Educação Básica**. Penso Editora, 2020.

BORGES, Giluiza C. C. A; LOURENÇO, Roberia S. Da P; BRITO, Stella L. Da S. L; PAIVA, Maria C. L. De; REIS, Mônica K. S; MAIA, Dennys L. **A abordagem STEAM e o protagonismo discente na Educação Básica: uma revisão sistemática de literatura**. Revista Tecnologia e sociedade. Natal/RN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), XI Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2022), 2022. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/13536/8538> acesso em 01 mai 2024.

CALDAS, Renata Lacerda; MACHADO, Cassiana Barreto Hygino. Método STEAM: Formação de professores em tempos de pandemia. **Revista Humanidades e Inovação** – Palmas/TO, v. 10, n. 03, 2023.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antônio. Práticas pedagógicas: experiências inovadoras na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 393-408, jan./mar. 2021.

CLEOPHAS, Maria das Graças. Integração entre gamificação e a abordagem STEAM no ensino de química. **REVASF**, Petrolina/Pernambuco- Brasil, vol. 10, n. 23, p. 78-109, dezembro 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

JÚNIOR, Marcos Gonçalves; PEDROSO, Marcos Paulo Gonçalves; VIANA, Luiz Augusto Ferreira de campos. A importância da metodologia STEAM para a educação 4.0. **Revista Acervo Educacional**, Vol. 5, 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2 ed, Reimpr. – Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACHADO, Eduardo da Sila; JÚNIOR, Gildo Giroto. Interdisciplinaridade na investigação dos princípios do STEM/STEAM education: definições, perspectivas, possibilidades e contribuições para o ensino de química. **Scientia Naturalis**, Rio Branco, v. 1, n. 2, p. 43-57, 2019.

MAIA, Dennys Leite; CARVALHO, Rodolfo Araújo de; APPELT, Veridiana Kelin. **Abordagem STEAM na educação básica brasileira: uma revisão de literatura.** Revista Tecnologia e sociedade, 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/13536> Acesso em 15 abr 2024.



Capítulo 2
**O PAPEL DO TUTOR: UM ESTUDO DE CASO DE
IMPLEMENTAÇÃO DA EAD**

Alison Silva Ferreira
Antonio Ferreira Neto
Amauri Dias de Moura
Ana Cláudia Dias Ribeiro

O PAPEL DO TUTOR: UM ESTUDO DE CASO DE IMPLEMENTAÇÃO DA EAD

Alison Silva Ferreira

Professor da Faculdade Anísio Teixeira. Mestre em Contabilidade (UFB). Discente no curso de Gestão de Educação a Distância (IFRO).

E-mail: alison.silva.ferreira@hotmail.com

Antonio Ferreira Neto

Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO),

Doutor em Educação em Ciências e Matemática (UFMT, Discente no curso de

Gestão de Educação a Distância (IFRO). E-mail: antonio.neto.ifro@gmail.com

Amauri Dias de Moura

Diretor de Infraestrutura Administrativa da Secretaria de Estado de Educação de Minas

Gerais. Graduado em Administração (FEAD-MG) e Gestão de TI (Claretiano). Discente no

curso de Gestão de Educação a Distância (IFRO) E-mail: amauribh@gmail.com

Ana Cláudia Dias Ribeiro

Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO).

Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura (UFT). E-mail: ana.ribeiro@ifro.edu.br

RESUMO

O processo educacional passou por mudanças nos últimos anos, avançando exponencialmente, especialmente com o ensino superior à distância, resultando na necessidade de mudanças na forma de produzir práticas pedagógicas. Diante desta situação, a pesquisa teve como objetivo realizar uma análise crítica acerca do papel do Tutor na educação a distância em uma Instituição de Ensino Superior em fase final de implementação desta modalidade. Especificamente, também se buscou: (i) realizar um levantamento bibliográfico sobre a implantação da educação a distância nas IES; (ii) obter *insights* acerca do papel da tutoria com base em indicadores

dimensionais do Instrumento de Avaliação de Cursos INEP/MEC; (iii) analisar as estratégias definidas pela coordenação para o pleno funcionamento da educação à distância; e (iv) comparar as funções direcionadas a tutoria na instituição de ensino objeto do estudo com as disposições literárias. Os resultados do estudo de caso demonstram que a instituição de ensino investiu na metodologia de ensino a distância (EaD) com o objetivo de oferecer um ensino de qualidade a um público mais abrangente auxiliando na disseminação da educação de nível superior, sendo o sucesso do projeto um produto de uma gestão eficiente e do compromisso compartilhado entre os atores envolvidos. A infraestrutura tecnológica é destacada pela gestão como fundamental para o êxito da EaD, com investimentos em plataformas digitais, enquanto o material didático é produzido e adaptado pelos tutores para atender às necessidades específicas dos estudantes, que além da produção, análise e revisão dos conteúdos, desempenham um papel essencial na gestão da EaD, manuseando as tecnologias, dispondo as atividades pedagógicas, colaborando com os professores e coordenadores e fornecendo suporte aos alunos.

Palavras-chave: Educação a distância. Práticas educacionais. Ensino superior.

ABSTRACT

The educational process has undergone changes in recent years, advancing exponentially, especially in higher education at a distance, resulting in the need to change the way pedagogical practices are conducted. Faced with this situation, the research aimed to conduct a critical analysis of the role of the tutor in distance education at a Higher Education Institution in the final stages of implementing this modality. Specifically, the following objectives were pursued as well: (i) conduct a literature review on the implementation of distance education in Higher Education Institutions; (ii) gain insights into the role of tutoring based on dimensional indicators of the INEP/MEC Course Evaluation Instrument; (iii) analyze the strategies defined by the coordination for the full functioning of distance education; and (iv) compare the functions directed at tutoring in the educational institution under study with the literary provisions. The results of the case study demonstrate that the educational institution has invested in the distance education (EaD) methodology with the aim of offering quality education to a broader audience, contributing to the dissemination of higher education. The success of the project is the result of efficient management and shared commitment among the stakeholders. Technological infrastructure is highlighted by management as fundamental to the success of EaD, with investments in digital platforms, while instructional materials are produced and adapted by tutors to meet the specific needs of students. In addition to content production, analysis, and review, students play an essential role in EaD management by handling technologies, designing pedagogical activities, collaborating with teachers and coordinators, and providing support to fellow students.

Keywords: Distance education. Educational practices. University education.

INTRODUÇÃO

A oferta da educação a distância tem alavancado nas últimas décadas, no Brasil. Especificamente, entre 2011-2021, pois enquanto o número de ingressantes em cursos EaD obteve um aumento de mais de 450%, as matrículas em cursos presenciais reduziram em pouco mais de 23% (BRASIL, 2021). No entanto, para que essa modalidade funcione há a necessidade da colaboração de diversos atores: coordenadores, professores (conteudistas e especialistas), tutores (presencial, a distância, de laboratórios etc.), *designer* instrucional e pedagoga. Neste sentido, a figura do tutor, como indivíduo integrante do pessoal qualificado se destaca na modalidade a distância, na medida em que seu papel acadêmico tem como compromisso viabilizar ao aluno o acesso ao conhecimento, a reflexão e ao saber (SARAIVA, 2010).

Outros pontos necessários ao trabalho da tutoria é portar conhecimentos, técnicas e recursos que possam viabilizar e incentivar essas características, na medida em que se produz criticidade e a autonomia nos processos de aprendizagem (KAMINSKI; STOLTZ, 2015). Este fato gera subsídios para evidenciar o seguinte questionamento: Qual o papel do tutor na educação a distância em uma Instituição de Ensino Superior? Nosso objetivo foi buscar, através dessa pesquisa, (i) realizar um levantamento bibliográfico sobre a implantação da educação a distância nas IES; (ii) conhecer *insights* acerca do papel da tutoria com base em indicadores dimensionais do Instrumento de Avaliação de Cursos INEP/MEC; (iii) analisar as estratégias definidas pela coordenação para o pleno funcionamento da educação à distância; e (iv) comparar as funções direcionadas a tutoria na instituição de ensino objeto do estudo com as disposições literárias.

2 A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

2.1 O papel da tutoria na organização didático-pedagógica

A tutoria desempenha um papel crucial na organização didático-pedagógica ao oferecer suporte individualizado, promover interação e engajamento ativo no processo de aprendizagem. De acordo com Behar (2013) a tutoria é um elemento fundamental para o sucesso educacional, uma vez que contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, além de favorecer a construção do conhecimento de forma significativa.

2.2 Infraestrutura e trabalho do tutor

A qualidade de um curso a distância pode ser medida a partir da interatividade e da comunicação entre estudantes e tutores (OLIVEIRA, 2017). Sendo que a comunicação é justamente um dos mecanismos necessários para uma infraestrutura adequada no ensino a distância. Porém, outros itens de infraestrutura são necessários no EaD para garantir uma experiência de aprendizagem eficaz e inclusiva, abrangendo recursos tecnológicos atualizados, conectividade estável à *internet* e suporte técnico eficiente (CARVALHO, 2020).

Neste sentido, em outras palavras o documento contendo os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância menciona que o tutor a distância atua mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, esclarecendo dúvidas e promovendo construção coletiva de conhecimento. Além disso, seleciona material de apoio e participa dos processos avaliativos junto com os docentes (BRASIL, 2007, p. 22).

Além disso, o documento de Referências de Qualidade para Educação Superior visa preparar a viabilização das atividades de EaD e sugere que as Instituições disponham de polos de apoio descentralizados de atendimento ao estudante, com infraestrutura compatível para as atividades presenciais; com material de suporte tecnológico, científico e instrumental.

2.4 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa em questão é classificada como qualitativa, devido à sua natureza exploratória e investigativa, que busca abordagens inovadoras. Esse tipo de pesquisa é adequado para o estudo e investimento em trabalhos que visam a exploração de novos enfoques. Também pode ser entendido como descritivo e exploratório, pois trata-se de processo que busca analisar os fatos, procurando constatar a frequência que ocorre o fenômeno estudado (GIL, 2010). Ademais, quanto ao procedimento, a pesquisa é classificada como bibliográfica, pois, tem como base científica, artigos, livros, revistas e periódicos que abordam o tema escolhido (MARCONI; LAKATOS, 2011).

A metodologia aplicada para esta pesquisa foi o método de estudo de caso, abordagem valiosa na investigação acadêmica, que permite uma análise aprofundada e contextualizada de um fenômeno específico. Esse método se utiliza de coleta de dados

detalhados e da observação minuciosa, oferece *insights* significativos e uma compreensão holística do assunto em estudo, contribuindo para o desenvolvimento de conhecimento e soluções em diversos campos de pesquisa (BRANSKI *et al.*, 2010).

Assim, para atender os pressupostos da pesquisa, com foco metodológico, utilizou-se um questionário semiestruturado que foi aplicado ao diretor geral, responsável por chefiar a equipe de implantação do ensino a distância em uma instituição de ensino na cidade de Feira de Santana – BA. A instituição em atenção já possuía cursos de modalidade de ensino presencial, e passou, recentemente, por um processo de implantação da EaD, para obter as portarias necessárias para ofertar cursos a partir dessa modalidade.

Com os questionamentos diretos para o entrevistado buscou-se observar a contribuição da tutoria no ensino a distância. As questões levantadas situam-se em três contextos, a partir dos três indicadores e das três dimensões do Instrumento de Avaliação de Cursos INEP/MEC:

Quadro 1 – Indicadores utilizados para análise do trabalho tutorial na IES

Indicador	Dimensão 1 (<i>Organização Didático-Pedagógica</i>)	Dimensão 2 (<i>Corpo Pedagógico</i>)	Dimensão 3 (<i>Infraestrutura</i>)
I	Atividades de tutoria	Equipe multidisciplinar	Espaço de trabalho para o coordenador
III	Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	Experiência do corpo de tutores em educação a distância	Bibliografia básica por Unidade Curricular
III	Material didático	Condições de trabalho	Bibliografia complementar por Unidade Curricular

Fonte: BRASIL (2007).

Utilizou-se nessa pesquisa procedimentos descritivos, como instrumento de coleta: o método de entrevista semiestruturada. As perguntas seguiram os mesmos parâmetros de pesquisas anteriores (SCHRÖEDER, 2017; ARAUJO, 2014; SALVUCCI; LISBOA; MENDES, 2012; MAGALHÃES; AJEJE; LOPES, 2008; TORRECILLAS, 2007) com pequenas alterações para adequação ao trabalho atual, o que pode ser suficiente para validar esta metodologia.

Ressalta-se que o diretor geral da instituição foi escolhido como sujeito da pesquisa devido à sua posição central na implementação do ensino a distância (EaD), o que o tornou um participante-chave para a obtenção de informações essenciais sobre o processo. Especialmente porque o estudo concentrou-se na análise detalhada dos eventos, práticas e políticas relacionados à implementação do EaD nesta instituição. Além

disso, a escolha desta IES se baseou na vinculação de um dos pesquisadores com a mesma, o que facilitou a obtenção das informações básicas necessárias e estabeleceu uma conexão favorável para a aplicação do questionário ao gestor geral.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Instituição de Ensino Superior, objeto de análise, tem Conceito Institucional (CI) 5 (cinco), obtido em 2015, e possui sede no município de Feira de Santana (Bahia). A implantação da EaD nesta IES delineou-se entre os anos de 2017 e 2019. Ao longo de todo o processo inicial de implantação da modalidade de ensino a distância, a IES continua realizando discussões contínuas e disponibilizando cursos de formação para aperfeiçoamentos, com o envolvimento ativo da equipe da EaD.

4.1 Breve relato sobre a mudança organizacional da IES e os processos de adequação para metodologia EaD e obtenção da Portaria

Provavelmente, uma das maiores preocupações das Instituições, dos discentes e dos órgãos regulamentadores seja com a qualidade do ensino, na busca incessante para que a metodologia ofertada no EaD seja, em suas proporções, características e necessidades, equiparável com o ensino tradicional. Neste aspecto foi possível notar que a percepção geral do entrevistado sobre a qualidade desta modalidade em comparação com o ensino presencial. Segundo o gestor:

Quadro 2 – Avaliação do gestor sobre as metodologias de ensino

Verbalizações:

“A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade educacional que está cada vez mais sendo utilizada por diversas instituições presentes na sociedade. Entendo que o seu uso é uma das possibilidades de ampliação de acesso à educação para um maior número de pessoas que se encontram dispersas no espaço e no tempo. De forma geral, a qualidade tem sido garantida pelo compromisso que as Instituições de Ensino Superior têm como a formação de profissionais qualificados para atender às demandas do mercado de trabalho e formar cidadãos conscientes de sua responsabilidade para com a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada. Acredito que a questão da qualidade depende muito mais do compromisso de cada instituição. (...) O problema não está, necessariamente, na modalidade do ensino, mas no modelo de gestão.”

“O que se pode discutir é se o aluno vinculado a um curso ofertado sob a modalidade EaD aprende mais ou menos que o aluno do presencial. São coisas absolutamente diferentes. Assim, o que o aluno de um curso presencial aprende é o mesmo que o aluno da EaD deve aprender. Até porque, independentemente da modalidade, ambos estão subordinados às mesmas Diretrizes Curriculares”.

Fonte: Entrevista da pesquisa.

Na perspectiva do gestor a qualidade das modalidades metodologias de ensino são próprias, mas suas diferenças metodológicas existem para atender as demandas mercadológicas. Assim, importa que o modelo de gestão e compromisso da instituição seja eficiente para traduzir um ensino de qualidade. Essa visão também é compartilhada em estudos anteriores que inferem que a distinção da aprendizagem nestes dois modelos tem diminuído ao longo dos anos, principalmente devido aos recursos digitais (TORRECILLAS, 2007; HANNA, 2003).

Em seguida, questionou-se como se deu o processo de adesão desta Instituição ao Ensino a Distância e quais foram os desafios encontrados. A resposta encontra-se a seguir:

Quadro 3 - Processo de implantação da educação a distância na IES

Verbalizações:

“A EaD começou a fazer parte dos nossos cursos em 2018, com a construção de um Plano de Gestão para a Educação à Distância. Esse documento sistematizou as intenções do corpo diretivo, dos coordenadores de cursos e professores e culminou com a definição das concepções, sujeitos, responsabilidades e cronograma para implantação de ações de ensino, pesquisa e extensão na graduação.

Naquele momento, definiu-se pela implantação gradativa dos 20% da carga horária do curso, conforme disposto em legislação nacional, iniciando pelas disciplinas Metodologia do Trabalho Científico e Sociologia, em 2019. Os maiores desafios foram as barreiras culturais, pois entre os próprios professores, notava-se uma certa resistência a essa modalidade de educação, e a formação de quadros preparados para gerar conteúdos didáticos e fazer a mediação com os estudantes”.

Fonte: Entrevista da pesquisa.

Conforme o gestor a implementação da EaD iniciou-se de uma consulta prévia a todos os atores e demais membros da comunidade acadêmica (interna e externa) da instituição, levando em consideração Portaria nº 2.117/2019 que dispõe um limite de 40% da carga horária ofertada na modalidade de ensino a distância nos cursos presenciais (BRASIL, 2019).

Como atores institucionais, em suas respectivas funções, desempenham papéis interdependentes e complementares na gestão universitária e na implementação de inovações educacionais, incluindo o EaD, questionou-se a opinião do gestor sobre a representatividade destes profissionais na implementação da metodologia.

Quadro 4 - Atores institucionais fundamentais na implementação da EaD

Verbalizações:

“Entendemos que as condições necessárias para o sucesso da EaD passam, em primeiro lugar, pelo compromisso institucional com a qualidade e, por conseguinte, o Diretor Geral tem papel fundamental nesse processo. Em última instância, é ele quem determina os rumos que devem ser seguidos e os objetivos que devem nortear a nossa ação pedagógica. Portanto, o Diretor Geral da IES é, sem dúvidas, é o ator principal. Afinal, se os demais colaboradores, nas diversas instâncias acadêmicas ou administrativas, não puderem contar com o seu apoio, os projetos não conseguem sair do papel, por melhor que sejam.

Fonte: Entrevista da pesquisa.

Conforme o gestor, a responsabilidade pelo sucesso no projeto de implementação da Ead é de toda equipe, desde a direção geral, acadêmica, corpo pedagógico (docentes, tutores, conteudistas) e técnico-administrativo (tecnologia da informação, marketing, operações etc.). Esse pensamento é consistente com a literatura que tem afirmado a importância dos recursos humanos, especialmente quando este se traduz em uma equipe multidisciplinar, distribuídas em funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos à distância, nos quais são essenciais para uma oferta de qualidade no ensino a distância (HOLANDA; PELEGRINELLI, 2021; BRASIL, 2007).

4.2. Dimensão 1: Organização Didático-Pedagógica

Esse tópico buscou uma análise do entendimento da gestão da instituição objeto deste estudo de caso acerca da tutoria como um tópico importante da organização didático-pedagógica. Dessa forma, o primeiro questionamento objetiva entender como a IES busca capacitar seu corpo de tutores/Ead para que eles participem ativamente nas atividades pedagógicas no ensino e ainda como a instituição os envolve na equipe multidisciplinar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O respondente, por sua vez, indicou que os tutores, primeiramente são selecionados considerando sua vasta experiência no ensino presencial, mas que reconhecendo a necessidade de treinamento, a instituição tem investido em um núcleo para tratar de ações específicas de formação continuada.

Quadro 5 – Participação e avaliação de desempenho do corpo tutorial na organização didático-pedagógica

Verbalizações:

“Os tutores são responsáveis pelo atendimento aos estudantes sobre conteúdo e pelo apoio ao docente e são, preferencialmente, professores que já atuam no curso presencial e/ou selecionados conforme formação e titulação para atender às demandas específicas de cada curso. (...) A Faculdade, reconhece a necessidade de qualificação dos futuros professores e tutores do AVA, colocou o Núcleo de Apoio Docente (NAD) como órgão responsável para planejar e implementar, em parceria com o Núcleo de Educação a Distância, ações de formação continuada para tais profissionais.”

“O NAD também realiza capacitações para o corpo tutorial, a exemplo de oficinas, palestras e cursos especializados em metodologia do ensino superior, aplicada ao EaD. Com o apoio da CPA, todos os professores e tutores são avaliados a cada semestre. Nesse momento, identificamos necessidades de corrigir rumos e reforçar as qualificações dos docentes e tutores envolvidos.”

Fonte: Entrevista da pesquisa.

Segundo o diretor responsável pela implementação da EaD na unidade existem um núcleo responsável por avaliar o exercício das atividades dos tutores. Esse mesmo núcleo

deve instaurar medidas para corrigir eventuais falhas e promover qualificação para aumentar a qualidade percebida.

4.3. Dimensão 2: Corpo Pedagógico

A EaD é capaz de trazer novas formas de interação e relacionamento entre as pessoas (PAIXÃO, 2002). No entanto, há um grande desafio justamente no relacionamento virtual entre docente e tutores (PIMENTEL, 2011). Por isso, foi solicitado ao entrevistado uma análise prévia das interações entre o corpo docente e a tutoria e como esse relacionamento pode melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Quadro 7 – Relacionamentos entre corpo docente e tutorial

Verbalizações:

“O diálogo entre tutores e professores é de fundamental importância para o processo de ensino aprendizagem. No início e no término de cada semestre, o Núcleo de Apoio ao Docente promove encontros para que estes dois grupos possam compartilhar experiências e identificar oportunidades de promover ajustes no processo.”

Fonte: Entrevista da pesquisa.

Para o diretor da unidade de ensino existe grande importância no diálogo entre tutores e professores no processo de ensino e aprendizagem na modalidade de ensino a distância. Justamente neste sentido, foi destacado pelo gestor mais uma função do Núcleo de Apoio ao Docente em realizar encontros no início e no término de cada semestre, com o objetivo de promover a interação e o compartilhamento de experiências entre os dois grupos.

4.4. Dimensão 3: Infraestrutura

Para construir um curso baseado nos padrões da modalidade de EAD, voltado para satisfazer às necessidades dos alunos, muitas decisões e ações se fazem necessárias (PAULA; FERNEDA; CAMPOS FILHO, 2004). Os questionamentos que foram feitos ao diretor acerca desta dimensão.

Quadro 8 – Infraestrutura e recursos no EaD

Verbalizações:

“A infraestrutura tecnológica é ponto crucial para o sucesso do EaD. Em nosso caso, o núcleo de Educação a Distância optou pelo ambiente virtual Open Source Moodle, na versão 3.5.4. (...) Esse sistema é um modelo estável, que inclui ferramentas altamente atrativas para o estudante, facilitando seu aprendizado e interação com o corpo docente: fórum, acessibilidade, envio de

mensagens, provas online, acompanhamento de atividades pelos estudantes e tutores, logs de acesso realizados pelos estudantes, backup dos documentos inseridos no ambiente e relatórios diversos.”

“O material disponibilizado para os alunos do EaD é cuidadosamente selecionado pelos Professores e Tutores, levando em consideração o grau de dificuldade dos alunos e suas características. Entendemos que não seria adequado disponibilizar para o aluno do EaD o mesmo material que se oferece ao aluno dos cursos presenciais. São metodologias diferentes, públicos diferenciados em determinados aspectos e, portanto, demandam tratamento personalizado. O Tutor, enquanto agente de aprendizagem que está mais próximo do aluno, tem esse papel de identificar suas dificuldades e interagir com a equipe multidisciplinar para promover os ajustes necessários no material de apoio didático.”

Fonte: Entrevista da pesquisa.

Como a resposta do gestor aborda diferentes aspectos relacionados à infraestrutura no contexto da educação a distância, os retornos aos questionamentos podem ser analisados sob três perspectivas: (i) tecnológica; (ii) material didático e (iii) trabalho da coordenação. Portanto, analisando cada ponto mencionado, temos que:

(a) No que diz respeito a infraestrutura como apoio disponível ao trabalho da equipe da EAD (especialmente da tutoria) o gestor destaca a importância da infraestrutura tecnológica para o sucesso do EAD; ressaltando que a IES tem investido em soluções digitais para oferecer mais recursos em plataformas.

(b) Sobre a necessidade de material didático básico e complementar (relacionamento da tutoria) e incentivo à leitura: o diretor destaca que a educação a distância requer uma metodologia específica, compatível com as características do público-alvo, o que denota uma necessidade de material didático (básico e complementar) particular, na qual a instituição alvo do estudo de caso tem produzido a partir de uma equipe multidisciplinar qualificada coordenada pelo Núcleo de Educação a Distância.

(c) Em relação ao espaço de trabalho e recursos disponíveis para facilitar as atividades de coordenação e garantir um bom desempenho na prática pedagógica: o gestor destaca uma necessidade específica de infraestrutura adequada para o desenvolvimento de seu trabalho da coordenação, sendo que essa instituição já realizou seus ajustes e investimentos em instalações físicas modernas, recursos tecnológicos e suporte necessário por parte do Núcleo de Educação à Distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo realizar uma análise crítica acerca do papel do Tutor na educação a distância em uma Instituição de Ensino Superior em fase final de

implementação desta modalidade. Especificamente, também se buscou: (i) realizar um levantamento bibliográfico sobre a implantação da educação a distância nas IES; (ii) obter *insights* acerca do papel da tutoria com base em indicadores dimensionais do Instrumento de Avaliação de Cursos INEP/MEC; (iii) analisar as estratégias definidas pela coordenação para o pleno funcionamento da educação à distância; e (iv) comparar as funções direcionadas a tutoria na instituição de ensino objeto do estudo com as disposições literárias. Para tanto utilizou-se o método de entrevista através de um questionário semiestruturado aberto e livre ao gestor da instituição de ensino, objeto de análise.

Os resultados do estudo de caso demonstram que a Instituição investiu na modalidade de ensino a distância com o objetivo de atender uma parcela de alunos que não poderia, por qualquer impedimento, realizar um curso presencial. Assim, segundo o gestor, importa que o modelo de gestão e compromisso da instituição seja eficiente para traduzir um ensino de qualidade, tendo, portanto, uma responsabilidade compartilhada entre os diversos atores da EaD para o sucesso no projeto, desde a direção geral, acadêmica, corpo pedagógico (docentes, tutores, conteudistas) e técnico-administrativo (tecnologia da informação, marketing, operações etc.). Atrelado a este ideal, a instituição tem investido no seu próprio corpo docente, utilizando e aproveitando os conhecimentos e habilidades dos docentes que já atuavam na educação presencial, investido em qualificação para aumentar a qualidade percebida.

REFERÊNCIAS

BRANSKI, R. M.; ARELLANO, R.; FRANCO, C.; LIMA JR, O. Metodologia de estudo de casos aplicada à logística. In: Congresso de Pesquisa e Ensino em Transporte. **Anais...** Conference: XXIV ANPET, Salvador, 2010.

BRASIL. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância.**

BRASIL/MEC/EAD. 2007. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2023.

CARVALHO, C A. **Gestão da infraestrutura e organização tecnológica em educação a distância.** São Paulo: Editora Senac, 2020.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HANNA, D. E. Organizational Models in Higher Education, Past and Future. In: Moore, M. G.; Anderson, W. G. (Orgs.). **Handbook of Distance Education.** New Jersey: Lawrence Erlbaum

Associates, 2003.

HOLANDA, M. J. B.; PELEGRINELLI, G. Atores da modalidade a distância: os tutores e sua qualificação para o sucesso da EAD. **Revista Plurais-Virtual**, v. 11, n. 1, 2021.

KAMINSKI, C.; STOLTZ, T. Educação a distância: discutindo o papel do tutor. **Revista Intersaberes**, vol. 10, n. 21, p. 561- 576, set./dez., 2015.

MAGALHÃES, P. H. V.; AJEJE, M. E.; LOPES, M. C. G. Implantação do setor de educação a distância em uma instituição de ensino superior privada. In: 14^o Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. **Anais...** 14 CIAED, setembro, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos**. 7^a. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

OLIVEIRA, A. T. E. et al. Ferramentas e estratégias de interação e comunicação na prática da tutoria em EaD. **Evidência**, Araxá, v. 13, n. 13, p. 71-85, 2017.

PAIXÃO, L. E. S. **A interação na educação a distância**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis, 2002.

PAULA, K. C.; FERNEDA, E.; CAMPOS FILHO, M. P. Elementos para implantação de cursos à distância. **Colabor@ Revista Digital da CVA-Ricesu**, v. 2, n. 7, mai., 2004.

PIMENTEL, F. S. C. **Interação online**: um desafio da tutoria. Clube dos autores, 2011.

SALVUCCI, M.; LISBOA, M. J. A.; MENDES, N. C. Educação a Distância no Brasil: Fundamentos legais e implementação. **RBAAD**, vol. 11, 2012.

SARAIVA, K. **Educação a distância**: outros tempos, outros espaços. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

TORRECILLAS, G. L. S. **Educação a distância em uma instituição de ensino superior**: estudo das barreiras e do nível de satisfação encontrados no processo de implantação. Universidade de Brasília. Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação. Brasília, DF. 2007.



Capítulo 3
A PROPOSTA DE RETOMADA DA DEMOCRACIA NO
ESTADO BRASILEIRO E SUAS CONTROVÉRSIAS NA ESCOLA
PÚBLICA ESTADUAL PARAENSE

Luiz Miguel Galvão Queiroz
Anderson Madson de Oliveira Maia
Marilene dos Santos Marques

A PROPOSTA DE RETOMADA DA DEMOCRACIA NO ESTADO BRASILEIRO E SUAS CONTROVÉRSIAS NA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL PARAENSE

Luiz Miguel Galvão Queiroz

Universidade Estadual do Pará – UEPA

luiz.queiroz@uepa.br

Anderson Madson de Oliveira Maia

Universidade Estadual do Pará – UEPA

anderson.madson@gmail.com

Marilene dos Santos Marques

Universidade Estadual do Pará – UEPA

marquesmarilene27@gmail.com

RESUMO

O estudo trata do desmonte do princípio da gestão democrática, enquanto via destinada a escolha de gestores escolares na rede pública da unidade federativa paraense. e nesse contexto, problematiza: a certificação de competências dos gestores escolares assegura a precarização na formação de sujeitos para as próximas gerações, destituindo-se os direitos de aprendizagem cidadã? O estudo objetiva analisar os condicionantes da Lei Estadual 9.986/2023 e o Edital nº 10/2023 – GAB/SEDUC/PA destinados a habilitar os profissionais da educação para ocupar os espaços de gestão escolar nas unidades da rede pública estadual paraense. O percurso metodológico é de cunho documental. O Estado intensifica o controle do aparato escolar, por intermédio do exame de certificação de competências para o exercício ao cargo de gestores escolares. Conclui-se que a implementação do sistema de certificação de competências e meritocracia para a investidura no cargo de gestores escolares, inibe o princípio educativo de exercício da prática democrática nas relações sociais.

Palavras-chave: democracia, gestão democrática, educação, certificação.

Introdução

O presente artigo trata da retomada do percurso da democracia no Brasil, mediado pela educação enquanto referencial destinado a promoção de mudanças na estrutura social, pós golpe civil de 2016, e seu desdobramento controversial na escola pública paraense, a partir da implantação do regime de certificação de competências para a investidura ao cargo de direção das unidades escolares, deflagrada pelo governo estadual por intermédio da Lei Estadual 9.986 de 06 de julho de 2023.

A retomada da democracia no Estado brasileiro tem se efetivado anterior a década de 1980, cuja materialidade legal foi alcançada por meio do artigo 206, Inciso VI, da Constituição Federal de 1988, resultante da luta da sociedade civil pela ampliação da participação nos destinos da escola, aproximando-a da comunidade, cujo intento maior foi alcançado mediante a deflagração do processo de eleições diretas para diretores de escolas, em que a comunidade devidamente representada participa de forma efetiva na escolha.

A escola pública é um importante espaço para a promoção do exercício da democracia, visando assegurar à comunidade a plena participação no funcionamento e operacionalização das propostas pedagógicas e o exercício da cidadania, para transformar as condições sociais historicamente desiguais, produzidas na sociedade brasileira. Assim, é pertinente apontar para a função social da escola pública voltada à formação cidadã, e para tanto, a reflexão sobre o modelo de gestão escolar é de fundamental importância no debate educacional e científico.

De acordo com Miguel (2019), o povo jamais teve assento ao poder nas democracias forjadas nos estados liberais, visto que a população elege seus representantes para o assento nas casas legislativas e no executivo, logo, a democracia representativa inviabiliza a gestão do Estado burguês por meio da participação popular.

Na unidade federativa paraense, o processo de retomada da gestão democrática na rede estadual de ensino, teve um avanço significativo no governo do Partido dos Trabalhadores, no período abrangido de 2007 a 2010 na gestão da governadora Ana Julia Carepa, por meio de eleições diretas para escolha de diretores escolares, conduzido tal pleito através do Conselho Escolar, substituindo-se a lógica da indicação contida na politicagem que por séculos se efetiva no estado brasileiro.

A retomada do poder político no Estado do Pará, liderado pelo Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, sob a chefia de Simão Robson Jatene no período de 2011 a 2017, e posteriormente pelo partido Movimento Democrático Brasileiro – MDB, representado pelo governador Helder Barbalho, a partir de 2018 até o presente momento, ainda que os dois partidos estejam representados em suas siglas pela valorização e defesa da democracia em sua versão liberal, houve o enfraquecimento do movimento de eleições diretas para diretores escolares.

A defesa da democracia foi um dos referenciais utilizados pelo então governador eleito Helder Barbalho ao ser reeleito governador da unidade federativa paraense no ano de 2022, cujo apoio à candidatura de Luís Inácio Lula da Silva na eleição presidencial foi decisiva frente as investidas da ultradireita liderada por Jair Messias Bolsonaro ao manifestar o apoio ao projeto de poder liderado pelo Partido dos Trabalhadores.

me deixa profundamente feliz ver várias lideranças do MDB que tem na figura de Ulisses Guimarães e Teotônio Vilela e de tantos que fizeram não apenas uma palavra, mas uma causa, **a defesa da democracia**, algo que nos une neste momento” (Jornal O Liberal, 05 out/2022).

A defesa da democracia no contexto da gestão da escola pública brasileira, implica em primeiro plano assegurar a participação da comunidade na escolha dos dirigentes escolares por intermédio do processo de eleições diretas, assegurando-se aos sujeitos deliberarem sobre a materialização da proposta pedagógica, e de acordo com Cury (2010), trata-se de adequar o currículo escolar em conformidade com a diversidade que abriga a sociedade brasileira. Assim, o exercício da gestão democrática na escola pública brasileira é o ponto de partida para o enfrentamento da desigualdade historicamente produzida desde o período colonial.

O discurso de defesa da democracia é eivado de controvérsias que tornam significativas suas reflexões no campo educacional, político, social e ideológico, visando elucidar a sua utilização nos diferentes momentos históricos de disputas de poder no âmbito do Estado. De acordo com Miguel (2019, p.149), a experiência da democracia no Brasil a partir da “segunda metade da década de 1980 sempre foi limitada”, visto que o poder econômico e os meios de comunicação, concentrados nas mãos de poucos, fazem a diferença na escolha dos assentos das casas legislativas e do poder executivo.

Após a vitória nas eleições, Helder Barbalho na unidade federativa paraense e Luís Inácio Lula da Silva, para a presidência da República Federativa do Brasil, renunciava-se

a retomada da democracia, com foco na participação da comunidade na escolha de diretores escolares, no entanto, o governo estadual, fortaleceu as exigências contidas na Lei nº 7.855/2014, que instituiu e disciplinou o processo de escolha de dirigentes escolares na rede pública estadual paraense, conforme previsto no art.19, que exige o Curso de Capacitação específico para os postulantes ao cargo, além de exigir desempenho satisfatório no percurso permanente de certificação.

§1º os diretores e vice diretores escolhidos, sob pena de perda de mandato, deverão concluir com êxito o curso de capacitação específica ofertado pelo governo do Estado

§3º os diretores e vice diretores, sempre que convocados pelo Secretário de Estado de Educação, deverão participar de módulos de atualização dos cursos de capacitação de que trata o caput deste artigo (PARÁ, 2014).

A lógica da certificação do desempenho, orienta o processo de escolha de diretores escolares previsto nos documentos oficiais da rede pública estadual de ensino do Pará, cujo retrocesso no exercício da democracia é evidenciado por meio da supressão das eleições diretas, como instrumento democrático e do exercício da cidadania no cotidiano das relações sociais. Assim, a comunidade é alijada do direito de participar efetivamente na gestão escolar, com reflexos negativos significativos para o futuro da sociedade paraense.

A reflexão a partir dos documentos oficiais contidos na Lei Estadual 9.986/2023 e o Edital nº 10/2023 – GAB/SEDUC/PA destinados a habilitar os profissionais da educação para ocupar os espaços de direção e vice direção nas unidades escolares vinculadas a rede pública estadual de ensino na unidade federativa paraense, nos leva a problematizar: a certificação de competências para a ocupação do cargo de diretor e vice diretor contraposto ao processo de eleições diretas nas escolas públicas inviabiliza o exercício da democracia para as futuras gerações na unidade federativa paraense?

O estudo objetiva analisar os documentos oficiais que regem o processo de certificação exigido aos profissionais da educação para a investidura ao cargo de diretores e vice diretores e suas faces controversas a efetividade do princípio da gestão democrática prescrito para as instituições escolares públicas no Brasil, a partir da implementação na rede pública estadual do Pará.

O estudo tem um caráter qualitativo, documental, descrito por Minayo (2009) como uma busca científica de caráter subjetivo nas ciências sociais, as quais, por se tratarem de aspirações e motivações governamentais, impressas em documentos oficiais,

são impossíveis de serem quantificadas, e desse modo optamos pela utilização da técnica da análise do conteúdo, descrita por Bardin (1977), como a possibilidade de inferir uma leitura diferenciada, das ideias produzidas pelos sujeitos autores. As fontes documentais constam da Lei Estadual nº Lei Estadual 9.986/2023 e o Edital nº 10/2023 – GAB/SEDUC/PA, disponibilizadas no site da Imprensa Oficial do Estado do Pará. A análise documental foi orientada de acordo com as reflexões sugeridas por Lüdke e André (1986, p. 38), que buscou desvelar novos aspectos relativo ao objeto, mediado pelo contexto social, econômico e político vigente no contexto local e global.

A democracia como referencial de transformação social

A reflexão sobre o quadro político brasileiro após a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva, cujo lema da campanha presidencial pautou-se na luta pela retomada da democracia, enquanto via de consolidação do Estado Democrático, visando responder em primeiro plano, as demandas populacionais, contraposta as propostas ultraliberais da direita que buscava a manutenção no poder do aparelho estatal, privilegiando grupos econômicos e segmentos vinculados a necropolítica, com apoio de segmentos religiosos ligados ao neopentecostalismo, com rebatimento significativo no campo educacional, é pertinente ser discutido, visto que após as eleições presidenciais, o desmonte da gestão democrática na escola pública brasileira tem avançado, em resposta as recomendações externas, por meio da certificação de competência, como indicativo vinculado para a investidura no cargo da gestão escolar.

A educação destinada a assegurar o exercício pleno da cidadania é um exercício permanente no cotidiano escolar, com a finalidade de construir sujeitos críticos, que possibilitem transformar a realidade desigual, historicamente produzida no Brasil desde o período colonial, e nesse sentido, a democracia assume um papel preponderante na defesa dos direitos humanos, cujo compromisso ético e político com a melhoria das condições de vida da população, torna-se imprescindível para reduzir os níveis de agudização da desigualdade.

Nosso desafio comum é o da criação de um país justo, inclusivo, sustentável e criativo, democrático e soberano para todos os brasileiros e brasileiras. Fiz questão de dizer ao longo de toda campanha: o Brasil tem jeito. E volto a dizer com toda convicção, mesmo diante do quadro de destruição revelado pelo gabinete da transição: o Brasil tem jeito.

Depende de nós, de todos nós. E vamos reconstruir este país (Discurso de posse do presidente Lula, em 01/01/2023).

A defesa da democracia, enquanto fio condutor da construção de uma sociedade comprometida com a transformação do quadro de indigência vivenciado por mais da metade da população brasileira, é de fundamental importância, a mobilização popular na luta pela ampliação das políticas de acesso e permanência com sucesso no processo de escolarização da classe trabalhadora, e de acordo com os dados do IBGE (2023), entre os Estados, as maiores taxas de desemprego estão em Pernambuco (14,2%), Bahia (13,4%) e Amapá (12,4%). Já as menores, em Rondônia (2,4%), Mato Grosso (3,0%) e Santa Catarina (3,5%) (IBGE, 2023).

A escola democrática, é o espaço destinado a abrigar a diversidade humana, e de acordo com Saviani (2015), sua função social é de disponibilizar o conhecimento científico historicamente acumulado, tornando possível aos filhos das classes trabalhadoras, construir possibilidades de transformação da realidade concreta em que vivem. Assim, a participação da comunidade na construção do currículo escolar, nas práticas de gestão compartilhada, pode ser o ponto de partida para o aprendizado e o exercício pleno da cidadania.

A luta histórica da classe trabalhadora em defesa da democracia no Brasil, articulou um conjunto de setores representativos da sociedade civil, e de acordo com Coutinho (2014), é essencial se produzir uma outra ordem social, mais justa, mais solidária, mais humana, mais livre, que seja capaz de questionar e pressionar o Estado para assegurar maiores níveis de equilíbrio na distribuição da riqueza social. Nesse contexto, a educação assume o papel estratégico no processo formativo humano, crítico e problematizador da realidade e transformá-la.

O cenário político brasileiro pós golpe civil de 2016, colocou em debate a democracia, enquanto via destinada a promover as relações sociais, em vista das inúmeras tentativas de desmonte do Estado Democrático, por intermédio das estratégias adotadas pelo governo de Jair Bolsonaro, com a utilização de *fake news* visando destituir a credibilidade do sistema eleitoral, complementado por ataques frontais ao poder judiciário.

Quanto mais a democracia é tida como segura, maiores são as possibilidades de que venha a sofrer uma subversão sem precisar ser derrubada. Em especial, a ampliação do poder Executivo – em que homens fortes eleitos minam as instituições democráticas enquanto

alegam defendê-las – parece ser a maior ameaça à democracia no século XXI [...]. A grande diferença entre um golpe de Estado clássico e esses outros tipos de golpe, é que o primeiro é um evento isolado em que se decide entre tudo ou nada, enquanto que os outros, são processos graduais (RUNCIMAN, 2018, p.52)

O possível desmonte do Estado Democrático no Brasil, foi arquitetado no contexto educacional, por meio de medidas que restringiam a liberdade de expressão, de participação e organização da comunidade escolar, inserção de materiais didáticos no cotidiano escolar, tornando os docentes meros cumpridores de tarefas, além da implantação do programa de escolas cívico militares, cuja indicação da direção destinava-se a militares das forças armadas da ativa ou da reserva, subtraindo a prática da gestão democrática que consagra à investidura no cargo de direção, por meio da eleição direta.

A prática da democracia na escola pública brasileira, é assegurada na Constituição Federal de 1988, por intermédio do art. 206. Na rede pública estadual do Pará, durante o governo de Ana Júlia Carepa (PT), compreendido pelo período de 2007-2010, houve o incentivo a prática da gestão democrática mediante a escolha de diretores por intermédio da comunidade escolar, no entanto, nos governos de Simão Jatene (PSDB) no período de 2011-2018, e no governo de Helder Barbalho (MDB), desde 2019 até o momento atual, o processo por indicação para o cargo tem sido a medida adotada (QUEIROZ, 2018).

O desmonte do exercício da democracia no Estado Liberal tem sido construído sob diferentes formatos, orientado por meio das políticas econômicas destinadas a promoção da expansão do modo de produção capitalista, e nesse contexto:

Se no passado os conflitos eram mediados pelo rei, pelo exército e pelo parlamento, agora as principais instituições são a União Europeia, os bancos e o parlamento. Nesse cenário as armas foram substituídas por termos e planilhas [...]. A economia também mudou. Os países estão hoje mais ricos do eram no passado e a riqueza, diz a ciência política, é fundamental para a manutenção da democracia (RODRIGUES & BELLATO, 2021, p. 06).

O planejamento da lógica acumulativa por intermédio dos organismos financeiros internacionais, é determinante para a configuração das relações de poder no Estado, e nesse sentido, a democracia torna-se um “pêndulo”, ora para fortalecer as bases de sustentação governamental, ora para restringir a participação do cidadão na construção das políticas públicas,

A reforma do Estado brasileiro como parte do ajuste da máquina pública às recomendações da cartilha neoliberal, preconizava a busca da eficiência no desempenho

operacional, com a finalidade de responder com maiores níveis de qualidade as demandas da sociedade, e de acordo com Pereira (1995), o Estado deveria elevar a competência em suas atividades, por intermédio da adoção da meritocracia, enquanto critério vinculado a construção de parâmetros para promoção da qualidade dos serviços.

Na unidade federativa paraense a adoção do critério da meritocracia e da certificação de competências para investidura dos profissionais da educação ao cargo de direção de escolas, foi sancionado por intermédio da Lei Estadual 9.986 de 06 de julho de 2023, pelo governador Helder Barbalho, revogando-se a Lei Estadual 7.855 de 12 de maio de 2014, que orientada nos princípios da gestão democrática, indicava que tal investidura ocorreria por meio de eleições diretas, com processo deflagrado por meio da comunidade escolar, no entanto com ressalvas, que anunciavam o processo de certificação dos postulantes ao cargo de diretor de escola.

A centralização e o autoritarismo do Estado do processo de escolha de diretores escolares na rede estadual de ensino do Pará, prescrito na Lei 9.986/2023, desmonta um percurso histórico de construção e exercício da democracia no seio da educação pública, por meio da supressão do direito de escolha entre a comunidade escolar, além de inibir o aprendizado da prática da cidadania entre crianças, adolescentes, jovens, pais e responsáveis, profissionais da educação, na escolha do gestor escolar.

Art 1º ficam instituídos os critérios técnicos de mérito e de desempenho para investidura na função de diretor e vice diretor das unidades escolares da rede estadual de ensino.

Art 2º o cumprimento dos critérios técnicos de mérito e desempenho dos gestores das unidades escolares da rede estadual de ensino serão atestados por meio de processo de certificação promovido pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). § 1º O processo de certificação dos candidatos a diretor e vice diretor tem por objetivo a aferição da competência técnico-pedagógica e administrativa dos candidatos (PARÁ, 2023).

A adesão ao princípio da meritocracia enquanto referencial para a escolha de dirigentes das unidades escolares na rede pública estadual paraense reforça a prática da exclusão e da agudização da desigualdade, e no contexto educacional, reforça a ideia de que o trabalhador mais qualificado para a ocupação de um posto de trabalho, é aquele que dispõem de maiores níveis de conhecimento acadêmico, escolarização, habilidades, competências, e demais adjetivos que a lógica da qualidade total recomenda.

A meritocracia como valor universal, fora das condições sociais históricas que marcam a sociedade brasileira, é um mito que serve à

reprodução eterna das desigualdades sociais e raciais que caracterizam a nossa sociedade (CHALHOUB, 2017, p.1).

A transposição do princípio da democracia e a adoção do princípio da meritocracia na escolha de dirigentes escolares, revela o quanto a política governamental destinada a promover a educação básica na unidade federativa paraense sugere a construção de um tecido social com elevados níveis de desigualdade para as próximas décadas. Assim, a escola pública estadual paraense adequa a gestão, para a formação de uma geração de sujeitos, destituídos dos direitos de aprendizagem e exercício da cidadania.

A controvérsia do exercício da democracia no contexto da investidura ao cargo de diretores e vice diretores na escola pública estadual do Pará

Após assumir o poder no governo do Estado do Pará com mais de 70% de aceitação pela população em processo de reeleição, Helder Barbalho tomou algumas medidas na gestão da educação básica, dentre estas, a importação de toda a equipe administrativa e pedagógica para gerenciar a Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC-PA, por meio do ex-ministro da educação do governo Temer, Rossiele Soares da Silva, empossado na secretária de educação. Dentre as primeiras medidas adotadas foi a implantação do processo de certificação para a investidura aos cargos de diretores e vice diretores das unidades escolares.

De acordo com o Edital 010/2023, foram estabelecidos critérios destinados a seleção dos profissionais da educação para o exercício da função de diretor e vice diretor, como também, justificativas para a possível exoneração de quem não se enquadrava no perfil profissional requerido.

O processo de certificação dos candidatos a Diretor e Vice-Diretor de todas as escolas estaduais da rede pública terá por objetivo a aferição de competências técnico-pedagógicas e administrativas dos candidatos.

1.3. O processo de certificação, destina-se aos profissionais ocupantes de cargo efetivo do Magistério Público Estadual, podendo participar igualmente os professores e os especialistas em Educação.

1.4. Os servidores que estejam designados na função de Diretor e Vice-diretor que não se inscreverem no Processo de Certificação regido por este edital ou que não obtiverem êxito nas etapas I, II, III e IV serão dispensados das respectivas funções por ato do Secretário de Estado de Educação, na forma da Lei nº 9.989, de 2023, do Decreto Estadual nº 3.367, de 28 de setembro de 2023, e da Instrução Normativa nº 25/GAB-SEDUC, de 10 de outubro de 2023 (PARÁ, 2023).

Fundamentado na lógica da pedagogia das competências, descrito por Perrenoud (2005) na perspectiva do “saber-fazer”, o processo de certificação é excludente no sentido de não abrigar os saberes da prática, os saberes da docência, os saberes pedagógicos, que se produzem no cotidiano das relações de trabalho dos profissionais da educação por meio da vivência na escola pública. De acordo com Pimenta (2010), esses saberes são construídos durante o percurso formativo dos profissionais da educação, a partir da realidade concreta do denominado “chão da escola”, articulados aos conhecimentos científicos que possibilitam a intervenção pedagógica de modo crítico e criativo.

A desvalorização dos saberes da experiência e da prática dos diretores escolares da rede pública estadual de ensino do Pará é reiterado no contexto do Edital nº 10/2023 pela suposta destituição do cargo, caso não alcancem o desempenho exigido no processo de certificação, porém, em sua maioria, são servidores do quadro efetivo da SEDUC-PA, além de não terem a devida formação continuada, devido a ausência de uma política de qualificação permanente.

O processo de certificação implementado na rede estadual de ensino do Pará, exhibe-se a prática do autoritarismo, da imposição para a inscrição e participação, e culmina com a punição, com a destituição do cargo para os profissionais da educação, que decidem não se submeter ao certame proposto. De acordo com Freitas (2019), a gestão da escola difere-se da gestão da empresa, da fábrica, ou de algum empreendimento destinado a acumulação. A escola é um espaço formativo de pessoas, e nesse contexto, está para além do alcance de metas e resultados quantitativos, prescrito por meio de indicadores que não conseguem abrigar todos os fenômenos sociais que interferem direta e indiretamente, no sucesso ou no fracasso dos educandos.

A certificação de competências destinadas a investidura ao cargo de diretor e vice diretor das escolas públicas vinculadas a rede estadual paraense, alinha-se as premissas de que a elevação e a melhoria do desempenho escolar da rede pública para o alcance das metas nacionais, implica na aplicação de métodos oriundos da gestão por resultados. Nesse sentido, omite-se da análise do fenômeno educacional, a precariedade da infraestrutura escolar, da rotatividade do quadro docente proveniente dos sucessivos Processos Seletivos Simplificados – PSS, além de desconsiderar o cenário socioeconômico dos educandos, em que, os aspectos sociofamiliares interferem de forma direta na aquisição do chamado “capital cultural” (BOURDIEU, 2010).

A sistemática destinada ao processo de certificação de competências para a investidura ao cargo de diretor e vice diretor das escolas na rede pública estadual paraense, distancia-se dos princípios democráticos e da participação da comunidade para a escolha dos profissionais destinados a gerir as unidades escolares, e de acordo com os documentos oficiais, a Secretaria de Estado de Educação, determina, o que avaliar? Como avaliar? os profissionais da educação.

São etapas do Processo de Certificação:

I - Inscrição e validação pela SEDUC;

II - Participação e aprovação em curso de gestão escolar, a ser oferecido pela SEDUC;

III - Avaliação de competências;

IV - Defesa de Plano de Gestão;

V - Consulta pública, para a função de Diretor;

VI - Entrevista, para a função de Diretor (PARÁ, 2023).

As etapas do processo de certificação de competências para a investidura ao cargo de diretor e vice diretor escolar, desmontam um percurso histórico de conquistas dos movimentos sociais, em favor do exercício da prática democrática na gestão escolar na rede pública estadual do Pará, e orientado pela lógica da gestão por resultados, não reconhece os saberes da experiência e da prática dos profissionais da educação.

Tal processo orienta-se de acordo com os pressupostos da gestão por resultados, visando qualificar os prospectivos gestores escolares para monitorar as informações do Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB, em concomitância com os dados do Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SISPAE, cujo intento a ser alcançado é o alcance de metas, visando alinhar o desempenho escolar aos moldes dos indicadores internacionais, em particular ao Programme for International Student Assessment -PISA.

As competências e habilidades previstas no processo de certificação para a investidura ao cargo de direção e vice direção das escolas vinculadas a rede estadual de ensino do Pará, não foram objeto de debate entre a representação sindical, como também, os profissionais da educação não foram consultados, o que revela o caráter antidemocrático da medida adotada pela Secretaria de Estado de Educação paraense.

A avaliação de competências abordará conhecimentos e competências associados ao desempenho de funções de gestão escolar, podendo avaliar conhecimentos além daqueles abordados no curso em gestão escolar.

2.3.4. Avaliação de Competências será composta por 40 (quarenta) questões de múltipla escolha, com 4 (quatro) alternativas de resposta, compreendendo os seguintes blocos:

- a) leitura de textos relacionados com a área de educação, com o Plano Nacional e/ou Estadual de Educação e com legislações educacionais;
- b) matemática básica aplicada à educação (questões contextualizadas na realidade escolar);
- c) conteúdos do curso da Etapa II deste edital, podendo, dentro da mesma temática, extrapolá-los (PARÁ, 2023).

O processo de certificação de competências prescrito no Edital 010/2023 revela uma prática avaliativa autoritária, excludente, em que se reserva o direito à SEDUC-PA, “em avaliar conhecimentos além daqueles abordados no curso de gestão escolar”, ou seja, os candidatos desconhecem completamente os objetos do conhecimento em que serão avaliados, o que revela um elevado nível de avaliação pautada na lógica da exclusão, com viés antidemocrático.

A ideologia do controle, embora muitas vezes não explicitada, ou mascarada, característica de um Estado avaliador, é a referência que define o que se tem entendido por educação de qualidade. A expressão “Estado avaliador”, utilizada a partir da década de 1980, sobretudo por governos neoconservadores e neoliberais (SAUL, 2015, p.1302).

Os aspectos controversos ao exercício da democracia na educação pública na rede estadual paraense, estão contidos nos documentos oficiais que regem o processo de certificação de competências destinado aos postulantes ao cargo de diretor e vice diretor das unidades de ensino, os quais são completamente excluídos os saberes da experiência, da prática, que os profissionais da educação acumularam no percurso do cotidiano da gestão escolar.

A luta pela retomada da democracia no estado brasileiro tem sido ofuscada pelas novas gerações conservadoras que no afã de se apropriar do controle do poder, tem produzido articulações das mais variantes possíveis e de acordo com Miguel (2019), esse cenário tende a se manter nas próximas décadas, principalmente pela desmobilização dos movimentos sociais e a excessiva pressão sobre a classe trabalhadora, em especial, pela precarização do trabalho e supressão de benefícios sociais conquistados por muitas lutas.

Terra arrasada: esta é a expressão que vem a mente quando se pensa no Brasil dos últimos anos. Tudo aquilo que, com esforço, fora construído a partir do final da ditadura militar, em termos de democracia e de promoção da justiça social, foi destruído em pouco tempo. A ofensiva da direita, o golpe de 2016 e a eleição de Jair Bolsonaro em 2018 produziram um revés que poucos seriam capazes de prever ou mesmo de imaginar (MIGUEL, 2019, p.11).

O desmonte da democracia no Brasil teve um reflexo significativo no contexto educacional paraense, por meio de medidas eivadas de autoritarismo na definição dos gestores escolares, com a eliminação da prática do sufrágio universal gerido pelo Conselho Escolar, instância representativa e deliberativa do pensamento coletivo, cujo objetivo maior é o exercício da prática da cidadania. Assim, é possível constatar a partir dos documentos oficiais que regem o processo de certificação de competências para o exercício do cargo de direção e vice direção escolar, imprimido na rede estadual de ensino do Pará, que a centralização e o controle imposto pelo Estado na estrutura administrativa, inviabiliza a ruptura do modelo de gestão conservador e fortalece cada vez mais a lógica da gestão por resultados.

Conclusões

A implementação do sistema de certificação de competências para a investidura no cargo de gestores escolares na rede pública estadual paraense, inibe o princípio educativo de exercício da prática democrática nas relações sociais, cujo reflexo aponta para a formação de uma geração destituída do exercício da cidadania, como também, reforça os níveis de desigualdade por intermédio de medidas vinculadas ao mérito na ocupação de postos de trabalho no serviço público. Com isso, o Estado fortalece seu espaço de vinculação ao Capital, mediante o controle e a centralização das decisões a serem meramente cumpridas nas escolas.

Referências

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Ministério da Justiça. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Mapa do Desemprego no Brasil. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. Discurso de posse do presidente Luís Inácio Lula da Silva. Brasília, 2023.

COUTINHO, Carlos Nelson. Democracia e Socialismo. São Paulo: Cortez, 2014.

CHALHOUB, Sidney. A meritocracia é um mito que alimenta as desigualdades. *Jornal da Unicamp*. qua.07 jun, 2017.

FREITAS, Luis Carlos de. *A escola não é uma empresa*. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

JORNAL O LIBERAL. Edição 5 de outubro de 2022. *Caderno de Política*, Belém, 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MIGUEL, Luis Felipe. *O colapso da democracia no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

PEREIRA. Luís Carlos Bresser. *CADERNOS MARE*. Brasília, 1995.

PERRENOUD, Phillipe. *A pedagogia das Competências*. São Paulo: Atlas, 2005.

QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão. *Políticas de Educação e Terceiro Setor: O Pacto Pela Educação do Pará*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED/UFPA, 2018.

RODRIGUES, Theófilo Machado & BELLATO, Caíque. A crise da democracia liberal no início do Século XXI: duas abordagens da teoria política. *São Carlos/SP. Revista dos discentes de ciência política da Universidade Federal de São Carlos*. v.9, n.1, p. 253-279, jan-abr, 2021.

RUNCIMAN, D. *Como a democracia chega ao fim*. São Paulo: Todavia, 2018.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. Lei Estadual nº 9.986 de 06 de julho de 2023. PARÁ, 2023.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. Lei Estadual 7.855 de 12 de maio de 2014. PARÁ, 2014.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Edital nº 10/2023. PARÁ, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de Professores. Os saberes pedagógicos & saberes docentes*. São Paulo: EDIUNESP, 2010.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. São Paulo. Braziliense, 2015.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015.



Capítulo 4
**CORPO ENSINANTE: BREVES NOTAS SOBRE A PRODUÇÃO
DA DOCÊNCIA IDEALIZADA**

Juliana Farias Santos
Débora dos Reis Silva Backes
Daniel Garcia Dorea dos Santos
Dinamara Garcia Feldens

CORPO ENSINANTE: BREVES NOTAS SOBRE A PRODUÇÃO DA DOCÊNCIA IDEALIZADA

Juliana Farias Santos

Mestranda em Educação no Programa de Pós- Graduação em Educação na Universidade Federal de Sergipe(PPGED/UFS). Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Pedagoga (UFS). Grupo de Pesquisa em Educação Cultura e Subjetividade (GPECS/UFS). E-mail: juliana22fsantos1@gmail.com

Débora dos Reis Silva Backes

Doutoranda no Programa de Pós- Graduação em Educação na Universidade Federal de Sergipe. Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Pedagoga (UFS). Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura e Subjetividade (GPECS/UFS).

E-mail: debora12@academico.ufs.br

Daniel Garcia Dorea dos Santos

Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe. Bolsista pela Fundação de Apoio à Pesquisa e a Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC). Centro de Pesquisas Jurídicas e de Estratégias Públicas e Privadas Antidiscriminação (CEPEJE-CNPq).

E-mail: gdoreea876@gmail.com.

Dinamara Garcia Feldens

Professora titular e pesquisadora da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGED/UFS), na Linha de Pesquisa Sociedade, Subjetividades e Pensamento Educacional. Coordena o Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividades (GPECS/UFS/CNPq)

E-mail. dinagfeldens@gmail.com

RESUMO

Problematizar, a partir do gênero, os discursos que circulam acerca da formação da profissão de professora é o que se objetiva no presente artigo. Para tanto utilizamos um levantamento bibliográfico, com autoras e autores que se debruçam sobre o tema em questão, destacando Guacira Lopes Louro (2020), que trata de gênero e educação. As inquietações que perpassam a formação da docência feminina nos faz refletir sobre como esta profissão foi sendo vinculada à ideia do cuidado, este, inculcado por meio de discursos, como intrinsecamente ligado à mulher. Revirando os estudos a tal respeito, percebemos como várias instituições (igreja, escola, estado, medicina) foram se encarregando de disseminá-los em sociedades anteriores e desembocando até nossos dias. Através dessa escrita pudemos acompanhar que, apesar da ampliação dos papéis atribuídos pela sociedade à mulher, a emancipação feminina precisava ser tomada com cautela, uma vez que deveriam ser estabelecidos certos limites para suas aspirações. Acreditamos ser válido repensarmos as certezas que construíram a Educação engessada que ainda hoje reproduz binarismos, exclusões, marginalizações e preconceitos, muitas vezes disfarçados de assistencialismo e abnegações. Pensamos ser possível revelar os buracos que compõem esse sistema patriarcal produtor de copos tristes e doces, para por eles adentrarmos mostrando sua fragilidade e os sentidos que não comportam uma Educação verdadeiramente ampla e pensada para todos, que possa fluir e deixar avançar pessoas moventes, atuantes e críticas.

Palavras-chave: Gênero. Docência. Feminização do magistério.

ABSTRACT

Problematizing, from a gender perspective, the discourses surrounding the formation of the teaching profession is the objective of this article. For this purpose, we conducted a bibliographic review with authors who delve into the topic, highlighting Guacira Lopes Louro (2020), who addresses gender and education. The concerns that permeate the formation of female teaching lead us to reflect on how this profession has been linked to the idea of care, which is instilled through discourses as intrinsically connected to women. Reviewing the studies on this subject, we notice how various institutions (church, school, state, medicine) have been responsible for disseminating these ideas in past societies, leading up to the present day. Through this writing, we observed that despite the expansion of roles attributed to women by society, female emancipation needed to be approached with caution, as certain limits had to be set for their aspirations. We believe it is valid to rethink the certainties that have shaped the rigid Education system, which still reproduces binaries, exclusions, marginalizations, and prejudices, often disguised as assistance and selflessness. We think it is possible to reveal the gaps that compose this patriarchal system that produces sad and docile bodies, so we can penetrate them, showing their fragility and the meanings that do not encompass a truly broad Education designed for everyone, allowing for the advancement of moving, active, and critical individuals. *Língua Inglesa. Mesma formatação do Resumo em Língua Portuguesa.*

Keywords: Gender. Teaching. Feminization of teaching.

TECENDO LINHAS INTRODUTÓRIAS

O exercício de mobilizar pensares, fazeres, sentidos e perspectivas em Educação nos revela a necessidade em realizar uma complexa reviravolta, que é corporal, sensorial, emocional, epistemológica, coletiva e, portanto, política. Educar é um verbo que escorre. Ensinar e aprender são camadas que se interpõem em amálgama com elementos como protagonismo, cidadania, experiências, respeito, alteridade, aceitação, escuta, disponibilidade, coletividade e diferença.

Tomando tais considerações podemos pensar numa Educação que transborda as fronteiras da instrução e possa colaborar com o caminhar dos aprendentes no sentido de promover um desenvolvimento amplo, para que as pessoas adquiram ferramentas para acompanhar o mundo, a comunidade e a si mesmas, conseguindo agir para a mudança, modificando sua realidade.

Numa costura com essa realidade, nos é possível resgatar uma história escrita majoritariamente com H maiúsculo, cruzadas por linhas ocidentais, patriarcais e cristãs, orquestrada por forças de saber e poder que se alternam na captura de corpos e para a produção das estéticas de subjetividades, assim, universalizando e normalizando modelos.

A vida e a corporeidade dessa forma capturadas obedecem ao dever ser, enquadrando-se nos papéis a partir do que lhes sejam atribuídos enquanto características "naturais". Nessa intrínseca malha de formatação, encontram-se instituições (Estado, Igreja, Ciência, Leis) que trataram de produzir e reproduzir, segundo as demandas do contexto, corpos dóceis, imóveis, obedientes e capazes de copiar.

Contingenciadas por uma infinita teia de poderes, saberes e elementos agenciadores, as mulheres podem ser encontradas na historiografia em lugares de marginalização, assim como, subversivamente, de resistência.

A condição das mulheres durante o Brasil colônia estava atrelada a função do seu corpo biológico, como produtor, reprodutor e cuidador da vida, sendo o destino daquelas, que de alguma forma, subvertiam essa ordem, era a reclusão em instituições religiosas. A educação ainda era privilégio de algumas poucas e mesmo assim, quando assim ocorria, se convertia em instrução direcionada aos ensinamentos para o cuidado do lar, da família, da educação, nutrição e manutenção da qualidade de vida dos outros.

A posição da mulher dentro da família e da sociedade brasileira constituiu-se a partir de um complexo sistema de dominação (Vanali, Kominek e Bober, 2023) e acompanhar o processo de organização da conjuntura deste papel ao longo da história não pode se dar sem reconhecer a fundação do país em base escravocrata e em valores patriarcais, com exclusão das mulheres do espaço público, mantidas sob engessados valores das castas sociais, impostas desde a colonização, aos papéis tradicionais reconhecidamente femininos (Saffioti, 2013).

Partindo da ideia de “função” feminina na procriação, cuidado, nutrição, educação e manutenção da vida, também era intenção da Igreja Católica formá-las virtuosamente para atender às obrigações maritais e às demandas filiais. Dessa forma, a educação da mulher restringia-se ao preparo para ser uma "boa" esposa e mãe. Para esse intento, deveria começar a constituir-se uma boa filha, obediente, cuidadora da casa e das pessoas, conveniente, prendada e amável, entre outros elementos que a colocaram em último plano na hierarquia dos sujeitos sociais, logo, históricos (Barreto, 2022).

Ao ingressar no espaço público, o campo dos processos educativos serviu como uma luva ao abraço das demandas impostas ao corpo feminino, sendo a carreira docente signatária das características entendidas como especificamente das mulheres, assim, a docência tomou como exigência ao seu desenvolvimento, peculiaridades lidas como femininas.

Com a proposta de abordar a Educação pela perspectiva de dispositivo produtor de subjetividades, a partir de conceitos de Michel Foucault, nosso exercício de escrita coloca um convite para um breve esquadrinamento das práticas educacionais, culturais e políticas na conformação do corpo feminino para a docência e dos modos de percepção de si pelas estratégias de subjetivação. O referencial teórico mobilizado aqui pretende colocar em desconfiança e problematizar a suposta universalidade, naturalidade e homogeneidade desse corpo mulher discursivizado através das práticas educacionais, vinculadas a um fazer amplo e reproduzido por toda a sociedade, objetivando a produção de um corpo social.

Mobilizando tal paisagem, buscaremos compor, no acompanhamento das novidades que surgem no abalo das estruturas partriarcas, possibilidades de resistência que contraponham o dito, o normal e o posto, revelando as brechas de um sistema que captura, vulnerabiliza corpos, porém, também é frágil e composto por buracos, tais esses

que na medida que estejam expostos (através do não dito) sejam invadidos pelo novo, pelos monstros e deformidades dos corpos insubmissos e múltiplos.

O CAMINHO PERCORRIDO: CONTEXTOS E LINHAS

Durante o Brasil colônia a educação das mulheres estava voltada aos cuidados da família e do lar, não tendo direito ao ensino formal, já aos homens estava reservado o direito de se instruir, seja entrando para a Companhia de Jesus ou assumindo os negócios dos pais (Ribeiro, 2000; Silva e Alves, 2020). Para que estudar, já que as mulheres teriam como função principal apenas comandar a casa e zelar pelos filhos e marido, para as mais ricas, e cuidar dos filhos e da casa dos outros e da lavoura, para as mais pobres.

Neste período, a mulher era considerada um ser inferior, alvo de chacotas e ridicularizações, proveniente de discursos que enclausuravam a mulher na figura de “sexo frágil”, existia até um manual, em forma de abecedário com o padrão de comportamento feminino, dedicado às mulheres que pretendiam aprender a ler. Segue um trecho retirado de Ribeiro (2000, p. 79-80) “[...] a letra A significativa que a mulher deveria ser amiga de sua casa, H humilde a seu marido, M mansa, Q quieta, R regrada, S sizuda, entre outros”, não se tinha muitas expectativas em relação à capacidade intelectual da mulher, e este era o pensamento que rondava a sociedade da época.

Em virtude de ser uma sociedade regida pelo sistema patriarcal, só restava uma solução às mulheres que queriam ser instruídas: ir para um convento, conforme Ribeiro (2000), foi o primeiro sistema de educação formal feminina. Ainda segundo a autora, os conventos serviam também como prisões para os pais mandarem suas filhas e assim não terem que dividir suas propriedades com futuros genros, era para lá também que os maridos traídos enviavam as suas esposas, e os irmãos enviavam as irmãs para não terem que dividir herança. É notável como o convento serviu de instrumento de reclusão de mulheres, seja para instrução, “correção” ou privação de direitos, e para as mentes da época a formação recebida no convento já era suficiente.

Percebemos que a religião foi construindo valores e normas que, conforme Almeida (2007), foram ditando hábitos e costumes, impondo a “normalidade” aos corpos e esculpindo mentes, organizando uma escala de valores morais que rege comportamentos e modela uma teia duvidosa nas relações entre homens e mulheres. Assim, a religião contribuiu não só para a idealização da mulher ser subordinada ao

homem, mas este sendo o seu dono, seu proprietário, aquele a quem ela pertencia, estruturando a sociedade nos mais diferentes contextos históricos.

Para compensar a falta de professores, a partir de 1820 foi instalado o método lancasteriano ou método mútuo, que tinha por objetivo diminuir as despesas da instrução, reduzir o trabalho do chamado mestre e a acelerar os progressos do aluno, ou seja, a proposta visava à disseminação da instrução entre as classes pobres (Manacorda, 2004). Aponta-se que, oficialmente, a primeira escola pública de ensino mútuo, tenha sido criada em 1º de março de 1823, voltada para preparar professores, especialmente militares. Com a ideia de instrução primária ser gratuita e estendida a todos os cidadãos, surge a necessidade de encontrar alternativas que pudessem levar a instrução primária ao maior número de cidadãos.

O discurso da diferença natural entre homens e mulheres era aceito na sociedade da época. Privadas do direito à instrução, muitas mulheres começaram a aprender sozinhas, inteligentes como eram, se apropriaram da bíblia, dos textos escritos pelos jesuítas, e iniciaram um processo de aprendizagem distante da escola institucional.

Cinco anos após a Proclamação da Independência, a Lei geral de 15.10.1827 determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, além de estabelecer seleção para mestres e mestras (Louro, 2020). A Lei Geral da Instrução Pública (1827), estruturou e oficializou a entrada da mulher na sociedade brasileira, ocupando de início o lugar de aluna e depois de professora, como abordam os Artigos 11, 12 e 13 desta lei que tratam do currículo diferenciado para meninas, o salário em igualdade com os professores (homens) e necessidade de criação de escolas para as meninas. Mas infelizmente a Lei não foi cumprida estritamente.

Aos poucos via-as se um crescente número de escolas, em sua maioria de cunho religioso, voltadas ao público masculino, havia escolas também para o público feminino, mas estas eram em menor número. Nestas escolas ensinavam conhecimentos que em ambos eram semelhantes e em outros se diferenciavam

Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura (LOURO, 2020, p.444).

Dessa forma foi sendo resguardado às mulheres aprender aquilo que fosse do seu domínio: as prendas domésticas e as maneiras ditas femininas. Já se notava as atribuições de papéis especificamente delineados para homens e mulheres, e estes seriam encultados e até reforçados no ambiente escolar.

Raça, etnia e classe social também desempenhavam papéis importantes no funcionamento da sociedade da época, isso estava diretamente ligado ao ensino. As meninas das camadas populares eram ensinadas desde cedo a realizarem tarefas domésticas e cuidarem dos irmãos menores, deixando a educação escolar para um segundo plano. As meninas de classes privilegiadas eram ensinadas a ler, escrever, matemática básica, piano e língua francesa, além de aprenderem a costurar, cozinhar, mandar nas serviçais, aprendiam também a ser uma “boa esposa”.

De acordo com Louro (2020) a mulher deveria ser antes de tudo uma “mãe virtuosa”, a educadora dos filhos, a educação era justificada pelo destino da maternidade já traçado para a mulher. Ainda segundo a autora, a introdução de novos conceitos científicos eram justificados por velhas concepções (médicas, políticas, jurídicas) relativas à essência do que se entendia como feminino.

O ser mulher em um determinado contexto, interfere, de forma decisiva nos seus processos de subjetivação, portanto, se o magistério primário é reconhecido hoje como uma profissão feminina, esta foi sendo construída junto com várias concepções sobre os discursos do que era ser mulher na sociedade e quais papéis ela poderia assumir.

ESCOLAS NORMALIZANTES E OS MOVIMENTOS DE FEMINIZAR O MAGISTÉRIO

A educação brasileira estava abandonada, escolas precarizadas, falta de instrução dos professores (antes chamados de mestres e mestras do saber) e em meados do século XIX, viu-se a necessidade de haver escolas de formação para os professores, chamadas Escolas Normais. Louro (2020) ressalta que o ensino era ministrado em salas de aula só de homens separados das salas de mulheres, em turnos separados e muitas vezes até em escolas separadas, com isso foi preciso que fossem contratadas mulheres para lecionar para outras mulheres. Para isso, a mulher deveria além de ser bondosa, honesta, atenciosa, deveria saber bordar e costurar.

A educação na Escola Normal era uma das poucas oportunidades que as mulheres tinham para se profissionalizar. Além disso, essas escolas serviram como formadoras de

mão- de- obra qualificada para dar suporte ao aumento das instituições escolares e as exigências para se ter uma educação de qualidade, conforme os ideais democráticos e liberais do Brasil.

Com o passar dos anos, aumentava o número de meninas nas escolas e, com a criação das Escolas Normais, o desejo de formar professores e professoras reanimou as esperanças de atender ao aumento da demanda escolar. Mas segundo os relatórios de várias províncias, as Escolas Normais recebiam e formavam mais professoras que professores. Conforme observa Louro (2020), o objetivo das escolas normais era formar professores e professoras que pudessem atender a um esperado aumento da demanda escolar, ainda segundo a autora tal objetivo não foi alcançado como idealizado, pois houve uma grande saída dos homens das Escolas Normais e um crescente número de matrículas de mulheres. Esse movimento deu origem à chamada feminização do magistério.

Conforme Almeida (1997) era notável que a função das Escolas Normais era dar uma formação profissional, aumentar o nível de instrução e preparar boas mães e donas-de-casa, devendo ter obediência e devoção ao pai e ao esposo, e futuramente ser serva da prole. O currículo das Escolas Normais era cuidadosamente elaborado para manter a natureza “frágil e maternal” das mulheres, apontando diferenças e discriminações para o sexo feminino. A educação direcionada às mulheres era inclinada para as funções domésticas.

Depois da Proclamação da República do Brasil, surge um projeto de construir o novo cidadão, cabendo à educação e conseqüentemente aos professores e professoras formar o novo corpo social brasileiro. Conjuntamente com o progresso educacional, progrediram também as reivindicações por igualdade e por oportunidade profissional, embora se note que a abertura para a chamada feminização do magistério ocorre em paralelo à saídas dos homens deste campo, atendendo às necessidades do sistema econômico e social da época.

Entre 1868/1870, analisa Tanuri (2000), houve uma maior preocupação e intensas movimentações no setor educacional, gerando a ideia de que a educação seria a base de um país, os governantes começaram então a reinvestir nas Escolas Normais para que a instrução passasse a ser valorizada e elaborada nos princípios de ordem e civilização.

Neste período, o discurso ideológico da docência como missão feminina ganha força e cabe à mulher a função de formar as gerações futuras, pois estava aliada à maternidade e domesticidade, ao qual ela já estaria adaptada. Estava justificada a saída

do espaço privado do lar para a entrada no espaço público da escola, aceita e autorizada socialmente regrada com as bênçãos da igreja católica. Seria este o caminho para a fama do magistério feminino como profissão que possibilitava, ao mesmo tempo, o exercício da maternidade e da profissão.

Há nesse contexto mais um outro viés muito importante: essa atuação da mulher na educação como um projeto da hegemonia masculina, visto que com a expansão dos mercados de trabalho, na revolução industrial, era necessário muita mão de obra barata, e a delegação desse ofício às mulheres pode ter visado uma ótima oportunidade. Com isso o mercado cresceu, embora houvesse uma visão de “liberdade e autonomia”, diante da possibilidade de exercer uma função, esse cenário caminhava em um viés de falsa valorização, pois a remuneração não era consistente, visto que a maternidade, o cuidado e o educar estavam intrínsecos aos ditos papéis femininos, colocados pelos discursos, diante da ótica temporal, a remuneração era um bônus.

Considerando as conquistas ao longo das primeiras décadas do século XX, como o acesso das mulheres ao ensino superior e a algumas profissões, sob a mentalidade de mulher-mãe que deveria ser pura e assexuada, ainda estava presente. A mulher deveria permanecer no lar, deveria exercer trabalhos ligados à saúde ou a área da educação, por serem profissões legitimadas para o sexo feminino, podendo realizar tarefas da profissão e conciliando com a tarefas domésticas.

Justificando ser função da mulher cuidar e educar, agora o magistério passa a ser de “domínio” do feminino, cabendo à mulher instruir e educar os futuros cidadãos brasileiros. Trazendo à tona um paradoxo: a mulher não podia ser incumbida de educar crianças, pois era menos desenvolvida intelectualmente que o homem; e a mulher deveria educar as crianças pois era sua inclinação natural: cuidar e educar, apreciando as “aptidões femininas” e enaltecendo o mito da inferioridade biológica e intelectual da mulher (Moreira, 2012).

Vista ainda com certa contradição na história da educação, a mulher era ao mesmo tempo deixada de lado por sua “inteligência ser inferior” e simultaneamente ser vista com as características necessárias para desempenhar a função de ser mãe e de primeira educadora dos filhos, e neste contexto, como formadora de futuros cidadãos. Assim, foi confiado a elas a tarefa de exercer o trabalho docente com qualidade.

Além de entender do trato de crianças por fazerem isso em casa, as mulheres dominavam certos conteúdos importantes para serem ensinados no processo de

civilização da população brasileira. Alguns homens consideravam que o trabalho docente era próprio para as moças, não casadas, pois assim elas teriam mais tempo para se dedicar aos afazeres escolares, os quais incluíam: planejamento, formação, preparação dos materiais para ministrar aulas. Por outro lado, homens defendiam que assim que a mulher se casasse deveria abandonar a profissão para que pudesse dar mais atenção ao marido e aos filhos, sendo impossível pensar em conciliar as duas coisas.

Nas Escolas Normais, as alunas recebiam ensino “gratuito”, em compensação, elas deveriam ensinar no magistério depois de formadas. Depois da formação, as mulheres que também eram mães ou esposas, ou mães e esposas, teriam que por obrigação exercer o magistério e dar conta das suas atividades domésticas em turno contrário ao horário da profissão. Essa dupla jornada (até então era dupla) gerou uma sobrecarga de atribuições para as mulheres.

Em muitos discursos sustentava-se a ideia que o magistério seria uma missão, vocação ou sacerdócio, precisava ser feito com amor e portanto, a remuneração era apenas um complemento. Alguns historiadores desmistificaram esses paradigmas herdados do positivismo e da Igreja, e tão sustentados pela sociedade da época. Alguns respingos destas heranças ainda estão presentes.

A partir destas desmistificações, as professoras, inclusive aquelas que gostavam de realizar o seu trabalho, começaram a questionar sobre o que é ser professora e o por quê do seu trabalho. Ser professor ou professora no Brasil, desde os jesuítas, trazia uma sensação de poder e prestígio social, tornando a profissão pouco valorizada em termos de remuneração, ou seja, ser reconhecido e respeitado socialmente já era sua gratificação por amor ao trabalho.

Por ser enraizada nos discursos, a ideia de vocação exclui a possibilidade de luta por melhores condições de trabalho e salários, uma vez que ser vocacionada, exclui também a possibilidade de escolha, pois não se poderia fugir do seu destino, sob pena de ser infeliz. A partir destes discursos que foram espalhados, a ideia de educar crianças se torna um trabalho de mulher.

Foi através do magistério que a mulher obteve independência financeira e de certa forma um prestígio social, esse foi um movimento de libertação do espaço do lar, para a entrada, presença e permanência da mulher em sala de aula, seja como aluna, ou como profissional do ensino. Não é nossa intenção anular as mulheres que vivem em devoção

ao lar, trabalhando sem remuneração, trazemos os discursos para que estes sejam sentidos e refletidos de formas outras.

A entrada das mulheres no mercado de trabalho não se deu de maneira fácil, como abertura de portões, houve muita luta, principalmente por se tratar de uma sociedade, na época, que rejeitava o trabalho assalariado. Os professores homens reivindicavam a perda significativa do seu espaço profissional, de acordo com Almeida (1998) seria um equívoco pensar que o processo de feminização do magistério foi resolvido pacificamente e instalou-se como uma concessão feita às mulheres.

SABERES E PODERES QUE PERPASSAM A DOCÊNCIA FEMININA

Nas décadas de 1920, cabia ao Estado convencer a população, e as próprias mulheres, que estas eram as pessoas mais indicadas para realizarem a educação das crianças. Neste sentido, começa a ser disseminado um discurso que exalta as qualidades femininas no que diz respeito ao cuidado e à educação das crianças. A mulher agora ganha espaço nesta função e, conforme Villela (2011), aos poucos as práticas mais repressivas sobre a figura da mulher-professora foram cedendo lugar à difusão de ideias que associam ao lar, à criança e à regeneração de uma sociedade “sadia”.

Com a disseminação da presença feminina na educação da criança, no papel de guia da infância, mãe-professora, foi se tornando uma atribuição “natural” da mulher, cooperando com a escola no papel de formadora de consciências. Essa crença idealista do liberalismo republicano foi desmistificada perante a realidade social em que professores, homens e mulheres, não possuíam o poder de decidir frente as armadilhas do sistema capitalista.

O discurso de que cuidar de crianças era função feminina se difundiu e convenceu a sociedade em geral, até as próprias mulheres se convenceram de que era sua missão cuidar e educar as crianças. Enquanto missão, deveriam cumprir por amor, tirando os questionamentos sobre condição de trabalho, questões salariais, materiais de trabalho, quantidade de alunos por turma.

Embora a profissão professora trouxesse consigo algum prestígio no âmbito público, muitas mulheres não quiseram abrir mão do espaço privado, o lar e a maternidade, como afirma Almeida (1998), dessa forma, viabilizavam um cruzamento entre o público e o privado dentro das condições concretas apresentadas na época,

pensando na conciliação da vida pessoal, que se restringia ao âmbito familiar, ao cuidado dos filhos e do esposo e da vida profissional, cuidando e instruindo os alunos, muitas vezes vistos como “filhos espirituais” (Louro, 2020). Assim, realizar o trabalho de professora representava muito mais que a possibilidade de assumir uma função diferente de ser esposa e ser mãe, representava prestígio social, econômico, remuneração.

As mulheres passaram a assumir este campo de trabalho como sendo o mais propício para desenvolver funções fora do ambiente casa, por alguns motivos, tais como: ter a possibilidade de trabalhar e cuidar dos filhos e da família por trabalhar somente um turno, já possuir alguns conhecimentos que ajudam a cuidar das crianças, salário como complemento da renda do marido para contribuir com as despesas do lar. Mas, mesmo que as mulheres tenham assumido um posto de trabalho externo ao lar, estes foram direcionados por homens que determinaram as condições de possibilidade.

Como era uma profissão aceita socialmente para o público feminino (não deixando de mencionar que também havia homens docentes e muitos em cargos de poder), legitimada e justificada enquanto vocação ou missão, e a possibilidade de conciliar vida pública e vida privada, o magistério foi sem dúvidas um refúgio ou uma possibilidade de sair do campo de subordinação ao qual a grande maioria das mulheres eram submetidas (Louro, 2020).

Observando o processo contraditório que ocorreu ao longo dos séculos XIX e XX, em que a mulher passa de marginalizada no processo educativo para então protagonizar o papel fundamental para a expansão da educação, capaz de formar cidadãos prontos para compor a sociedade desejada, percebemos que a mulher foi assumindo as funções de professora por vários motivos que favoreciam a ela, como por exemplo, a possibilidade de liberdade e aprender novos conhecimentos, mas também aos interesses dos governantes que tinham nelas trabalho de qualidade por preços baixos.

Aos poucos, foi se construindo na sociedade um jeito de ensinar, de aprender, um jeito de ser professor, neste caso, de ser professora, pautada na moral cristã, com características próprias, em sua maioria para o desempenho do trabalho docente, características ligadas ao feminino (cuidado, carinho, afeto), necessárias para ensinar na educação primária.

Em simetria, essa “decapitação” acontece de diferentes maneiras e fases, uma delas pode ser a construção de uma função ou ofício que em prática tem um objetivo, não tão legível. A posição de docente talvez não tenha sido um viés de valorização intelectual,

como requisito de atuação, os parâmetros perpassam o afetivo, carinhoso, doce, adjetivos que caracterizam um corpo dócil, para que assim fossem frutos de uma ideologia e da política como disse Portelli (1977), para que assim tenham sobre esse corpo social um determinado poder.

Ele [o poder] não é em si mesmo uma violência que, às vezes, se esconderia, ou um consentimento que, implicitamente, se reconduzir. Ele é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Com o uso desse poder ao longo das esferas temporais, muitas características não foram levadas em consideração como: capacitação, formação, estudos sobre outras ciências para o exercício desse ofício, essa pontuação não sinaliza ausência dessas características nas mulheres, elas suscitam que tais características não eram cobradas como pré-requisitos. Pensar na designação de uma ideia pré concebida que se estabelece firmemente no corpo social se faz necessário, visto que foi se colocando o corpo masculino como desviante da ideia pré definida do “educar”, pois historicamente o masculino precisava desempenhar papéis musculosos, fortes, viris, e essas características são desviantes desse ofício.

O trabalho de educar crianças, foi proferido pelos discursos, como um trabalho de mulher, excluindo os homens desta ocupação. Nesse status quo textual, devemos sinalizar alguns fatores de muita pertinência, não novos, mas que se fazem necessários em reminiscências, a atuação feminina nos espaços de educação formal se configura diante de muitos contextos, muitos foram citados nessa produção, embora não dê cabo de sintetizar todos os cenários em cronologia e datas, ainda assim, buscamos fatores marcantes aos olhos dos críticos de culturas, filósofos, historiadores e entusiastas dessa temática.

COSTURA DE LINHAS MOVENTES

Ao compormos essa paisagem no intuito de esquadrihar discursos e forças que formataram mulheres no direcionamento “do lar para a escola” e “da escola para o lar”, queremos ressaltar que não cabe em nossas intenções construir verdades e muito menos manuais de subversão. Ao contrário, nosso intuito é fraturar certezas, bagunçar o dito

hegemônico, desconfiar do natural e instabilizar a ideia de unidade e aparelhagem de crenças que vêm nos colocando em salas de aula produtoras de máquinas que copiam.

Pensamos na possibilidade de repensar currículos, corredores das instituições, ruas da comunidade, livros didáticos, músicas, rituais, muros, poesias e todas as ferramentas que possam ser pensadas e possam fazer (re) pensar discursos agenciadores que produzam subjetividades.

Através dessa escrita pudemos acompanhar que apesar da ampliação dos papéis atribuídos pela sociedade à mulher, a emancipação feminina precisava ser tomada com cautela, uma vez que deveriam ser estabelecidos certos limites para suas aspirações. Várias imposições foram se constituindo em relação ao acesso a determinadas profissões, já que se cobrava das mulheres que, antes de se dedicarem ao trabalho remunerado, fossem “boas” donas de casa, “boas” mães e esposas, compondo a docência como trabalho feminino, herdando critérios para ser desenvolvida.

Uma das grandes problemáticas de modelos impostos é o desgaste e perda da legitimidade do movimento proposto. No caso da docência, partindo da premissa de atividade laboral “natural” das mulheres, distorceu-se sua condição de ciência, de conhecimento a ser buscado, a ser atualizado e constantemente questionado através de epistemologias novas que possam pautar práxis novas, acompanhando o movimento constante de mudanças de contexto.

A Educação segue passiva, com salas de aula presas em modelo antigo, com perspectivas de ensinagem fundamentadas em hierarquias, modos de aprendizagem únicos, currículos pouco ou nada discutidos e refletidos. Salas de aula onde a diferença é percebida enquanto problema.

Acreditamos ser válido repensarmos as certezas que construíram a Educação engessada que ainda hoje reproduz binarismos, exclusões, marginalizações e preconceitos, muitas vezes disfarçados de assistencialismo e abnegações. Pensamos ser possível revelar os buracos que compõem esse sistema patriarcal produtor de copos tristes e dóceis, para por eles adentrarmos mostrando sua fragilidade e os sentidos que não comportam uma Educação verdadeiramente ampla e pensada para todos, que possa fluir e deixar avançar pessoas moventes, atuantes e críticas.

Que possamos compreender e fazer o caminho que nossos pés percorrem para a produção de um corpo-docência movente e criativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo; Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Mulher e educação: a paixão pelo possível.** São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro. A EDUCAÇÃO DAS MULHERES NO BRASIL: SOBRE O CAPÍTULO DOS ACESSOS À ESCOLARIZAÇÃO. **Educação e Nação no Bicentenário da Independência**, 2022.

COSTA, Jurandir Freire. **Psicanálise e Contexto Cultural: Imaginário Psicanalítico, Grupos e Psicoterapias.** Rio de Janeiro: Campus, 1989.

GATI, H.H; MONTEIRO, I.A. Educação e docência feminina no Brasil do Século XIX: avanços e desafios. **Cadernos de História da Educação**, n.3, vol. 15, p. 1146-1169, set-dez, 2016.

FOUCAULT, M. Como se exerce o poder? In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. Tradução de Vera Porto Carrero.

LOURO, G.L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das mulheres no Brasil.** 7.ed. São Paulo: Contexto, 2020. p.443-481.

MANACORDA, M. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MOREIRA, R.C.C. Mulheres, educação e maternagem. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL"**, IX, João Pessoa, 2012.

PORTELLI, H. 1977. **Gramsci e o bloco histórico.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres Educadas na Colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, p. 79-94.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes.** 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Tayana Helena Cunha; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. Entre lar e Igreja: A Educação de mulheres e as Congregações religiosas na Amazônia Paraense (1900-1927). **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 67, p. 1609-1638, 2020.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p.61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.

VANALI, Ana Crhistina; KOMINEK, Andrea Maila Voss; BOBER, Vanessa. Ser mulher na sociedade brasileira. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, v. 16, n. 47, p. 276-288, 2023.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M; VEIGA, C. V. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2011, p. 95 - 134.



Capítulo 5
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(EJA)

Robson Santos da Conceição
Iderlânia Costa Souza

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Robson Santos da Conceição

Professor de Geografia da Rede Pública do Estado de Sergipe. Mestrado - Profissional em Economia, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), bacharel em Ciências e graduado do curso de Geografia, pela Universidade Federal de Sergipe(UFS), Graduado do curso de Letras -Português/Espanhol, pela Universidade Tiradentes(UNIT). E-mail: robsoncapela@yahoo.com.br.

Iderlânia Costa Souza

Professora de Língua Portuguesa da Rede Pública do Estado de Sergipe. Mestrado – Profissional em Letras, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Graduada do curso de Letras – Português e Letras – Português/Espanhol, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: iderlaniacostasouza@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo entender como o processo ensino e aprendizagem são desenvolvidos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso, faz-se um apanhado histórico dessa modalidade de ensino no Brasil, com intuito de mostrar como foi fundamentado legalmente e financeiramente este tipo de educação ao longo dos anos no país. Inicialmente, a ideia é apresentar um resumo histórico, mas no decorrer do trabalho além do apanhado histórico a atuação de vários agentes como instituições, governo e sociedade na implantação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Dessa maneira, compreender que o processo de implantação da alfabetização no nosso país passou por várias etapas ao longo dos séculos. Assim, é relevante considerar a evolução histórica do EJA para entender o processo de ensino e aprendizagem e compreendermos as dificuldades e desafios que essa modalidade de ensino passou até os dias atuais. Outro fato importante analisado neste artigo foi às políticas públicas de combate ao analfabetismo que tiveram um impactante resultado durante o século XX. O trabalho aborda ainda o conceito de alfabetismo, entender métodos e processos de alfabetização no Brasil. Também será posto sugestões e

maneiras de trabalhar em sala de aula a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos. E por fim, identificar as diversas concepções do processo da alfabetização no nosso país, para ao olhar suas práticas pedagógicas em sala que possa usar conceitos distintos e indissociáveis entre si. Nesse sentido, na prática isso tem implicações significativas nas políticas de alfabetização, pois afeta tanto a avaliação retrospectivamente das causas do sucesso e fracasso das políticas educacionais, quanto à prospectiva de atingir as metas de alfabetização estimadas.

Palavras-chaves: Ensino. Aprendizagem. Educação. Políticas. Alfabetização.

ABSTRACT

This article aims to understand how the teaching and learning process is developed in Youth and Adult Education (EJA). To this end, a historical overview of this type of education in Brazil is made, with the aim of showing how this type of education was legally and financially founded over the years in the country. Initially, the idea is to present a historical summary, but in the course of the work, in addition to the historical overview, the actions of various agents such as institutions, government and society in the implementation of Youth and Adult Education in Brazil. In this way, understanding that the process of implementing literacy in our country went through several stages over the centuries. Therefore, it is relevant to consider the historical evolution of EJA to understand the teaching and learning process and to understand the difficulties and challenges that this teaching modality has faced until the present day. Another important fact analyzed in this article was the public policies to combat illiteracy that had an impactful result during the 20th century. The work also addresses the concept of literacy, understanding literacy methods and processes in Brazil. Suggestions and ways to work on literacy in Youth and Adult Education in the classroom will also be provided. And finally, identify the different conceptions of the literacy process in our country, so that when looking at its pedagogical practices in the classroom, it can use distinct and inseparable concepts. In this sense, in practice this has significant implications for literacy policies, as it affects both the retrospective assessment of the causes of success and failure of educational policies, and the prospective achievement of estimated literacy goals.

Keywords: Teaching. Learning. Education. Policies. Literacy

INTRODUÇÃO

O atual contexto educacional brasileiro impõe uma série de questões e desafios para os professores no processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA). No ambiente de sala de aula estes desafios se apresentam de variadas

formas e cabe ao docente desmistificar, para isso é necessário promover um ensino que vai além de aquisição do código escrito e o ato de ler, mas que capacite para a vida do trabalho como também a social. Dessa forma, essa modalidade de ensino assume um papel de inclusão abrindo novas oportunidades educacionais em relação às pessoas excluídas do mercado de trabalho por falta de preparação educacional.

Nessa perspectiva, a alfabetização tem sido prioridade nacional, em vários segmentos da sociedade e tem sido amplamente discutida. Partindo desse cenário, é importante e necessário que o professor alfabetizador compreenda e intérprete esses diversos conceitos existentes, para fundamentar seu trabalho numa perspectiva capaz de ampliar seus conhecimentos e sua a visão de mundo enquanto educador. A educação de jovens e adultos é um campo de interpretações altamente contestadas, em que atores sociais localizados em diferentes posições de poder têm postulados diversos modelos educacionais, a fim de alcançar tipos específicos de políticas públicas.

A partir dessa perspectiva, o presente trabalho descreve sobre processo ensino e aprendizagem, sugerindo quais mecanismos de ensino os docentes podem usar para desenvolver a alfabetização de jovens e adultos mais eficazes. O objetivo é mostrar como os desafios e dificuldades acontecem no ensino de jovens e adultos e quais possíveis soluções no ambiente de sala podem facilitar a aprendizagem. Para isso, foram apresentadas algumas estratégias sobre abordagens educacionais que podem ser usados para a alfabetização de adultos. A primeira parte expõe o conceito de alfabetização em alguns autores, assim como uma revisão bibliográfica sobre a história da alfabetização do EJA no Brasil. Partindo dessa explicação inicial, apresenta o contexto político e financeiro da alfabetização dos jovens e adultos.

Na parte subsequente, discute-se com um resumo da extensão do conhecimento de práticas de ensino que o professor deve adotar em sala de aula na alfabetização de jovens e adultos. Por fim, são feitas considerações incluindo os principais pontos abordados no artigo e as necessidades de desenvolvimento de uma alfabetização que garanta educação de qualidade de forma inclusiva e equitativa para todos.

CONCEITO E PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Nas últimas cinco décadas, as definições de alfabetização mudaram de um conjunto discreto de habilidades técnicas para habilidades de recursos humanos para o

crescimento econômico, para capacidades para mudanças socioculturais e políticas. Na comunidade acadêmica, as teorias da alfabetização evoluíram daquelas focadas exclusivamente nas mudanças nos indivíduos para visões mais complexas que abrangem os contextos sociais mais amplos o "ambiente letrado" e a "sociedade letrada" que encorajam, possibilitam e sustentam diversas atividades de alfabetização e práticas.

Desde a década de 1950, as organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, o Social e a Cultura (UNESCO) têm desempenhado um papel influente no desenvolvimento de políticas de alfabetização. A primeira pesquisa global sobre alfabetização de adultos, cobrindo mais de 60 países, foi publicada em 1957, numa época em que os formuladores de políticas estavam começando a considerar como a educação e a alfabetização poderia permitir que os indivíduos participassem e se beneficiassem de uma economia em modernização. Essa e outras publicações contribuíram para uma definição padrão de alfabetização adotada pela Conferência Geral da UNESCO (1958, p. 164) na França em que dizia "uma pessoa alfabetizada pode, com compreensão, ler e escrever uma declaração curta e simples sobre sua vida cotidiana." Até os dias atuais essa definição tornou-se um guia para medir a alfabetização em censos nacionais.

A partir da década de 1960, o conceito de alfabetização funcional ganhou crédito ao lado da noção de alfabetização como um componente integrante da mudança social, mais bem consubstanciado pela teoria da conscientização de Paulo Freire que consiste no desenvolvimento crítica de consciência. Refletindo essa mudança em direção a um conceito mais amplo que abrange uma gama de preocupações e aspirações humanas, a Conferência Geral da UNESCO em 1978 adotou uma definição de alfabetização funcional ainda em uso hoje:

Uma pessoa é funcionalmente alfabetizada que pode se envolver em todas as atividades em que a alfabetização é necessária para o funcionamento eficaz de seu (ou dela) grupo e comunidade e também para capacitá-la (ou ela) a continuar a usar a leitura, a escrita e os cálculos para seu (ou dela) e o desenvolvimento da comunidade.

Já em 2004 a UNESCO define a alfabetização de forma mais ampla como:

A capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar, computar e usar materiais impressos e escritos associados a diversos contextos. A alfabetização envolve um processo contínuo de aprendizagem para permitir que um indivíduo atinja seus objetivos, desenvolva seu conhecimento e potencial e participe plenamente da sociedade em geral.

Dessa forma, a UNESCO propôs uma nova definição de alfabetização que vai além da capacidade de ler e escrever uma frase simples, mas deve também reter a capacidade de identificar, compreender e interpretar, usando materiais impressos e escritos associados a contextos variados. Assim enfatiza o valor da habilidade de aprendizagem para capacitar os indivíduos a atingirem seus objetivos, desenvolver seu conhecimento e potencial para com isso participar plenamente em sua comunidade e na sociedade em geral como um ser ativo.

No Brasil a abordagem sobre os conceitos de alfabetização identificados não existe uma homogeneidade conceitual definida. Partindo desse cenário, é importante e necessário que o professor alfabetizador compreenda e interprete esses diversos conceitos existentes a fim de fundamentar seu trabalho, numa perspectiva capaz de ampliar seus conhecimentos e sua visão de mundo enquanto educador. Moraes e Albuquerque (2007, p. 15) definem a alfabetização como:

Um processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico).

Para Freire (1993), alfabetização além de assumir um papel de formador de apropriação de um sistema de linguagem, no caso a escrita alfabética, também tem um perfil político-social, pois a alfabetização é antes de tudo um ato de conhecimento e político. Alfabetização para este autor é a forma de representação da realidade daquele que foi alfabetizado. A alfabetização é o processo de aquisição de aprendizagem, ou seja, de forma mais específica, o ato de alfabetizar refere-se às capacidades e às habilidades do sujeito em utilizar essas aprendizagens nos diferentes contextos sociais das práticas de leitura e escrita.

Na história do país a educação de jovens e adultos de fato mesmo começa a ocorrer somente no século XX. As primeiras políticas públicas nacionais voltadas para educação de jovens e adultos foram implementadas somente em 1947, com o estabelecimento de o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação, e o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), campanha coordenada por Lourenço Filho e o Ministério da Educação e Saúde. Já em 1952, foram criadas mais duas outras campanhas a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) para a região Nordeste e a Campanha Nacional pela Erradicação do Analfabetismo em 1958. Estas campanhas

tinham como objetivo de criar meios eficientes de combater o analfabetismo no Brasil.

Segundo Mortatti (2011, p 312), as campanhas de Educação de Adolescentes e Adultos foram fortemente criticadas à sua natureza educacional superficial, o curto período ocorreu a inadequação dos programas educacionais, modelos e materiais, que não levaram em consideração especificidades adultas e diversidade regional.

Na década de 1960, a política e efervescência social do período criou um cenário que foi propício para a experimentação de novas práticas de alfabetização e cultural desenvolvida pelo campo dos movimentos culturais e educacionais, a maioria dos quais adotou os métodos de filosofia e alfabetização propostos por Paulo Freire que se empenhou em elaborar um Programa Nacional de Alfabetização.

A partir de 1964, durante a ditadura militar, a educação de jovens e adultos promovido pelo governo ajudou a manter a coesão social e legitimar o regime autoritário, promovendo o mito de uma sociedade democrática sob um regime de restrição. A escolaridade de jovens e adultos foi mais voltada para a suplementação educação, instituída pela reforma educacional de 1971, no mesmo ano foi iniciado o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o chamado MOBREAL. Operando de forma altamente centralizada, o Mobreal se espalhou por todo o país, mas não cumpriu sua promessa de erradicar o analfabetismo. A iniciativa MOBREAL que teve maior repercussão foi o Programa Educação Integrada (PEI), que condensou o ensino primário anterior, e criou a possibilidade para o recém-alfabetizado, e aqueles que tiveram um precário comando da leitura e da escrita, para continuar seus estudos. Em 1985, durante a transição para a democracia, o MOBREAL foi substituído pela Fundação Educar.

No ano de 1971, o governo federal estabelece o ensino supletivo, regulamentado pela Lei nº 5.692/71. Neste período também pela primeira vez na história do Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/1971 tem um capítulo específico para educação de jovens e adultos, especificamente no capítulo IV em que dedicava sobre o ensino supletivo. Embora a lei reconhecesse a educação de jovens e adultos como um direito à cidadania, mas limitou-se à faixa etária de 7 a 14 anos como somente dever do Estado. (HADDAD, 2006).

É importante frisar que durante este período houve uma mobilidade para implantar programas de alfabetização para adultos, ofereceu democraticamente oportunidades educacionais para jovens e adultos excluídos da educação, por outro lado, a educação complementar foi implementada com financiamento limitado e professores

mal treinados, era visto como uma educação de baixa qualidade e como uma maneira de obter credenciais de escolaridade.

É percebido também que durante esse mesmo período, a sociedade civil como eclesiásticos de base de movimentos sociais, associações de bairro, trabalhadores urbanos e rurais que reorganizava movimentos de resistência do governo militar começaram organizar fora do controle governamental, iniciativas educacionais que incluíam alfabetização de jovens e adultos. As práticas educativas desses agentes foram reconhecidas como ações de educação "popular" (voltadas para as pessoas comuns), sustentadas nas ideias de Paulo Freire. (HADDAD, 2006).

Na década de 1980, o legado construído ao longo dos anos durante de transição para a democracia, influenciou tanto a expansão dos direitos políticos e sociais, bem como a concepção de programas de alfabetização desenvolvidos em conjunto entre governos e organizações civis. Em resposta ao clamor da sociedade, a Constituição de 1988 restaurou o direito de votar a analfabetos voluntariamente; concedido o direito à educação básica gratuita e pública para jovens e adultos. Os governos comprometidos para superar o analfabetismo e fornecer educação elementar para todos. A Constituição Federal de 1988 (art. 208) reconheceu o direito dos jovens e adultos à educação básica, obrigando o governo a oferecê-la gratuitamente. A Constituição expressa que é:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
II - progressiva universalização do ensino médio gratuito. (BRASIL, 1988, p. 23).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 reafirmou o direito dos jovens e adultos à educação básica adequada às necessidades e condições específicas desse grupo. Uma das inovações introduzidas pela LDB foi à redução da idade mínima exigida para concluir os exames de proficiência em educação primária e secundária até 15 e 18 anos de idade, respectivamente (antigamente, as idades mínimas exigidas eram 18 e 21 anos). Como a LDB não é específica nesse sentido, coube ao Conselho Nacional de Educação (CNE) criar normas sobre a duração mínima dos níveis, a idade mínima de ingresso, bem como estabelecer diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996, p. 23).

Essas resoluções legais impuseram grandes desafios às três esferas de governo. A Constituição e a LDB atribuem responsabilidades específicas ao Governo Federal, aos estados e aos municípios, determinando que cada esfera organize seu respectivo sistema educacional em colaboração com o outro, cooperando entre si para garantir a oferta de educação obrigatória. A alfabetização de jovens e adultos e a educação fundamental constituem um campo de responsabilidades compartilhadas, exigindo a colaboração entre os municípios, estados e o governo federal, cabendo a estes últimos coordenarem as políticas nacionais e fornecer apoio técnico e financeiro às demais esferas.

As expectativas geradas pelo arcabouço legal construído durante a transição para a democracia também foram alimentadas por compromissos assumidos pelo país a nível internacional. Isso incluiu a participação brasileira na Conferência Mundial sobre Educação para Todos na Tailândia, em 1990, onde muitos países e organizações internacionais estabeleceu uma iniciativa para atender às necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, começando com a alfabetização, concebida como uma aprendizagem especialmente eficaz que permite o acesso e a produção de informações, a criação de novos conhecimentos e a participação cultural.

As políticas educacionais da década de 1990, não atenderam expectativas geradas pela nova constituição. Dada a reforma do Estado e as restrições de gastos públicos impostas pelo ajuste econômico nacional às orientações neoliberais, as políticas públicas da década de 90 deram prioridade ao acesso universal de jovens e adultos para o ensino básico. Outros níveis e tipos de educação, incluindo educação de jovens e adultos, foram relegados ao segundo lugar na agenda de política educacional. (MORTATTI, 2011).

Nesse processo, a Fundação Educar foi extinta em 1990, no governo Collor e alfabetização de jovens e adultos foi descentralizada para municípios ou delegados a organizações sociais, que frequentemente firmaram parcerias em programas como a Alfabetização Solidária ou os Movimentos de Alfabetização (Movas) por meio da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA). Assim, a partir de meados da década de 1990, o governo federal influenciou políticas e práticas de educação de jovens e adultos dos demais níveis de governo por meio de propostas curriculares, programas de formação de professores, distribuição e compra de apostilas, realização de exames e o financiamento de programas previamente desenvolvidos.

Na história recente da educação e alfabetização de jovens e adultos, a orientação centralizada-descentralizada das políticas educacionais foi redefinida. Após a extinção do Mobral, em 1985, o governo federal parou de oferecer programas de alfabetização diretamente a jovens e adultos e assumiu um papel meramente solidário, fornecendo financiamento e apoio técnico a estados, municípios e organizações sociais por meio da Fundação Educar (1985-1990), o programa Alfabetização Solidária (1998 -2002) e o Programa Brasil Alfabetizado (2003-2007).

Nesse contexto, apesar do importante papel desempenhado pelas organizações da sociedade civil na promoção da alfabetização de jovens e adultos, foram os municípios que assumiram cada vez mais a responsabilidade de oferecer oportunidades educacionais para jovens e adultos, superando os estados que, até a década de 1990, foram os principais provedores de educação corretiva (supletivo), que era o nome usado na época.

Desde 2004, o Ministério da Educação (MEC), na sua função de regulador de políticas, tem supervisionado programas de educação básica e alfabetização de jovens e adultos através da nova Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECAD) e criou uma Comissão Nacional para consultar com os municípios, estados e organizações da sociedade civil. Essas medidas deram maior coerência e eficácia às iniciativas do Ministério da Educação para esse tipo de educação, mas não foram

suficientes para superar as dificuldades de coordenação interministerial dos programas de educação de jovens e adultos, difundidos em vários governos federais, agências.

CONTEXTO POLÍTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nas últimas décadas, a alfabetização se constituiu uma das questões sociais mais relevantes, devido suas implicações nos campos político-econômicas e culturais, a nota que é considerada um forte instrumento da política educacional que já ultrapassa o âmbito da escola. Por isso, se faz necessário compreender o contexto que nos levou a esse entendimento atual sobre a alfabetização. Uma reflexão sobre a concepção e as políticas públicas de alfabetização em cada época contribui de forma sucinta para sua compressão.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022, o Censo demográfico mostra que o Brasil ainda possuía 11,4 milhões de analfabetos 7,0% da população brasileira como mostra a tabela abaixo. Já em 2010, essa taxa de analfabetização era de 9,6%. Para que ocorresse essa queda houve investimentos aplicado diretamente pelo Ministério da Educação, entre 2006 e 2018 quase 9,2 milhões de adultos se foram beneficiados em programas de educação de adultos apoiados pelo governo federal. Os programas de educação de adultos são amplamente apoiados por fundos federais e estaduais, que juntos em um fundo fornecem cerca de dois terços do financiamento para programas de alfabetização de adultos.

Tabela 1. Analfabetismo na faixa de 15 anos e mais- Brasil (1900-2022).

Ano	População de 15 anos de idade e mais		
	Total (milhões)	Analfabeta	Taxa de Analfabetismo (%)
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.268	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.366	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6
2010	144.800	13.940	9,6
2022	203.080	11.445	7,0

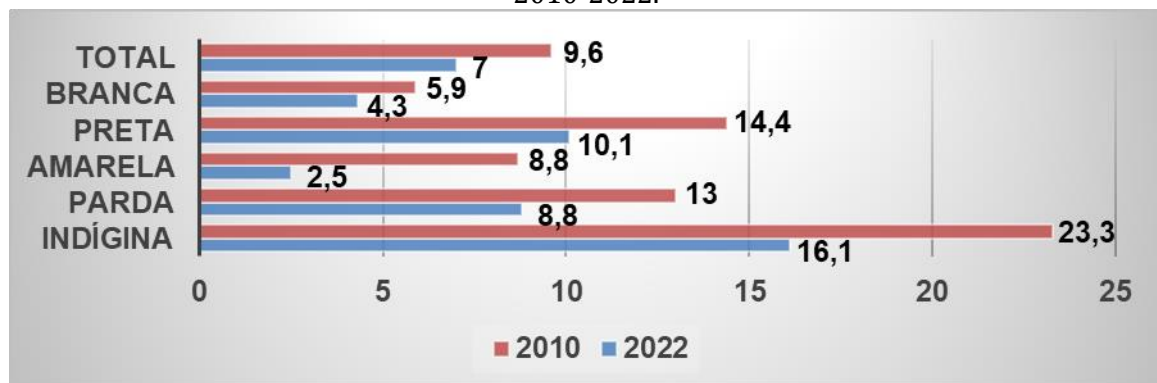
Fonte: Elaborados pelos autores. (2024)

Essas restrições de financiamento da educação de jovens e adultos criaram um contexto em que os fundos federais suplementares para estados e municípios, por meio

de programas especiais realizados pelos ministérios (mencionados no tópico anterior), tornam-se especialmente relevantes, embora os montantes envolvidos sejam pequenos. É também nesse contexto que as três esferas de governo são estimuladas a adotar estratégias de parceria e que atrai a colaboração de organizações da sociedade civil em programas de alfabetização e educação de jovens e adultos.

Na questão de cor e raça, o censo 2022 revela que as menores taxas de analfabetismo foram de 4,3% para pessoas de cor ou raça branca e 2,5% para pessoas amarelas com 15 anos ou mais. Em comparação com 2010 houve uma queda de 1,6% na taxa de analfabetismo entre a raça de cor branca. As taxas para pessoas de cor ou raça preta, pardas e indígenas pertencentes ao mesmo grupo etário foram de 10,1%, 8,8% e 16,1%, respectivamente em 2022. Portanto, as taxas de analfabetismo dos nativos americanos são quase quatro vezes maiores do que as dos brancos. A taxa de analfabetismo em relação com 2010, um do ponto importante foi que houve um recuo em todos as raças, com maior queda entre os amarelos saindo de 8,8 para 2,5.

Gráfico 1. Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais. Segundo cor e raça- Brasil 2010-2022.



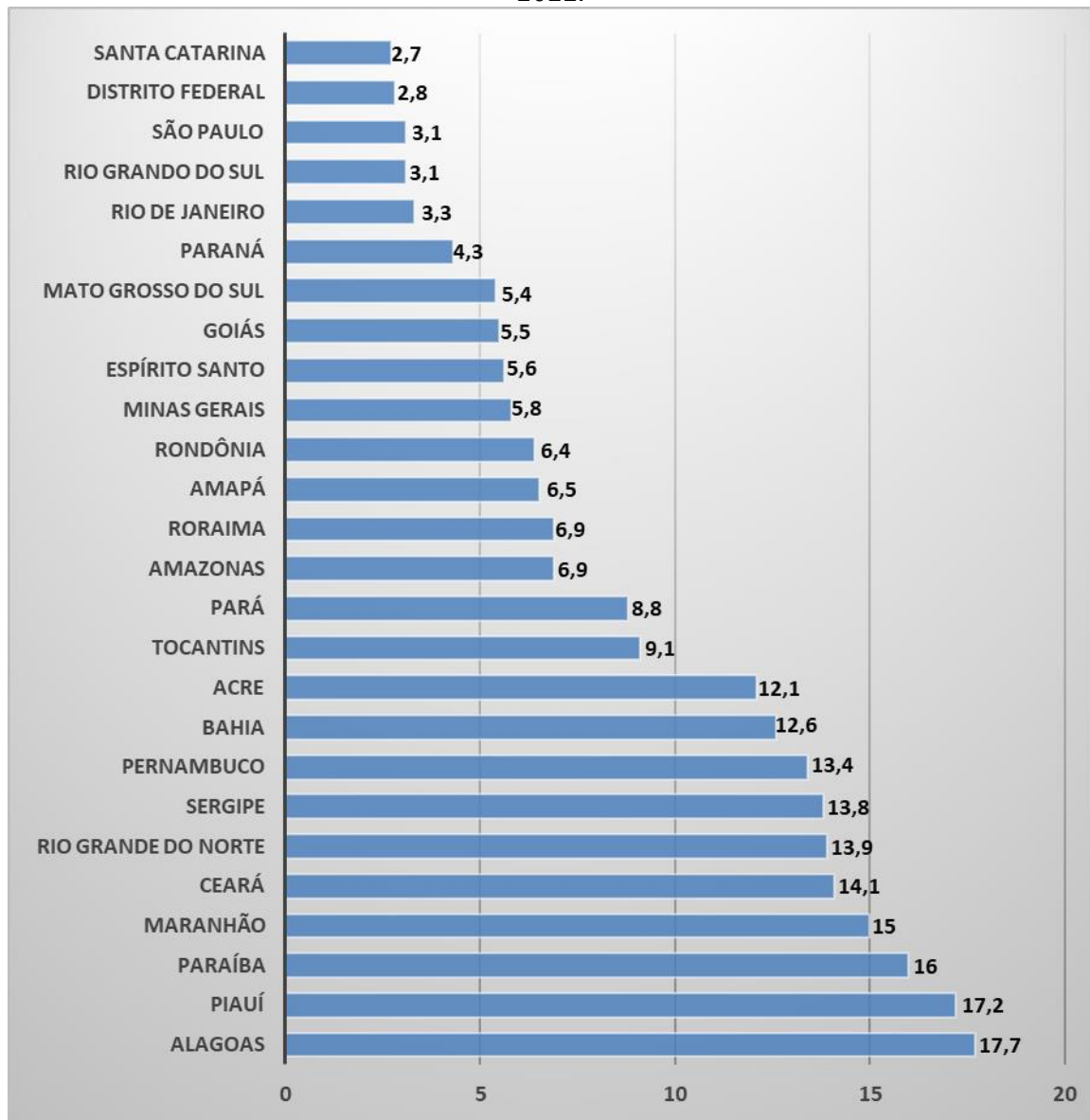
Fonte: Elaborados pelos autores. (2024)

Esses dados mostram que a alta porcentagem de adultos que não sabem ler e escrever é um reflexo do déficit educacional do Brasil, em que houve uma falta de investimento na educação, tanto para o ensino das crianças, quanto para a promoção de programas de alfabetização para jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de aprender na idade correta.

Como mostra o gráfico 2, entre as unidades da federação, os estados da região nordeste são os que mais apresentam taxa de alfabetismo menores no Brasil, as taxas de alfabetização mais baixas foram encontradas em Alagoas, com 17,7%, e no Piauí, com

17,2%. Na região norte destaca o Acre com 12,1% de alfabetizados. Já os estados que tiveram as taxas de alfabetismo mais altas são Santa Catarina, com 97,3%, seguida pelo Distrito Federal, com 97,2%.

Gráfico 2. Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais. Por Unidade da Federação-2022.



Fonte: Elaborados pelos autores. (2024)

Ao longo da história brasileira, o governo federal tem sido a esfera de autoridade responsável pela concepção, financiamento e coordenação da maioria dos programas e campanhas de alfabetização de jovens e adultos com a contribuição significativa de muitas organizações sociais. No entanto, o sistema de ensino básico brasileiro é descentralizado, e são os estados e municípios que realmente mantêm as redes escolares e que acomodam

a maioria dos jovens e adultos estudantes (incluindo aqueles provenientes de programas de alfabetização organizados pela sociedade civil) para sua educação continuada e consolidação da sua aprendizagem. Assim, um dos aspectos mais importantes das políticas públicas de educação de jovens e adultos é que, embora sejam mais centralizados no nível federal, tendem a ser descentralizados em direção a estados e municípios.

Os projetos criados são diversos de combate ao analfabetismo, em destaque para o Programa Brasil Alfabetizado (PBBA) do Ministério da Educação de 2003, que tinha como objetivo alfabetização de jovens, adultos e idosos adultos. Este programa foi uma forma de superar do analfabetismo no Brasil, além de ter o objetivo de universalizar a alfabetização de jovens, adultos e idosos, tinha também como meta a formação continuada de estudos em níveis mais elevados, como o superior. Podemos identificar ao longo da história do Brasil vários outros programas de combate ao analfabetismo em abrangência nacional, entre os quais estão:

- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (criado pelo governo Eurico Gaspar Dutra em 1947);
- Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (criado governo Juscelino Kubitschek em 1958);
- Movimento de Educação de Base (criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil – CNBB em 1961);
- Programa Nacional de Alfabetização (criado pelo governo João Goulart e, 1964);
- Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral (criado pelo governo Costa e Silva em 1968);
- Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos-Educar (criado pelo governo José Sarney em 1985);
- Plano Decenal de Educação para Todos (criado pelo governo Itamar Franco em 1993);
- Programa de Alfabetização Solidária (criado pelo governo Fernando Henrique Cardoso em 1997);
- Programa Brasil Alfabetizado (criado pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva em 2002).

No centro da atual política educacional do governo federal está o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) lançado em 2007, composto por um conjunto

heterogêneo de medidas voltadas a reverter o fraco desempenho do sistema de ensino básico diagnosticado pelo Sistema Educacional. Índice de Desenvolvimento (Ideb), que cruza as estatísticas de desempenho escolar com pontuações de proficiência obtidas em testes nacionalmente padronizados. Estados e municípios com baixo escore de Ideb são elegíveis a fundos federais e apoio técnico por meio do Programa Compromisso Todos pela Educação - conjunto de 28 diretrizes voltadas à melhoria da qualidade da educação que deve ser atingida até 2022, conforme definido no Decreto nº 6094/2007. O PDE tinha previsão de 15 anos, mas acabou descontinuado antes desse prazo. Embora muitas dos seus programas e iniciativas se mantiveram

É importante mencionar que partindo dessa análise, dois dos pilares que sustentam as políticas de educação de jovens e adultos do país, são o sistema de educação pública descentralizada e as organizações e redes da sociedade civil envolvidas nessa área. Com todos os avanços e retrocessos, a experiência passada mostrou o que as políticas educacionais do presente devem incorporar ações mais efetivas e eficazes. As iniciativas internacionais devem ir além da retórica de reuniões e documentos, promovendo a troca de experiências e articulação de redes de cooperação. É com essa "colheita" em nossos braços que podemos colocar nossos olhos no horizonte e planejar os próximos passos em direção a uma educação de alta qualidade para todos.

O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E ADULTOS

Segundo Libâneo (1994, p. 91), ensinar é o processo de atender às necessidades, experiências e sentimentos das pessoas e intervir para que aprendam coisas particulares e vão além do dado. Assim ensino é um dos instrumentos da educação e tem como função especial transmitir compreensão e habilidade. Já a aprendizagem pode ser definida como qualquer mudança relativamente permanente no comportamento ou padrão de comportamento. A aprendizagem é um processo inferido e difere do desempenho que é o comportamento, resposta, ação e observada. Dessa forma, a principal função do ensino é tornar a aprendizagem eficaz e significativa.

De acordo com Moreira (1986), o processo ensino-aprendizagem representa o canal de comunicação pelo qual o indivíduo se esforça para adquirir os hábitos, habilidades, conhecimentos, atitudes, valores e apreço. Dessa maneira, o ensino-

aprendizagem torna-se um processo pelo qual mudanças nos padrões de comportamento são produzidas por meio da experiência. Ele acontece no ambiente aos quais os alunos podem interagir, pois é possível a troca de conhecimentos.

Ao longo da vida o processo ensino e aprendizagem têm algumas barreiras para serem adquiridos. As dificuldades de aprendizagem têm sido historicamente difíceis de definir, em parte porque não são um transtorno unitário ou homogêneo e em parte porque foram definidas por meio de critérios de exclusão em vez de critérios de inclusão. A justificativa para uma definição excludente permanece relevante hoje. O diagnóstico de dificuldades de aprendizagem é reservado a indivíduos com insucesso durante a primeira fase e adolescência na vida estudantil que não pode ser atribuído a causas conhecidas, como distúrbios sensoriais, deficiência intelectual geral, distúrbios emocionais ou comportamentais significativos, diferenças de linguagem ou instrução inadequada (FISHER, 2007).

Já as dificuldades de aprendizagem na idade adulta, por definição descrevem os indivíduos com dificuldades de desenvolvimento na aprendizagem em comparação com o desempenho esperado pela idade e as oportunidades de ensino apropriadas. Um diagnóstico seguro requer evidências de que um indivíduo está substancialmente limitado nas principais atividades da vida (por exemplo, ler ou escrever). Se as dificuldades de aprendizagem não forem diagnosticadas de forma certa pode ser difícil estabelecer quais os métodos serão utilizados no processo de aprendizagem. (GEGG, 2009).

Para solucionar essas barreiras de aprendizagem de alfabetização no EJA essencialmente é preciso incentivar os professores a experimentarem coisas novas, trabalhar com os alunos de forma a descobrir como a aquisição do ensino acontece para eles de maneira mais confortável possível, assim ter sucesso na aquisição da aprendizagem. A chave para ter uma sala de aula do século XXI de sucesso é ser flexível. A flexibilidade na alfabetização é fundamental para o sucesso e tem a intenção de aumentar a produtividade dos alunos e incentivar a colaboração e a comunicação. Para Santos (2003, p. 74):

Os jovens e adultos pouco escolarizados trazem consigo um sentimento de inferioridade, marcas de fracasso escolar, como resultado de reprovações, do não aprender. A não aprendizagem, em muitos casos, decorreu de um ato de violência, porque o aluno não atendeu às expectativas da escola. Muitos foram excluídos da escola pela evasão

(outro reflexo do poder da escola, do poder social); outros a deixaram em razão do trabalho infantil precoce, na luta pela sobrevivência (também vítimas do poder econômico).

Aprender a ler e escrever envolve assumir riscos, e isso é mais provável que aconteça com mais facilidade se os alunos sentirem que suas tentativas serão valorizadas. Os professores precisam ajudar os alunos a perceberem que os erros são uma parte natural do processo de aprendizado. Ao aceitar suas aproximações e fornecer respostas informadas, genuínas e encorajadoras, os professores incentivam aos alunos que acreditam que aprenderão. Enquanto, os professores podem criar as condições e estratégias que promovem o aprendizado, os alunos precisam se envolver ativamente no processo. O programa de ensino precisa ser interessante o suficiente para que os alunos queiram se envolver no aprendizado.

Os professores também conhecem os alunos como alfabetizadores e coletam informações de uma série de fontes sobre estratégias, entendimentos, atitudes e experiências de aprendizado anteriores dos alunos. Conhecer os alunos como aprendizes requer que se entendam os caminhos do progresso para cada aluno e os padrões de progresso para os alunos como um todo. Segundo Ricoeur, (1969) professores eficazes precisam desenvolver extensivamente e continuamente seus conhecimentos de:

- Perfis de aprendizagem individuais de seus alunos e as implicações que isso tem para o ensino;
- Os padrões de progresso para os alunos quando eles se tornam alfabetizados;
- As práticas de letramento de seus alunos fora da escola, assim como na escola;
- Reconhecer o aprendizado prévio de seus alunos, ajudando-os a fazer conexões entre o novo aprendizado e o que já sabem;
- Usar a avaliação contínua para identificar as necessidades de aprendizagem dos alunos, usando isso para informar o seu ensino;
- Ver os erros e equívocos dos alunos como uma janela para o processo de aprendizagem realmente aconteça na prática.

Enquanto os professores podem criar as condições que promovem a aprendizagem e demonstrar estratégias, para que o aprendizado real ocorra, os alunos precisam ser participantes ativos. O programa precisa ser interessante o suficiente para fazer com que os alunos desejem se envolver no aprendizado. Um dos maiores desafios para os

professores de alfabetização é garantir que os alunos tenham as estratégias de compreensão necessárias, para lidar com o mundo cada vez mais complexo. Professores têm que serem capazes de fornecer o desafio apropriado para cada um dos seus alunos.

A alfabetização e o aprendizado bem-sucedidos envolvem uma mudança de responsabilidade de professor para aluno, com o novo aprendizado sendo introduzido no ambiente mais favorável. Professores eficazes criam um programa equilibrado, no qual existe uma gama de práticas instrucionais que oferecem aos estudantes, diferentes graus de apoio.

As salas de aula hoje são ambientes de aprendizado complexos e dinâmicos. Identificar a gama de fatores que impactam positivamente o desempenho do aluno tem sido um dos principais focos de pesquisa. Há evidências claras das características mais eficazes da prática, incluindo o grau de influenciados professores e o que eles fazem para elevar os resultados de aprendizagem dos alunos.

Mas não é suficiente apenas fornecer um ambiente enriquecido em alfabetização. Os alunos devem ter muitas oportunidades relacionadas à alfabetização, nas quais possam explorar os usos das rotinas de linguagem e alfabetização associadas a atividades cotidianas autênticas. Eles precisam de tempo para usar seu ambiente de suas próprias maneiras. Sua sala de aula pode ser um lugar onde os estudantes se sentem no controle e começam a desenvolver um senso do que escritores e leitores fazem muito antes de realmente terem todas as habilidades e conhecimentos necessários. Esses sentimentos e experiências não apenas nutrem o interesse e o desejo os alunos de se tornarem alfabetizados, mas também fornecem motivação para trabalhar para aprender a escrever e ler.

O ensino de alfabetização de alta qualidade na Educação de Jovens e Adultos (EJA) exige professores de alfabetização de alta qualidade e qualquer sistema de ensino deve tentar maximizar a experiência dos professores no ensino da alfabetização. A fim de direcionar melhorias na seleção, treinamento e desenvolvimento profissional de professores de alfabetização de forma mais lucrativa, muito pode ser aprendido com um estudo daqueles professores primários identificados como eficazes no ensino da alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado observamos inicialmente neste trabalho sobre alfabetização de jovens e adultos, primeiro que os índices de analfabetismo no Brasil ainda se configuram como um problema urgente de ser solucionado. No Brasil, os índices de alfabetismo mostram que as habilidades de leitura e escrita ainda são insuficientes para preparar os indivíduos a um desenvolvimento pleno de educação. Esta constatação nos mostra uma deficiência na qualidade do ensino e uma alerta no que pode ser mudado para melhorar esta situação. Para isso é necessário promover um ensino que vá além de aquisição do código de escrita e leitura, mas que capacite para a vida do trabalho como a social. O analfabetismo não é um problema apenas de responsabilidade do sistema escolar brasileiro, é sobretudo, um problema social e cultural de um país em desenvolvimento como é o caso do Brasil.

A partir disso, é inegável que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil assume um papel de grande importância, pois essa modalidade é oferecida às pessoas que não tiveram acesso ao ensino na idade apropriada. Assim esta modalidade no país usa dupla tarefa, além de alfabetizar também tem a necessidade de preparar para o mercado do trabalho, pois uma pessoa que chega ao nível plenamente alfabetizada atinge uma reflexão de si próprio como ser humano e de mundo capaz de ser inserida em qualquer prática de ensino sem qualquer dificuldade.

Neste contexto ao professor cabe criar estratégias novas para facilitar a aprendizagem. Até porque o desenvolvimento da alfabetização é uma habilidade complexa que requer milhares de horas de prática para atingir os níveis necessários de plena aprendizagem. Como a alfabetização de jovens e adultos tem um histórico de fracasso e constrangimento no aprendizado de vários programas de alfabetização implantados no Brasil é importante explorar recursos novos de aprendizagem como os arranjos de aprendizagem colaborativa, tanto a aprendizagem em grupo quanto as interações com os alunos por meio de ambientes online, são maneiras promissoras de aumentar o engajamento.

Os legisladores federais e estaduais devem garantir o desenvolvimento profissional e a assistência técnica aos professores de modo amplamente acessíveis e consistentes. A variabilidade na preparação do professor é um impedimento claro tanto no sentido de garantir a eficácia do ensino em ampla escala quanto em conduzir a

formação necessária para sala de aula. Há uma necessidade de garantir que os professores possuam conhecimentos e habilidades que sejam consistentes e mais confiáveis sobre o desenvolvimento da alfabetização de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96. Disponível em: Acesso em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em: 30/03/2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

FISHER, MT (2007). **Escrita em ritmo: poesia falada em salas de aula urbanas**. Nova York: Teachers College Press.

FREIRE, Ana Maria. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever. São Paulo: Cortez, 1993. (Biblioteca de Educação).

GREGG, N. **Adolescentes e adultos com dificuldades de aprendizagem: Avaliação e acomodações**. Nova York: Guilford Press, 2009.

HADDAD, Sérgio. **Relatório preliminar de pesquisa: a situação da educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Mimeo, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022**. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html> >. Acesso em: 30/05/2024.

LIBÂNEO, J. C. **O processo de ensino na escola**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e letramento. **Construir Notícias**. Recife, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007.

MOREIRA, Daniel. A. **Didática de ensino superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Ed. Pioneira, 2000.

MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Alfabetização do Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2011.

PAIVA, J; MACHADO, M. M; IRELAND, T. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996- 2004**. Brasília: UNESCO, MEC, 2004. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136859>>. Acesso em: 24/03/2024.

RICOEUR, Paul. Reconstruir a universidade. **Revista Paz e Terra**, Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, nº 9, 1969.

SANTOS, M. L. L. **Educação de jovens e adultos: marcas da violência na produção poética**. Passo Fundo: UPF, 2003.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Social e a Cultura. **A pluralidade da alfabetização e suas implicações para políticas e programas. Documento de Posição do Setor de Educação da UNESCO**. 2004. Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf> >. Acesso em: 27/03/2024.



Capítulo 6
O ESGOTAMENTO DA MULHER: FEMINISMOS
INSUBMISSOS AMÉRICANOS
Crisllayne Gizely Bezerra dos Santos
Wheber Mendes dos Santos

O ESGOTAMENTO DA MULHER: FEMINISMOS INSUBMISSOS AMÉRICANOS

Crisllayne Gizely Bezerra dos Santos

Graduanda em História pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

Wheber Mendes dos Santos

Psicanalista, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS) na linha de Sociedade, Subjetividades e Pensamento Educacional.

Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). É membro dos grupos Balbucios: Gaguejar uma Infância?(UFS) e Grupo de Estudos e

Pesquisas Educacionais (GEPE-Uneal)

RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo revisitar na literatura o porquê de mulheres negras muitas vezes não se aproximarem da luta feminista, ou até mesmo afastarem-se após anos pertencendo a este movimento. Buscaremos, então, entender o que pode ter lavado o afastamento de Muanda, jovem mulher, nordestina e quilombola, das lutas feministas tradicionais e não mais se considerar uma mulher feminista. Para esse fim, utilizamos como metodologia de pesquisa da História Oral, como uma aposta política de escuta e acompanhamento de produções de subjetividade. Para tal fim, utilizaremos nomes como Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez e bell hooks como uma forma de mapear/cartografar essa produção.

Palavras-chave: mulheres negras, feminismo, movimento social.

ABSTRACT

This paper aims to revisit in the literature why Black women often do not engage with feminist struggles, or even distance themselves after years of belonging to this movement. We seek to understand what may have led Muanda, a young woman, Northeasterner, and quilombola, to withdraw from traditional feminist struggles and no longer identify as a feminist. To this end, we employ Oral History research methodology as a political commitment to listening and tracking subjectivity productions.

We will use scholars such as Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, and bell hooks to map this production.

Keywords: Black women, feminism, social movement.

INTRODUÇÃO

Muanda, ao ingressar na Universidade Estadual de Alagoas, viu suas expectativas se transformarem. Essa transformação é especialmente significativa para pessoas que, como ela, não tiveram contato prévio com o ambiente universitário, seja diretamente ou através de familiares que nunca haviam acessado esse espaço antes.

Seja qual for o caso, é comum que, nesse primeiro contato, forme-se uma expectativa baseada no pouco que se ouviu falar sobre a experiência universitária. O que nos interessa aqui é o resgate desse processo de uma mulher negra, quilombola recém-introduzidos a esse espaço, que esperam desenvolver grandes ideias, até revoluções, dentro do ambiente acadêmico. No entanto, muitas vezes, jovens como ela se deparam com uma realidade que não corresponde a essas expectativas, seja na teoria, seja no convívio social.

Ao abordarmos o tema do feminismo, não se espera uma grande surpresa por parte de nossos leitores, que normalmente, já possuem opiniões formadas a respeito de suas próprias experiências com o movimento feminista e o seu discurso durante a vida. Contudo, em uma universidade, espera-se que essas opiniões sejam confrontadas com saberes mais complexos e embasadas em leituras básicas prévias, validadas e debatidas na função política do saber universitário.

No caso da Universidade Estadual de Alagoas, onde situamos nosso estudo, é comum que, mesmo entre pessoas que se autodenominam feministas, não há a reivindicação desses saberes femininos inclusos nos currículos formais dos cursos, debatendo questões pertinentes aos entrelaces entre gênero, raça e classe. Quando existem, muitas vezes limitam-se a um feminismo de *mainstream*, o feminismo liberal¹, que se limita a vivência de mulheres

¹ O feminismo liberal, ou feminismo dominante, refere-se às correntes mais amplamente reconhecidas e aceitas do movimento feminista, que muitas vezes se concentram em questões de igualdade de gênero de uma forma que é mais palatável para o público geral e as instituições estabelecidas.

Tendo isso em vista, analisaremos uma questão sussurrada nos corredores dessa universidade, que envolve não apenas o feminismo, mas também aspectos sociais mais profundos de uma sociedade complexa e marcada por discursos conservadores permanentes e crescentes, como é o caso da sociedade alagoana. Discursos que, muitas vezes, se entrelaçam a pautas progressistas para atualizarem seu conservadorismo valendo-se de uma representatividade vazia (Blogueiras Negras, 2023).

2. O FEMINISMO DE *MAINSTREAM* NA ENCRUZILHADA AMERICANA

Sueli Carneiro (2011), uma das figuras mais influentes no movimento feminista negro no Brasil, aborda no artigo a complexa intersecção entre raça e gênero, destacando as especificidades da opressão vivida pelas mulheres negras na América Latina. Carneiro argumenta que a história de coisificação e objetificação das mulheres negras continua a influenciar profundamente suas experiências e identidades na sociedade contemporânea.

A modernidade capitalista colonial impôs uma ontologia baseada em categorias dicotômicas e hierárquicas, que desumanizam e subjagam os povos colonizados. Lugones (2014) introduz o conceito de "colonialidade do gênero", que descreve a maneira como as hierarquias de gênero foram impostas pelas potências coloniais para subjugar e controlar os povos colonizados. Segundo ela, a distinção entre humano e não humano, bem como entre homem e mulher, foram fundamentais para essa dominação.

O universalismo feminista, singular, muitas vezes ignora as interseções entre raça, classe, sexualidade e gênero (hooks, 2015). A grande virada dos Feminismos Latino-Americanos é a interseccionalidade, como uma categoria analítica que busca encruziar as experiências de mulheres levando em consideração a Classe, Raça, Gênero, Sexualidade e outros eixos de subalternização que o sujeito universal pode nos aprisionar.

A opressão das mulheres negras no período colonial, por exemplo, onde a violência sexual e a apropriação social das mulheres negras pelos colonizadores brancos foram emblemáticas na afirmação da superioridade racial e na construção das hierarquias de gênero e raça. Essa violência histórica é vista como o alicerce das atuais desigualdades sociais e raciais que permeiam as sociedades latino-americanas.

A experiência histórica das mulheres negras diverge significativamente da narrativa predominante sobre a opressão feminina. Carneiro (2011) critica o mito da fragilidade feminina, destacando que as mulheres negras, desde o período escravocrata,

sempre estiveram engajadas em trabalhos árduos e foram sistematicamente excluídas dos discursos feministas que pregavam a necessidade de inserção das mulheres no mercado de trabalho.

A interseccionalidade é um ponto central na teoria de Carneiro (2011). Ela defende que para entender completamente as relações de gênero e a opressão das mulheres, é necessário levar em conta as complexas interseções de raça, classe e gênero. Sublinha que muitas feministas brancas, ao não reconhecerem o racismo dentro do movimento feminista, perpetuam a exclusão e a marginalização das mulheres negras. Essa exclusão não apenas enfraquece o movimento, mas também perpetua as injustiças que o feminismo busca combater (Akotirene, 2019).

No artigo “Mais branca que eu?": uma análise interseccional da branquitude nos feminismos”, escrito por Geórgia Grube Marcinik e Amana Rocha Mattos (2021) e publicado na Revista Estudos Feministas, as autoras contextualizam a importância de se pensar a branquitude nas discussões feministas, destacando que os processos de subjetivação e racialização localizados são fundamentais para entender as diferenças e desigualdades dentro dos movimentos feministas. As autoras argumentam que a branquitude, sendo uma construção social, impacta a estrutura racializada de gênero e precisa ser abordada para avançar em uma luta feminista mais inclusiva e equitativa.

As discorrerem sobre processos de subjetivação e racialização, elas discute, como feministas brancas lidam com seus privilégios e como suas identidades raciais são formadas desde a infância e adolescência, reforçando as formulações diferenciais no entrelace de raça e classe pautados por Carneiro e colling. As entrevistas revelam que muitas dessas mulheres reconhecem sua branquitude em momentos específicos de suas vidas, o que influencia sua percepção de privilégio e poder (Marcinik; Mattos, 2021).

O pensamento feminista latino-americano emerge em um contexto histórico e social de profundas desigualdades, onde as lutas por direitos e reconhecimento se entrelaçam com questões de raça, classe, etnia e orientação sexual. Este cenário é particularmente marcado por uma história de colonialismo, patriarcado e exploração econômica, o que diferencia significativamente a experiência feminista na América Latina daquela em outras regiões do mundo.

As primeiras experiências de transnacionalização do feminismo ocorreram nas conferências internacionais sobre as mulheres realizadas na Cidade do México (1975), Copenhague (1980), Nairóbi (1985) e Pequim (1995). Estes eventos foram cruciais para

a formação de alianças e redes entre diversas organizações internacionais, governos e entidades da sociedade civil, promovendo o avanço, empoderamento e efetivação dos direitos das mulheres globalmente(Reis, 2017).

A Marcha Mundial das Mulheres, mencionada como um evento significativo, exemplifica como as mulheres de diferentes origens se uniram em uma agenda radical anticapitalista e antipatriarcal, formando uma rede global de seis mil grupos em 159 países (Cypriano, 2013). Este movimento ilustra o conceito de feminismo transnacional, que considera as interseções entre nacionalidade, raça, gênero, sexualidade e exploração econômica em uma escala mundial.

Discutir um projeto teórico feminista a partir da América Latina envolve uma série de considerações pós-colonialistas e pós-estruturalistas. A teorização produzida a partir da crítica a colonialidade oferece uma perspectiva única que pode dialogar com a produção do conhecimento político mainstream, ao mesmo tempo que evidencia diversas perspectivas dentro da "teoria política feminista" através da crítica decolonial.

Lugones (2014) propõe que a crítica ao sistema moderno colonial de gênero é essencial para desenvolver um feminismo descolonial. Este feminismo deve reconhecer e combater as múltiplas formas de opressão que se entrelaçam nas vidas das mulheres não brancas e dos povos colonizados. Ao centrar-se na experiência vivida e nas práticas de resistência dessas comunidades, o feminismo descolonial pode oferecer uma visão mais inclusiva e transformadora das lutas feministas. Seu trabalho destaca a necessidade de repensar as estruturas feministas tradicionais para incluir as vozes e experiências das mulheres que foram historicamente marginalizadas.

3. COMO PERTENCER AO QUE NÃO SE CONHECE?

Em certo dia, durante uma conversa, a jovem Muanda, então estudante do 5º semestre do curso de licenciatura em história na Universidade Estadual de Alagoas, declarou não ser feminista, o que surpreendeu muitos à mesa, levando-os automaticamente a rotulá-la como conservadora. Em uma universidade pequena, essa "informação" rapidamente se disseminou. Ao tomar conhecimento disso, solicitei uma entrevista com Muanda para explorar os motivos reais de seu distanciamento do movimento feminista, resultando na presente pesquisa.

A Universidade Estadual de Alagoas, localizada no segundo menor estado do Brasil, enfrenta constantes desafios estruturais, incluindo negligência do estado na manutenção de suas operações. Um dos principais problemas atualmente é a escassez de novos professores concursados. Em um curso que conta apenas com oito docentes, sendo apenas duas mulheres, e nenhum deles dedicado à pesquisa ou incentivo à pesquisa sobre história das mulheres, feminismo e temas correlatos, não é surpreendente que haja pouco conhecimento sobre esses assuntos entre aqueles que não os exploram por iniciativa própria. Assim, é importante considerar que, embora haja avanços nas pesquisas nessa área e um crescente engajamento das mulheres negras nas lutas de gênero, especialmente através do feminismo negro, encontramos-nos diante de um caso que nos leva a revisitar discussões anteriores e compreender por que esses temas ainda são praticamente desconhecidos em certos círculos sociais e acadêmicos.

Donna Haraway (1995) descreve os desafios ainda enfrentados na pesquisa feminista e em assuntos correlatos: "Eles contam fábulas sobre a objetividade e o método científico para estudantes nos primeiros anos de iniciação, mas nenhum praticante das altas artes científicas jamais seria apanhado pondo em prática as versões dos manuais" (Haraway, 1995, p.). Além do sucateamento do financiamento público das universidades, há questões mais profundas que contribuem para a quase inexistência de conhecimento não apenas sobre o feminismo, mas sobre qualquer assunto rotulado como "pós-moderno". Isso inclui a persistência de um método científico ultrapassado. O que é o método científico senão a formulação de estratégias para enquadrar as pesquisas dos descendentes dos opressores, contando suas histórias de maneiras que possam ser qualificadas como ciência? A questão central é que corroborar essas histórias com documentos é relativamente simples, pois elas foram amplamente registradas, enquanto a história dos oprimidos, quando não completamente perdida, foi transmitida principalmente de forma oral.

A manutenção desses métodos ultrapassados não se resume apenas a uma questão de validade científica; ela também reflete a ideia subjacente de que algumas narrativas merecem um lugar de destaque na ciência, enquanto outras são descartadas. Seria então o desinteresse dos alunos por teorias feministas simplesmente falta de interesse no tema, ou uma resposta à desencorajadora falta de ênfase por parte dos professores-pesquisadores nesses assuntos? Haraway (1995) sugere a segunda opção.

Embora existam discussões sobre mulheres presentes, em especial, nos cursos de ciências humanas, ainda há um conjunto de empecilhos ligados à produção de ciência a um contexto de emancipação das mulheres. Há algumas aparições delas em algumas temáticas, mas reduzidas a um conjunto de olhares de homens brancos, heterocisnormativos e europeus.

4. LUTA, DE QUEM E PARA QUEM?

Não se pode negar que o movimento feminista foi criado por e para mulheres brancas, e embora tenham ocorrido avanços significativos desde então, como o crescimento de movimentos feministas que questionam a categoria de Mulher universalizada (Lugones, 2014) resquícios desse início ainda são evidentes. A história de Muanda exemplifica como, apesar dos esforços para retirar o homem-branco-hetero-cis do centro da definição de ser humano, enquanto os que são diferentes disso são representados como "o outro", ainda há um longo caminho a percorrer para consolidar essa mudança de maneira abrangente.

Quando Simone de Beauvoir (2019, p. 72) afirma que "o homem é a definição de ser humano e a mulher é a definição de fêmea – quando ela comporta-se como ser humano é acusada de imitar o macho", falta-lhe compreender que não apenas as mulheres são vistas como imitadoras de uma humanidade associada apenas aos machos brancos, mas também diversos grupos minoritários que sofreram severamente as consequências de serem colocados nesse lugar de "não-ser humano" e "outro", como os povos negros e indígenas. A mulher negra, pertencente a duas dessas categorias consideradas "outras", enfrenta não apenas o papel de fêmea, mas também a desumanização associada às pessoas negras durante períodos de escravidão. É uma negação dupla de sua humanidade, que pode se intensificar ainda mais se essa mulher também pertencer a outros grupos marginalizados, como pessoas pobres, LGBTQIAPN+, PCD (pessoa com deficiência) e neuro divergentes.

Muanda nem sempre se considerou não feminista; muitos de seus receios são reflexos de uma busca por pertencimento em um espaço que historicamente não a incluía.

Então, o que gerou o meu distanciamento é que eu vim de uma família que, particularmente ela, em sua grande maioria, é feminina, né? E minhas tias, a maioria é mulher. Minhas primas e enfim. E sempre tive muito contato com a minha família, tanto a minha família paterna como com a minha família materna. E são pessoas negras. E aí, tipo, quando eu

comecei a pesquisar e estudar coisas do feminismo, era sempre essa questão. De início ele sempre chega para gente com aquela bandeira, né? Tipo: "vamos lutar pelas mulheres." E aí é um discurso que você tipo: "tá, eu não quero, né não lutar pelas mulheres. Então, claro, eu me considero uma pessoa feminista. Só que quando eu olhava para as pautas que estavam sendo colocadas ali, não era as pautas que favoreciam a vida e as escolhas da minha mãe, da minha... das minhas avós, das minhas tias, não era algo que no dia a dia contribuísse para a vida delas, que eram mulheres e eram mulheres negras (Muanda, 2024).

Sua fala nos revela além da questão racista presente no movimento feminista clássico, também a integração de uma lógica individualista que se integra não apenas no movimento feminista, mas também em diversos outros movimentos que parecem não perceber o perigo de bandeiras solitárias em um cenário em que as classes opressoras estão cada vez mais unidas.

A perpetuação de um esvaziamento da pauta feminista especialmente pelo feminismo *mainstream*, é o silenciamento de questões já discutidas por nomes como Lélia Gonzalez, bell hooks (2015) entre outros nomes do feminismo negro.

Em seu artigo "A mulher negra na sociedade brasileira: Uma abordagem político-econômica" presente no livro Por um feminismo afrolatinoamericano, Gonzalez aborda a questão econômica da mulher negra brasileira, texto que teoricamente se choca com alguns como Um teto todo seu de Virginia Woolf (1929) e A Mística feminina de Betty Friedan (1963), que trazem uma perspectiva da embranquecida e inglesa/estadunidense de forma generalizada, como se apenas possuir teto todo seu como afirma woolf e a inserção no mercado de trabalho e divisão das tarefas domésticas como afirma Friedan resolvessem todos os problemas femininos.

De qualquer modo, novas perspectivas foram abertas nos setores burocráticos de nível mais baixo, que se feminizaram (prestação de serviços em escritórios, bancos etc.). Mas como tais atividades exigem um nível de escolaridade que a grande maioria das mulheres negras não possui, muito mais motivos foram criados no sentido de reforçar a discriminação: o contato com o público exige "educação" e "boa aparência". Quanto à minoria de mulheres negras que, nos dias de hoje, atingiram níveis mais altos de escolaridade, o que se observa é que, apesar de sua capacitação, a seleção racial se mantém. Não são poucos os casos de rejeição, principalmente em multinacionais (que possuem como código de discriminação a sigla CR , "colored", colocada nos testes de admissão de candidatas negras para cargos mais elevados como o de secretária bilíngue ou trlíngue, por exemplo). Quando nos anúncios de jornais, na seção de oferta de empregos, surgem expressões tais que "boa aparência", "ótima aparência" etc., já se sabe seu significado: que não se apresentem candidatas negras, não serão admitidas. (González,2021, p. 45)

Ora, não seria essa centralidade de perspectiva e de um feminismo branco burguês privilegiado que ignora a existência e dores de mulheres não iguais uma reivindicação uma reformulação da mesma lógica de exclusão que Beauvoir afirma ser feita pelos homens?

Enfim, desde quando a gente para para estudar a história da humanidade e o fato de ter muito essa discussão acerca do trabalho feminino? E aí novamente coloco não o fato da gente fazer questionamentos acerca de salários iguais, porque todas essas pautas, elas são relevantes e precisam ser discutidas, né? Mas o fato de colocar a mulher ali como se elas estivessem lutando para chegar no mercado de trabalho, quando a gente vai ver, são um grupo. É um grupo de mulheres brancas que não precisavam trabalhar, que não foram trabalhar e que tinham outras mulheres trabalhando para elas. Então, assim, ao mesmo ponto que elas estavam ali gritando: queremos trabalhar! Já existiam mulheres negras que estavam trabalhando na casa delas. Sabe que que eram servas, que eram escravas. Então, assim, a minha família e as mulheres da minha família, elas sempre trabalharam assim desde que elas nasceram. Sabe, não existiu uma época. Eu não consigo conversar com a minha mãe ou com a minhas avós, com as minhas avós, bisavós, enfim, e elas me contam um período da vida delas que elas não trabalharam, Elas sempre trabalharam, sabe? Então, assim. E são pautas que enquanto elas estão ali, se colocando no lugar de tentar discutir aquilo dali, o ponto da minha família, as pessoas negras, elas já estão ali há muito tempo e aí elas se colocam no lugar de como eu posso falar. Não é como se tivesse ajudando, sabe? Essas mulheres, no caso, negras, que sempre estiveram em contato com o trabalho porque ainda que fosse disponibilizado, ainda que fosse, nem que fosse ali, enfim conquistado o direito da mulher trabalhar. Como eu falei, as mulheres negras elas já trabalhavam, elas já foram escravizadas, sabe? (Muanda, 2024)

Mesmo que atualmente existam pesquisas questionando essas teorias, casos como o de Muanda evidenciam que, embora esse caminho tenha sido aberto há algum tempo, ainda há muitos lugares a serem alcançados e o imaginário de um feminismo branco e excludente ainda prevalece. Em "Teoria feminista - Da margem ao centro", bell hooks (2021) cita "A Mística Feminina" de Friedan, apontando que, apesar de ser uma teoria excludente que ignora completamente as mulheres negras, ainda é considerada precursora do movimento feminista contemporâneo. Recomendações como essa como leitura essencial para compreensão da teoria feminista são amplamente feitas, inclusive em ambientes onde o estudo sobre teoria feminista é praticamente inexistente, como é o caso da Universidade Estadual de Alagoas, onde essa ideia é aceita sem questionamentos.

Uma grande problemática teórica é a falta de acesso a essas teorias, que muitas vezes estão presentes apenas em papéis como entrevistas ou números em pesquisas quantitativas, mas são desconhecidas pela maioria. Tomando a UNEAL como exemplo, há ainda uma hierarquização do conhecimento que limita a entrada de conhecimentos além

dos teóricos, considerando apenas certas "filosofias" como ciência legítima. Como poderíamos contar a história dos oprimidos de maneira documentada e referenciada se os documentos foram escritos pelo opressor? Resta-nos lutar não apenas pela criação de teorias que incorporem todo um conjunto de pessoas não normativas, embora essa seja uma luta crucial, mas também contra a imposição de uma pesquisa estéril no meio acadêmico.

O afastamento das mulheres do feminismo não se dá apenas pela frustração com a falta de inclusão no feminismo clássico ou mainstream, mas também pela falta de consciência da existência de feminismos que as incluem. A ausência de estudos e pesquisas sobre feminismo em uma universidade estadual, que privilegia temas que considera "mais importantes", representa um apagamento e silenciamento desses corpos. O desconhecimento desses corpos sobre sua própria história não é coincidência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adentrar os corredores da Universidade Estadual de Alagoas, Muanda foi confrontada não apenas com a promessa de conhecimento acadêmico, mas também com a ausência gritante de um espaço para discutir e compreender os feminismos que abrangem sua realidade como mulher negra e quilombola. Nesse ambiente acadêmico, que deveria ser um locus de debate e crítica, muitas vezes se reproduz um feminismo de mainstream que não só negligencia, mas também silencia as vozes e experiências das mulheres negras e de outras minorias.

É fundamental reconhecer que a representatividade vazia, mencionada por Blogueiras Negras (2023), não se limita apenas à mídia ou à política, mas permeia também os currículos e as discussões acadêmicas. A falta de inclusão de saberes femininos que abordam interseccionalidades de gênero, raça e classe não é apenas uma lacuna no ensino, mas uma perpetuação das estruturas coloniais que historicamente marginalizaram e subalternizaram determinados grupos.

Como discutido por Sueli Carneiro (2011) e bell hooks (2015), o feminismo necessita urgentemente transcender os limites do universalismo branco e abraçar uma abordagem interseccional que reconheça as diferentes formas de opressão e resistência. A crítica decolonial proposta por Lugones (2014) nos desafia a dismantelar não apenas as hierarquias de gênero, mas também as estruturas de poder que perpetuam a exclusão e a marginalização.

Muanda exemplifica não apenas a falta de acesso ao conhecimento feminista crítico, mas também a resistência que mulheres negras enfrentam ao tentar reivindicar seu espaço e voz em um cenário acadêmico que ainda privilegia narrativas dominantes e excludentes. Como destacado por Donna Haraway (1995), a ciência e o conhecimento acadêmico não são neutros; eles refletem e reforçam as hierarquias e poderes estabelecidos.

Portanto, o desafio atual não é apenas ampliar o acesso ao conhecimento feminista, mas também transformar as estruturas institucionais que perpetuam a marginalização. É necessário não apenas incluir, mas também valorizar as contribuições teóricas e práticas das mulheres negras e de outras minorias, reconhecendo suas lutas como fundamentais para uma verdadeira transformação social e acadêmica.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. 1. ed. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

BEAUVOIR, Simone de. O Segundo sexo. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2019.

NEGRAS, Blogueiras. **A representatividade vazia leva a delírios coloniais**. 2023. Disponível em: <<https://blogueirasnegras.org/representatividade-vazia-leva-a-delirios-coloniais/>>. Acesso em: 30 jun. 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. 2011. Disponível em: https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/?amp=1&gad_source=1&gclid=CjwKCAjwhIS0BhBqEiwADAUhc0rk3Y1LvFkJ5RSKL6TKh_B1I154pv6fGys7je444-gbafgSTaTBqhoCKUgQAvD_BwE. Acesso em: 20 de jun 2024.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência em um feminismo pós-moderno. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995.

CYPRIANO, Breno. Construções do pensamento feminista latino-americano. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 424, jan./abr. 2013.

FRIEDAN, Betty. *Mística feminina*. Petrópolis: Vozes, 1971.

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

HOOKS, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 16, p. 193-210, jan./abr. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151608>.

HOOKS, b. Teoria feminista: da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

LUGONES, María. Colonialidade e Gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

MARCINIK, Geórgia Grube; MATTOS, Amana Rocha. 'Mais branca que eu?': uma análise interseccional da branquitude nos feminismos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 1, e62443, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-026X2021-62443>. Acesso em: 20 de jun 2024.

REIS, Nathália Dothling. Descolonizando o gênero: mulheres negras e não brancas e/no pensamento científico. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11 & 13TH WOMEN'S WORLDS CONGRESS**, 2017, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis: [s.n.], 2017. ISSN 2179-510X. Disponível em: https://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1497640248_ARQUIVO_Texto_completo_MM_FG_NathaliaDothling.pdf. Acesso em: 20 de jun 2024.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.



Capítulo 7

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO PODE INFLUENCIAR NO APRENDIZADO? REFLEXÕES DE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA, SOBRE A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL, NA FORMAÇÃO DOCENTE

Adeline Araújo Carneiro Farias
Daniele Barbosa de Souza Almeida
Rhuan Gabriel Vasconcelos Santos

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO PODE INFLUENCIAR NO
APRENDIZADO? REFLEXÕES DE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA,
SOBRE A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL, NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Adeline Araújo Carneiro Farias

Doutora em Ciências Sociais, Professora EBTB no Instituto Federal de Sergipe/Campus Aracaju, Grupo de Pesquisa em Estudos de Texto, Leitura e Linguagem - GETELL, ORCID 0000-0002-4373-7868. adeline.farias@ifs.edu.br

Daniele Barbosa de Souza Almeida

Doutoranda em Educação, Professora EBTB no Instituto Federal de Sergipe/Campus Aracaju, Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade - GEPES. ORCID 0000-0001-9014-2763. almeida.daniele@gmail.com.

Rhuan Gabriel Vasconcelos Santos

*Graduando em Licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Sergipe/Campus Aracaju
rhuangabriel1330@gmail.com*

RESUMO

Esse trabalho apresenta resultados parciais de um projeto de pesquisa aprovado pela seleção do Programa PIBIC/CNPq, bem como pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Sergipe. O objetivo geral do projeto de pesquisa foi conhecer as percepções e conhecimentos teórico-metodológicos dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática, sobre a relevância da educação socioemocional e seu impacto no processo de ensino-aprendizagem. Para a coleta dos dados, utilizamos a técnica de Grupos Focais e entrevistas de profundidade junto aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática, distribuídos por sexo, raça e período do curso. Para a análise dos dados coletados, adotamos a técnica de Análise de Conteúdo Temática. Neste trabalho, apresentamos uma discussão sobre as percepções dos acadêmicos no que tange a influência da relação professor-aluno conduzida pelo professor de Matemática, para favorecer o aprendizado dos estudantes. **Palavras-chave:** Educação socioemocional. Formação docente. Relação professor-aluno.

ABSTRACT

This paper presents partial results of a research project selected by the PIBIC/CNPq Program hosted by the Federal Institute of Sergipe and approved by this institution's Ethics Committee. The project aimed to gather the theoretical-methodological knowledge and perceptions of Mathematics undergraduate students regarding the importance and the impact of socioemotional education in the teaching-learning process. The data collected was obtained by conducting Focal Groups and Interviews. The subjects were distributed according to sex, race, and course year. Thematic Content Analysis was utilized to analyze the data. In this paper, we will introduce a discussion surrounding undergraduate perceptions of the influence of mathematics teacher-student relationship on the students' learning process.

Keywords: Socioemotional education. Teacher training. Teacher-student relationship.

INTRODUÇÃO

Sabemos que a escola com o formato que inspirou as experiências que vivenciamos na atualidade, com o tratamento a diferentes áreas de conhecimento, só surgem entre os séculos XIX e XX. Essa escola moderna, foi idealizada enquanto instituição socializadora e formadora para atender às demandas do mercado de trabalho, numa perspectiva bem distante do que almejamos mais recentemente, que a escola possibilite inclusão em meios sociais diversos, inclusive na ação cidadã e no mundo do trabalho.

Considerando esse percurso histórico, a Educação se constitui em expectativa no sentido de influenciar no potencial de transformação do ser humano, e por conseguinte, da sociedade.

Enquanto fundamentos, a oferta da Educação formal, tem postulados erigidos a partir de princípios filosóficos que conduziram e conduzem a prática docente, tem em vista como resultados, propiciar a construção de conhecimentos necessários ao desenvolvimento dos educandos.

Examinando o contexto da educação brasileira, é pertinente aludir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que preconiza, em seu artigo 2º, como finalidade da Educação, o pleno desenvolvimento do educando, fundamentada em princípios filosóficos e sociais, que a partir destes, poderão preparar os estudantes para o exercício da cidadania e para a adequada atuação no mundo do trabalho, sendo portanto, reconhecidamente necessário desenvolvermos habilidades voltadas aos valores humanos

universais, para alcançarmos a mencionada atuação cidadã, bem como contribuirmos para o desenvolvimento da sociedade, a partir da nossa atividade profissional.

Não obstante, observa-se uma incongruência e uma desconformidade entre o desenvolvimento tecnológico e o desenvolvimento humano, este último no sentido do desenvolvimento de habilidades humanas que favoreçam a melhoria das relações intra e interpessoais. Explicamos, uma tecnologia oriunda de uma ciência dura, é absorvida com facilidade pela sociedade, mesmo aqueles que se utilizam prioritariamente dos conhecimentos de senso comum no seu cotidiano, como por exemplo, as inovações tecnológicas em smartphones e outras tecnologias similares. Já tecnologias sociais, como métodos e técnicas inovadoras na educação, exemplificando, enfrentam muito mais resistência para serem compreendidas e implementadas, inclusive entre profissionais da área da educação.

Instigados por essa problemática, nos propusemos a desenvolver um projeto de pesquisa, cujos resultados parciais ora apresentados, referem-se aos conhecimentos construídos em sua terceira edição. Partimos da intencionalidade de contribuir para a construção de conhecimentos que possam fortalecer o debate, bem como a produção de recursos teórico-metodológicos, no sentido de buscarmos uma sincronia entre a construção do conhecimento conceitual, teórico e procedimental técnico, e o desenvolvimento humano, tão necessário para uma reflexão e postura crítica (e autocrítica) diante do paradoxo atual: desenvolvimento científico versus desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, são diversos os autores que examinam as práticas educacionais atuais (GADOTTI, 2004; DOWBOR, 2008; BRIGHENTE, 2016; MAULANA, 2014; DOLEV, 2017; MARQUES, 2019; NÓVOA, 1995; PERRENOUD, 2001, 2002) enfatizando, por vezes, que estejam ainda enraizadas em um modelo conteudista e priorizador da memorização.

Em vista disso, através do referido projeto, tencionamos conhecer as percepções e conhecimentos teóricos-metodológicos dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática, sobre a relevância da educação socioemocional e seu impacto para favorecer uma relação professor-aluno, beneficiando o processo de construção do conhecimento.

O entendimento que fomenta nossa investidura na pesquisa, corrobora com uma visão em relação ao processo educacional formal pautada em Freire (1996), na qual a prática social de educar importa uma dimensão humana, moral, estética, ética e política

que não se restringe ao progresso técnico-científico, mas o contempla enquanto componente de um contexto como um todo.

Além de Paulo Freire, O desenvolvimento da pesquisa teve por referencial teórico a Teoria da Inteligência Emocional (GOLEMAN, 1995, 2001, 2006), a Teoria do Pensamento Complexo de Morin (2000, 2003, 2007), que suscita um reencontro entre a cognição e a afetividade na Educação; na Teoria das Emoções de Vygotsky (2003), na qual a afetividade tem papel fundamental na Educação escolar; e nos entendimentos de Bauman (1998, 2001), sobre a necessidade da aprendizagem de habilidades socioemocionais, diante das incertezas da modernidade líquida.

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

I. Sobre os marcos teóricos legais e científicos

No que concerne à diretrizes educacionais, no âmbito internacional, destacamos o relatório que a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI encaminhou para a UNESCO, um documento conhecido como relatório Jacques Delors, que demarca enquanto princípios da educação, quatro aprendizagens fundamentais ao desenvolvimento humano, quais sejam: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos (conviver) e o aprender a ser. (DELORS, 2012)

Já o estudo da OCDE acerca do impacto das competências socioemocionais para o desenvolvimento pessoal e social são evidenciadas, cuja ideia geral apontamos:

As competências conduzem ao crescimento econômico e ao progresso social. Todos sabemos que competências cognitivas (como letramento, numeramento e capacidade de resolver problemas) importam, mas competências socioemocionais (como perseverança, autocontrole e estabilidade emocional) são tão importantes quanto às competências cognitivas para gerar bons resultados na vida das crianças. As evidências empíricas e o senso comum nos dizem que competências socioemocionais permitem que as pessoas lidem melhor com os desafios cotidianos. Indivíduos que persistem e se esforçam mais têm maior tendência ao sucesso em um mercado de trabalho altamente dinâmico e orientado por habilidades. (...) Indivíduos que são capazes de lidar com suas emoções e conseguem se adaptar a mudanças tendem a lidar melhor com os problemas da vida, como perda de emprego, desestruturação familiar ou envolvimento com crime. (OCDE, 2015; p. 1)

Na esfera nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 14 de dezembro de 2018, à despeito das críticas coerentes de educadores e pesquisadores de

diversas áreas, de bom, traz a previsão do desenvolvimento de competências e habilidades contemplando a temática socioemocional, de forma transversal aos componentes curriculares, com vistas a construção de conhecimentos que deem suporte às demandas relacionadas aos vínculos sociais, ao trabalho e à própria expressão dos sentimento, posto que, dentre as dez competências gerais apontadas no documento, as competências de números oito e nove preconizam aprendizados relacionados ao autoconhecimento e ao autocuidado, bem como ainda quanto à empatia e a cooperação.

Tal preceito se encontra em outros instrumentos normativos, inclusive os que regulamentam a formação dos profissionais da Educação Básica, como por exemplo o Decreto No 8.752, de 09/05/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, que apresenta como primeiro princípio que deve nortear a referida formação, o trecho que segue:

I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais;

No âmbito institucional, referente ao Instituto Federal de Sergipe, espaço de realização da pesquisa, os planos de cursos de graduação, na modalidade de licenciaturas, (Matemática e Química) preconizam o aprendizado de tais competências, estando bem claras em seus objetivos e perfil profissional de conclusão, como podemos constatar em seguida:

Capacitar profissionais para atuar como professores na Educação Básica e Educação Profissional com compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atendendo ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação; (Licenciatura em Matemática) (IFS, 2018; p. 9)

Ter conhecimentos humanos que permita exercer plenamente sua cidadania e, enquanto educador, buscar sempre melhor qualidade de vida para todos os que serão alvo do resultado de suas atividades; (Licenciatura em Química) (IFS, 2018; p. 8)

As concepções relacionadas à relevância da educação socioemocional, no contexto da educação formal, não são objeto recente de debate e produções científicas. A contar de organizações internacionais, nacionais, até projetos de pesquisadores, vêm discutindo os rumos da educação, diante das necessidades emergentes na atualidade. Destarte, faz-se impreterível que seja edificada uma educação capaz desenvolver de habilidades que

tornem os estudantes capazes de agir com autonomia, valorizando a responsabilidade pessoal e coletiva, cômicos da condição de interdependência da vida em sociedade, que exige cooperação, enquanto requisitos para sua manutenção e desenvolvimento.

Tais debates, favorecem a um reencontro entre as diferentes áreas de conhecimento, convergindo para a premência de se trabalhar o desenvolvimento humano de forma interdisciplinar, em oposição à fragmentação disciplinar efetivada a partir do início do século XX. (LOUREIRO, 2016)

Outro autor que colabora no debate é Morin, quando contesta a fragmentação do saber que impossibilita uma visão ampla do conhecimento, sustenta a urgência de promovermos o desenvolvimento da inteligência geral. (MORIN, 2018)

Considerando o contexto resumidamente apresentado, desenvolvemos um projeto de pesquisa, aprovado em seleção de edital institucional, bem como aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa-CEP/IFS. No referido projeto, tivemos enquanto objetivo geral conhecer as percepções e conhecimentos teóricos-metodológicos dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática, sobre a relevância da educação socioemocional e seu impacto no processo de ensino-aprendizagem. Já os objetivos específicos foram:

- 1 Identificar os conhecimentos dos acadêmicos sobre aspectos teórico-metodológicos necessários à atuação docente que contemple a educação socioemocional;
- 2 Verificar os entendimentos dos acadêmicos sobre a equiparação do impacto entre os conhecimentos cognitivos conceituais e emocionais, no contexto das competências e habilidades necessárias à sua formação docente, bem como quanto à integral do estudante;
- 3 Identificar as percepções de estudantes do Ensino Médio acerca da influência da relação professor-aluno no processo de aprendizado.

O projeto de pesquisa foi referenciado cientificamente, nas teorias dos seguintes autores/teorias:

- Na Teoria da Inteligência Emocional (GOLEMAN, 1995, 2001, 2006). O autor assevera que (1995, p. 276): "Ser emocionalmente alfabetizado é tão importante na aprendizagem quanto a matemática e a leitura." Para Goleman (2002) a inteligência emocional divide-se em quatro aspectos: a autoconsciência, que compreende a percepção do sujeitos à respeito das suas próprias emoções; a autogestão ou habilidade para gerir suas emoções, a partir de diálogos internos; a consciência social, que possibilita a percepção do que ocorre com as pessoas à sua

volta; e a administração de relacionamentos, que significa conseguir lidar com as expressões emocionais de outras pessoas, tendo por referência a consciência que tem sobre as próprias emoções. Sobre a abordagem da Inteligência Emocional na educação formal, Goleman adverte: A ideia básica é elevar o nível de competência social e emocional nas crianças como parte de sua educação regular não apenas uma coisa ensinada como paliativo para crianças que estão ficando para trás e que são " perturbadas" , mas um conjunto de aptidões e compreensões essenciais para cada criança. (2001, p. 276)

- Na Teoria do Pensamento Complexo de Morin (2000, 2003, 2007), que suscita um reencontro entre a cognição e a afetividade na Educação, pautada no entendimento de que o ser humano é complexo e não fragmentado. Assim sendo, a cognição não se justapõe à afetividade que, por sua vez, não é mais relevante que a cognição, como nos esclarece Morin (2000):

(...) no mundo mamífero e, sobretudo no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais. Portanto, não há um estágio superior da razão dominante da emoção, mas um eixo intelecto-afeto e, de certa maneira, a capacidade de emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais. (p. 20-21)

- Na Teoria das Emoções de Vygotsky que atribui importância decisiva à afetividade na relação professor-aluno, percebendo-a como indivisível do processo de construção do conhecimento, conforme podemos constatar no trecho que segue:

A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. A preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e assimilem a geografia, mas também que a sintam. [] as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo (VYGOTSKI, 2003, p.121).

- E nos entendimentos de Bauman (1998, 2001), sobre a necessidade da aprendizagem de habilidades socioemocionais diante das incertezas da modernidade líquida. Conforme o autor, o atual contexto sócio histórico reclama da educação escolar, o desenvolvimento da capacidade de refletir individual e

coletivamente, sobre o mundo legado e o que ainda será construído. Nesse sentido, mais do que descobrir e conceituar uma verdade ou ordem absoluta, faz-se imprescindível compreender a complexidade, a fluidez da realidade e a dialogicidade da realidade, assim como a ambiguidade intrínseca na interpretação do real. Nesse contexto, a função social da escola tem espaço de destaque, posto que: ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. E também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida. (BAUMAN, 2001, p. 125)

II. Sobre a metodologia da pesquisa

O projeto de pesquisa caracterizou-se como de natureza qualitativa, pautado nas concepções da Sociologia compreensiva.

A população da pesquisa caracterizou-se por compor o corpo discente do IFS/Campus Aracaju, regularmente matriculados no curso de Licenciatura em Matemática, perpassando os oito períodos de cada curso. O quantitativo total de matriculados no momento da coleta de dados, contou com aproximadamente 400 acadêmicos. Destes, consideramos enquanto amostra 10%, ou seja, contaremos com a participação de pelo menos 40 acadêmicos para a coleta dos dados.

Enquanto marcadores de diferenciação, definimos como particularidades que delimitam o objeto a abordagem aos acadêmicos, contemplar a participação de ambos os sexos, buscando ainda, uma composição de representação ético-racial, de classe social, com vistas à investigar possíveis convergências ou divergências nas percepções dos informantes, que possam ser influenciadas pelo posicionamento sociocultural de sexo, étnica ou de renda.

Para esta definição do quadro de informantes a serem convidados a participar das sessões de Grupos Focais-GF ou concederem entrevistas de profundidade, orientadas por um roteiro previamente testado. Para a definição dos(as) informantes, solicitamos as informações de perfil dos(as) estudantes disponíveis na Coordenação de Registros Escolares, de modo a traçarmos um perfil das turmas e selecionarmos estudantes de modo a atender aos marcadores de diferenciação já dispostos. A partir da relação de estudantes, realizamos sorteio utilizando um aplicativo gratuito de sorteio de nomes, com vistas a garantir o aspecto da objetividade da pesquisa.

Ao pensarmos esta constituição do grupo de informantes, visamos possibilitar uma multiplicidade de situações e condições a que os(as) jovens podem ser contingentes, influenciando sobremaneira sua percepção acerca da realidade, conforme nos aconselham Bauer e Gaskell quanto a tais questões:

Precisam manter a mente aberta para estratos e distribuições funcionais posteriores, que podem não ser óbvias num primeiro momento. Podem começar pelo sexo, idade e educação, mas podem precisar levar em consideração a etnia, a religião, às divisões urbano/rural a fim de identificar e maximizar a variedade nas representações das pessoas sobre determinado tema. (2002, p. 59).

A definição destes marcadores de diferenciação parte do entendimento de que a pesquisa, a partir de uma perspectiva interseccional, busca uma compreensão de uma realidade localizada, não restrita a conceitos apartados de seu contexto e interações. Esta percepção interseccional possibilita pensar as categorias analíticas, por intermédio das quais poderemos pensar possibilidades de agrupamento dos sujeitos de modo relacional e articulado. (PSICITELLI, 2008).

A realização da técnica de GF se mostrou inviável durante a organização dos grupos de informantes, devido a dificuldade de conciliar as disponibilidades de todos os envolvidos. Desse modo, foi realizado um GF, e as demais coletas deram-se através de entrevistas individuais.

Para fins de análise dos dados da pesquisa advindos da aplicação das técnicas de grupos focais e entrevista de profundidade, empregamos a técnica da análise de conteúdo e, em particular, a análise categorial voltada às temáticas, analisando as falas de acordo com os temas que emergem do texto, classificando e agrupando os elementos a partir do que apresentam em comum. (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 683).

A seguir, temos um trecho da planilha de análise temática adotada:

Figura 1 - Trecho da planilha de análise temática dos dados coletados na pesquisa.

4. Qual a influência da relação professor-aluno conduzida pelo Professor de Matemática para favorecer o aprendizado dos estudantes?	CÓDIGO DO INFORMANTE	DATA DA COLETA	GF	ENTREVISTA INDIVIDUAL
É de extrema importância ter uma boa relação professor-aluno, alguns exemplos positivos nesse sentido são: - O aluno sente-se motivado em assistir as aulas; - O aluno sente-se à vontade para tirar dúvidas; - O aluno é mais participativo em sala.	E3PM_1	13/06/2023		X
A influência da relação professor-aluno é muito importante para aprendizagem, porque até quando o professor e o aluno não tem uma boa relação, isso criar um bloqueio no aluno de não querer saber mais daquela matéria, às vezes por causa de essa falha aí nessa relação com o professor.	E3PF_1	13/06/2023		X
Ter uma boa didática: Tentar conhecer a dificuldade de cada aluno.	E3PM_2	04/06/2023		X
Facilitar o aprendizado do aluno, deixando ele ser protagonista do seu próprio aprendizado.	E3PF_2	06/06/2023		X
Os alunos se inspiram muito em seus professores, seja na forma de dar aula ou como lidar com a turma, uma boa relação permite o aluno a ter mais liberdade de tirar dúvidas ou de se inspirar para escrever novos projetos.	E3PM_3	06/06/2023		X

Fonte: Figura elaborada pelos(as) autores(as).

A definição pela análise categorial direcionada por temáticas deu-se em decorrência do entendimento da sua adequação à característica da pesquisa, considerando que:

(...) o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado seguindo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. (...) Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação (...) é utilizado para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc. (BARDIN, 2011, p. 135).

III - Sobre os resultados parciais da pesquisa

Quando da elaboração do roteiro que foi aplicado durante a realização do GF e das entrevistas, estabelecemos três partes, a partir das quais gradativamente fomos buscando aprofundar o assunto, já tendo em mente a tabulação e análise a ser realizada posteriormente.

As etapas foram:

Parte I - Perfil dos informante - Tendo em vista os marcadores de diferenciação utilizados, a cada informante foi aplicado um código, de modo a podermos comparar perfis, durante a análise, garantido, contudo, o anonimato previsto e informado aos entrevistados, no ato da assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE. Assim, por exemplo, um informante que concedeu entrevista, do sexo masculino, auto declarado pardo, cursando o segundo período do curso, receberia como código: EMP2

Parte II - Construção do entendimento da temática de discussão (perguntas simples e mais gerais). Nessa parte, alocamos as respostas aos seguintes questionamentos:

- Quais as principais características de um bom professor?
- Quais conhecimentos e práticas são necessários para formar um bom professor?

Parte III - Discussão profunda. Nessa última etapa, constam as respostas às seguintes perguntas:

- Quais conhecimentos são construídos no curso de licenciatura em Matemática para preparar o futuro professor?
- Quais as competências e habilidades são construídas no curso, para formar um bom professor de Matemática?

- Quais as disciplinas mais importantes para a formação do professor de Matemática, no atual contexto educacional brasileiro?
- Qual a influência da relação professor-aluno conduzida pelo Professor de Matemática para favorecer o aprendizado dos estudantes?
- Qual a influência da relação professor-aluno conduzida pelo Professor de Matemática para favorecer o aprendizado dos estudantes?
- Qual o foco da formação que está recebendo no curso de Licenciatura em Matemática: conhecimento cognitivo ou conhecimento emocional?
- Há um equilíbrio na prática docente entre a relevância dos conhecimentos cognitivos e emocionais?
- Que experiências de construção de conhecimento (teóricos e práticos) mais têm influenciado na sua formação docente?

No presente trabalho, discutiremos as análises relativas às percepções dos entrevistados sobre a influência da relação professor-aluno conduzida pelo professor de Matemática, para favorecer o aprendizado dos estudantes.

A maioria dos entrevistados defendeu a ideia de que a relação professor-aluno é importante fator a ser considerado no processo de ensino-aprendizagem, posto que tal relação pode ser um elemento motivador de participação dos alunos durante as aulas, inclusive para sentirem-se à vontade para manifestar suas dúvidas e dificuldades.

Além de se posicionarem atentos a esse aspecto da docência, argumentaram dando justificativas para o quão significativo vem a ser a relação estabelecida entre docente e estudantes, para o resultado esperado no processo educativo, em especial no que tange a tratar-se da disciplina Matemática, sobre a qual é sabido que haja uma dificuldade nacional histórica, confirmada pelos relatórios dos exames nacionais, como se observa no resultado do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), por exemplo, do ano 2021, quando apontou uma queda de 11 pontos em relação a mesma avaliação no ano 2019, na proficiência em matemática, dos alunos do 5º ano do ensino fundamental.

Todavia, houve informantes, embora apenas dois, que declararam não conseguir responder ou deram respostas sem relação à questão proposta, indicando pouca ou nenhuma familiaridade com o tema em pauta. Um ponto a se destacar é que tais informantes se encontram nos períodos iniciais do curso, sem terem ainda passado pelas oportunidades de atividades práticas como o estágio, monitorias, residência pedagógica. De todo modo, nos alerta o fato de que as disciplinas do grupo pedagógico estejam

concentradas nos períodos iniciais do curso, e são especialmente nessas, que se espera um aprofundamento de estudos e aprendizados que abordem mais diretamente a relação professor-aluno.

Logo, esse resultado nos alerta para compartilhar tal conhecimento junto à atual equipe gestora do ensino de graduação, na intenção de buscar os meios devidos para reforçar esse aspecto da formação dos professores, mesmo nos momentos iniciais do curso de licenciatura, tendo em vista que a tal processo formativo terá impacto global na atuação do futuro docente, e nas vidas dos seus discentes, conforme nos assevera Freire:

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (FREIRE, 1996, p.92).

Obtivemos resultados nos quais não apenas o informante afirmou que uma boa relação entre professor e aluno, favorece o aprendizado, como ainda exemplificou que decorrências são previsíveis, como exemplificamos na sequência:

“É de extrema importância ter uma boa relação professor-aluno, alguns exemplos positivos nesse sentido são:

- O aluno sente-se motivado em assistir às aulas;
- O aluno sente-se à vontade para tirar dúvidas;
- O aluno é mais participativo em sala.” (Informação verbal)²

Ratificamos essa percepção dos acadêmicos, a partir da concepção da teoria das emoções de Vygotsky, que nos aponta a organização das emoções elencadas em dois grupos, onde o primeiro grupo vincula-se ao sentimento positivo e o segundo a sentimentos negativos, onde cada detalhe da interação por causar sensações e reações de um ou de outro grupo de emoções, de modo que estas estão sempre relacionadas à experiência, no caso liderada pelo professor, com potencial de estimular ou de inibir os estudantes. (VYGOTSKY, 2003)

Ficou evidente que os acadêmicos que já tiveram oportunidades de vivenciar o fazer cotidiano em uma escola, apresentam um repertório de respostas e elaborações mais aprofundadas, sempre recorrendo a exemplos vivenciados em experiências práticas,

² Trecho da fala do entrevistado(a) durante a coleta de dados da pesquisa.

possibilitadas pelo currículo do curso. O confronto dos conhecimentos teóricos com a realidade prática, evidencia a necessidade de aporte técnico para melhor manejo das relações com os estudantes, constatando que a docência vai muito além do repasse de conteúdos conceituais e procedimentais. Nesse sentido, Morin (2006, p. 61) anuncia que “uma das vocações da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana”. Algumas falas podem exemplificar bem esse resultado, dentre as quais destacamos as duas que seguem:

“Ah, isso aí é bem importante. Bem importante. Então o professor ele não pode ser flexível demais, ele não pode ser duro demais. Então seria uma questão de você olhar de forma unitária cada aluno pra você saber lidar com os alunos. Eu no estágio eu estou presenciando isso. Um professor muito autoritário ele causa insegurança nos alunos. Má vontade. Então no estágio eu vi que isso não funciona. Pra mais pra maioria. Funcionou pra (SIC) uma minoria mas não funciona pra maioria.” (Informação verbal)³

“Os alunos se inspiram muito em seus professores, seja na forma de dar aula ou como lidar com a turma, uma boa relação permite o aluno a ter mais liberdade de tirar dúvidas ou de se inspirar para escrever novos projetos.” (Informação verbal)³

Outro resultado que se destacou foi que os entrevistados não utilizaram de referenciais teóricos para discutir o assunto, seja refutando a relevância da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizado, seja o contrário. Essa constatação nos conduz a aludir que seja necessário enfatizar as questões socioemocionais no currículo, seja através da inclusão de disciplina específica, como há em cursos ofertados por outras IES, seja por meio da reformulação de ementas de disciplinas atuais, considerando o caráter transversal da temática, e/ou por uma discussão coletiva junto ao corpo docente do curso de licenciatura em Matemática, tratando a respeito da complementaridade dos conhecimentos que se encontram compartimentados, através da disciplinarização do currículo, de modo que dificulta a percepção de unicidade do conhecimento necessário à prática docente, com impactos futuros na educação, no sentido de corroborar com a permanência de uma perspectiva reducionista e mecanicista, conforme nos alerta Morin que “O pensamento redutor atribui a ‘verdadeira’ realidade não às totalidades, mas aos elementos, não às qualidades, mas às medidas, não aos seres e aos entes, mas aos enunciados formalizáveis e matematizáveis”.(2018, p. 27)

Nesse aspecto, cabe a crítica que os resultados parciais ora discutidos, nos

³ e ³ - Trechos de falas de entrevistados(as) durante a coleta de dados da pesquisa.

remetem a reflexões não apenas acerca do processo formativo no sentido de como estão sendo absorvidos pelos acadêmicos, mas também, sobre a nossa capacidade, enquanto docentes atuantes na formação de professores, em dialogar no sentido de criticar e aprimorar o currículo de forma coletiva, como segue:

(...) o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões acerca da necessidade da educação socioemocional, em especial na formação docente se constitui em preocupação crescente, considerando o cenário a cada dia mais fluido, mutável e carregado de demandas emergentes que escapam às atualizações curriculares dos cursos de formação de professores, visto que o trâmite para ajustes seja lento, em relação à velocidade das mudanças que se operam na sociedade, e que por consequência, impactam no fazer dos educadores, que são muito mais complexas que o senso comum da população geral consegue mensurar:

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. (LIBÂNEO, 1994, p. 250).

A pauta da relação professor-aluno e seu impacto no processo de ensino-aprendizado compõe um repertório de vicissitudes, que quando reunidas, geram inseguranças, inclusive tornando menos atrativa a carreira docente, conforme estamos acompanhando em nosso país.

A partir de projetos de pesquisa como o que nesta ocasião apresentamos parcialmente os resultados, visamos produzir conhecimento científico com consistência para subsidiar análises acerca das atuais práticas formativas dos futuros docentes, bem como, vislumbramos que os resultados contribuam para o aperfeiçoamento constante dos programas de formação de professores, em especial no que tange à necessidade de

reconhecimento da educação enquanto prática social, considerando todas as suas dimensões: humana, moral, estética, ética e política, não se restringindo, portanto, apenas ao progresso técnico-científico. (FREIRE, 1996)

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Porto: Edições 70, 2011.

Bauman, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar. 2001.

Bauman, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 8 fev. 2024..

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 155-177, Apr. 2016. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072016000100155&lng=en&nrm=iso>. access on 21 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201607909>.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto enferm**, v. 15, n. 4, p. 679-84, 2006.

DELORS, Delors. (Coord.). **Educação: Um tesouro a descobrir Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 7a ed. Revisada São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO 2012..

DOLEV, N., & Leshem, S. (2017). **Developing emotional intelligence competence among teachers**. *Teacher Development*, 21(1), 21-39. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1207093>

DOWBOR, F.F. (2008). **Quem educa marca o corpo do outro**. S. L. de Carvalho, & D. A. Luppi (Orgs.). São Paulo: Cortez.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 42.^a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 2004.

GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R.; MCKEE, A. **O poder da inteligência emocional: a experiência de liderar com sensibilidade e eficácia.** Rio de Janeiro: Campus, 2002.

GOLEMAN, DANIEL. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOLEMAN, DANIEL. **Inteligência Social: o poder das relações humanas.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a inteligência emocional.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS) - UNESCO. **Competências socioemocionais:** material de discussão. [2015]. Disponível em <<http://educacaosec21.org.br>>. Acesso em: 16 de nov. de 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE. CONSELHO SUPERIOR. **Resolução 19/2018/CS/IFS** Aprova a reformulação do PPC do curso superior de Licenciatura em Química. 2018. Disponível em: http://www.ifs.edu.br/images/arquivos/Proen/PPCs_-_Superiores/Aracaju/CS_19_-_Aprova_a_reformulao_do_PPC_de__Licenciatura_em_Qumica_-_Campus_Aracaj.pdf Acesso em: 20/nov/2019.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE. CONSELHO SUPERIOR. **Resolução 43/2018/CS/IFS** Plano de Curso em Licenciatura em Matemática. 2018. Disponível em: http://www.ifs.edu.br/images/arquivos/Proen/PPCs_-_Superiores/Aracaju/CS_43_-_Aprova_ad_referendum_a_proposio_aditiva__resoluo_31.2017.CS.IFS_qu.pdf. Acesso em 20/nov/2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** Coleção magistério. 2º grau. Formação do professor. – São Paulo: Cortez, 1994.

LOUREIRO, Michele Marconsini; NOVAES, Luiza; "CONTRIBUIÇÕES DO DESIGN PARA MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS", p. 2856-2868 . In: **Anais do 12o Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design** [=Blucher Design Proceedings, v. 9, n. 2]. São Paulo: Blucher, 2016.

MARQUES, Alcione Moreira; TANAKA, Luiza Hiromi; FOZ, Adriana Queiróz Botelho. Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa. **Rev. Port. de Educação**, Braga , v. 32, n. 1, p. 50-60, jun. 2019 . Disponível em

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872019000100004&lng=pt&nrm=iso. acessos em 21 nov.2019.

MAULANA, R., Opdenakker, M. C., & Bosker, R. (2014). Teacher-student interpersonal relationships do change and affect academic motivation: A multilevel growth curve modelling. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 459-482. <https://doi.org/10.1111/bjep.12031>

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 7a. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2a. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão Professor**. 2a ed., Portugal: Porto Editora, 1995.
PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de Professores**. 2a ed., Portugal: Porto Editora, 1995.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. Estudos da OCDE sobre competências. **Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais / OCDE**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 2, p.263-274, jul/dez, 2008.

VYGOSTKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.



Capítulo 8
A INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Márcia da Silva Cruz

Clotilde Clara da Silva

Evyane Sampaio Serapião Rodrigues

Lázara Aparecida Garcia de Souza

Luciana Regina Marques

A INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Márcia da Silva Cruz

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e Pós-Graduação em Educação Infantil – Práticas na sala de aula pela faculdade São Braz.

Anamarcia_1@hotmail.com

Clotilde Clara da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR e Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Pimenta Bueno - FAP.

Clotilde_clara@hotmail.com

Evyane Sampaio Serapião Rodrigues

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e Pós-Graduada em Psicopedagogia pela FSG – Educavales. evyanerodrigues@outlook.com

Lázara Aparecida Garcia de Souza

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e Pós-Graduação em Linguística e Educação Infantil pela Faculdade de Educação e Letras –

UNIG. lazaradesouza@hotmail.com

Luciana Regina Marques

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e Pós-Graduada em Educação Infantil e Especial pela Instituto Cuiabano de Educação – ICE.

Luciana.marques@edu.mt.gov.br

RESUMO

Algumas tecnologias presentes atualmente são partes inseparáveis da vida humana, contudo, algumas crianças substituem as brincadeiras ao ar livre por atividades online. Quando utilizadas sem supervisão

adequada de um adulto, essas tecnologias podem se tornar uma influência negativa na vida das crianças. O objetivo do estudo é analisar a influência da tecnologia na educação infantil, identificando os benefícios e desafios associados ao uso de dispositivos eletrônicos e aplicativos educacionais. Metodologicamente, o estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Os instrumentos de coletas dos dados foram estudos de publicações, artigos científicos publicados nas plataformas como *SciELO*, Google acadêmico, biblioteca virtual. Os resultados sobre o estudo das influências da tecnologia na educação infantil mostraram-se favoráveis ao enriquecer o ensino por meio de ferramentas interativas e feitas sob medida, porém, é necessário empregar tais recursos adequadamente e supervisionada. Desta forma, deduz-se que ao proporcionar o acesso a ferramentas digitais desde cedo, os pequenos não só adquirem habilidades relevantes para os dias atuais, como também expandem suas vivências educacionais de maneira criativa. Ainda assim, é eficaz que pais e educadores desempenhem um papel ativo ao guiar o uso da tecnologia, assegurando que ela seja uma aliada no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Tecnologia. Aprendizagem. Desafios. Escola. Pais.

ABSTRACT

Some technologies present today are inseparable parts of human life, however, some children replace outdoor play with online activities. When used without proper adult supervision, these technologies can become a negative influence on children's lives. The objective of the study is to analyze the influence of technology on early childhood education, identifying the benefits and challenges associated with the use of electronic devices and educational applications. Methodologically, the study is a bibliographic research. The data collection instruments were studies of publications, scientific articles published on platforms such as *SciELO*, Google Scholar, virtual library. The results on the study of the influences of technology in early childhood education were favorable to enrich teaching through interactive and tailor-made tools, however, it is necessary to employ such resources properly and supervised. In this way, it is deduced that by providing access to digital tools from an early age, the little ones not only acquire skills relevant to the present day, but also expand their educational experiences in a creative way. Still, it is effective for parents and educators to play an active role in guiding the use of technology, ensuring that it is an ally in the learning and development process of children.

Keywords: Technology. Learning. Challenges. School. Country.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem sido cada vez mais perceptível o impacto da tecnologia no ensino de crianças pequenas. Com o aumento da utilização de aparelhos eletrônicos e

aplicativos voltados para a educação, torna-se crucial compreender de que forma essa tecnologia influencia a pedagogia e o ensino infantil.

E importante destacar, que precisa utilizar a tecnologia de forma equilibrada e responsável no ensino para crianças. Os aparelhos eletrônicos não devem tomar o lugar da interação entre pessoas e do papel essencial dos educadores na educação. Assim, é fundamental definir limites e orientar as crianças sobre o uso correto da tecnologia.

Portanto, a discussão frequentemente gira em torno dos diversos dispositivos e aplicativos introduzidos nas salas de aula e em casa. *Tablets, smartphones*, computadores e quadros interativos são apenas alguns dos exemplos de tecnologia que se tornaram parte integrante do ambiente educacional.

Sendo assim, este estudo justifica-se pela relevância da compreensão dos efeitos da tecnologia no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. O uso de dispositivos eletrônicos e aplicativos educacionais pode oferecer inúmeras vantagens, como a personalização do ensino, o estímulo à aprendizagem interativa e o desenvolvimento de habilidades digitais desde cedo. No entanto, também é fundamental investigar os possíveis impactos negativos, como a redução do tempo de interação face a face, a dependência tecnológica e os efeitos na saúde física e mental das crianças.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem sido cada vez mais perceptível o impacto da tecnologia no ensino de crianças pequenas. Com o aumento da utilização de aparelhos eletrônicos e aplicativos voltados para a educação, torna-se crucial compreender de que forma essa tecnologia influencia a pedagogia e o ensino infantil.

E importante destacar, que precisa utilizar a tecnologia de forma equilibrada e responsável no ensino para crianças. Os aparelhos eletrônicos não devem tomar o lugar da interação entre pessoas e do papel essencial dos educadores na educação. Assim, é fundamental definir limites e orientar as crianças sobre o uso correto da tecnologia.

Portanto, a discussão frequentemente gira em torno dos diversos dispositivos e aplicativos introduzidos nas salas de aula e em casa. *Tablets, smartphones*, computadores e quadros interativos são apenas alguns dos exemplos de tecnologia que se tornaram parte integrante do ambiente educacional.

Sendo assim, este estudo justifica-se pela relevância da compreensão dos efeitos da tecnologia no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. O uso de dispositivos eletrônicos e aplicativos educacionais pode oferecer inúmeras vantagens, como a personalização do ensino, o estímulo à aprendizagem interativa e o desenvolvimento de habilidades digitais desde cedo. No entanto, também é fundamental investigar os possíveis impactos negativos, como a redução do tempo de interação face a face, a dependência tecnológica e os efeitos na saúde física e mental das crianças.

Com base nesta perspectiva, o objetivo é analisar a influência da tecnologia na educação infantil, identificando os benefícios e desafios associados ao uso de dispositivos eletrônicos e aplicativos educacionais. Seguindo dos específicos: investigar como a tecnologia é utilizada nas salas de aula de educação infantil e quais são os dispositivos e aplicativos mais comuns; avaliar os efeitos do uso da tecnologia no desenvolvimento cognitivo das crianças; analisar a percepção dos professores e pais em relação ao uso da tecnologia na educação infantil.

A metodologia do estudo, trata-se de um estudo bibliográfico através da abordagem qualitativa. Os instrumentos de coletas dos dados foram estudos de publicações, artigos científicos publicados nas plataformas como SciELO, Google acadêmico, biblioteca virtual.

A integração da tecnologia no ambiente escolar é de suma importância, ao potencializar as práticas pedagógicas e promove um ensino mais dinâmico e inclusivo. Dessa forma, a tecnologia no ambiente escolar não apenas melhora a qualidade do ensino, mas também prepara as crianças para um futuro cada vez mais digitalizado e conectado. Por isso, incentivamos os leitores a lerem este artigo, para aprimorarem suas futuras escritas neste assunto, que se torna cada vez mais relevante no século XXI.

Neste sentido, este documento ressalta que o universo nos quais as crianças estão inseridas é repleto de eventos naturais e sociais, despertando nelas curiosidades e espírito investigativo.

Assim, os temas abordados em sala de aula devem se originar das experiências dos estudantes, de modo a tornar o conteúdo mais atrativo para eles. É nesse contexto que a tecnologia digital desempenha um papel fundamental, uma vez que está presente no dia a dia das crianças atualmente.

Neste contexto, este estudo defende que o universo das crianças está cheio de eventos naturais e sociais, despertando nelas curiosidade e interesse em investigar. É

essencial que os temas abordados sejam baseados nas experiências dos alunos, tornando o conteúdo mais atrativo para eles. Nesse sentido, a tecnologia digital desempenha um papel crucial, uma vez que faz parte do dia a dia das crianças atualmente.

Assim, precisa introduzir a tecnologia nas salas de aula desde cedo ajuda as crianças a desenvolverem competências digitais que serão essenciais para o futuro. O uso de *tablets*, computadores e outros dispositivos tecnológicos ensina as crianças a navegarem em interfaces digitais.

Portanto, a tecnologia desempenha um papel fundamental no progresso acadêmico futuro, uma vez que capacita os jovens para lidar com um ambiente cada vez mais digital, onde a habilidades tecnológicas são uma vantagem crucial. Conforme mencionado por Brito (2008, p.20), vivemos em uma era em que as tecnologias impactam o dia a dia, portanto, é essencial que a educação promova a democratização do acesso ao saber, à criação e à compreensão das tecnologias.

Em diferentes períodos históricos, a educação utilizou uma variedade de recursos, como papiro, penas, tinta, quadro negro, cópias impressas e projetor de transparências, entre outros. Atualmente, as tecnologias digitais proporcionam uma maior praticidade ao processo educacional, já que se um professor deseja apresentar um vídeo ou filme, é mais fácil e rápido, considerando a infraestrutura de cada instituição de ensino.

A tecnologia na educação infantil também estimula a criatividade e a colaboração entre os alunos. Ferramentas digitais, como aplicativos de desenho e software de criação de histórias, permitem que as crianças expressem suas ideias de maneiras novas e inovadoras.

Na sala de aula, o professor pode utilizar as ferramentas tecnológicas disponíveis na instituição de ensino como uma forma de auxílio no processo de ensino, visando proporcionar aos estudantes uma aprendizagem mais eficaz.

Conforme a pesquisa de Moran *et al.*, (2000):

Atualmente, diversas abordagens de ensino parecem obsoletas, resultando em desperdício de tempo, baixo aprendizado e falta de motivação. Tanto educadores quanto estudantes concordam que muitas aulas tradicionais não atendem mais às necessidades atuais. Diante desse cenário, surge a questão: para onde devemos direcionar nossas mudanças? Como podemos ensinar e aprender de forma mais eficaz em uma sociedade cada vez mais interconectada? (Moran *et al.*, 2000 p.137).

É compreensível a necessidade de modificar certas abordagens no ambiente escolar para se adequar às demandas da sociedade atual, abandonando métodos antigos

que já não surtem tanto efeito diante das mudanças constantes e da evolução da sociedade. Assim, a educação deve se manter atualizada e em constante transformação para acompanhar esse contexto em evolução.

Em relação à significativa mudança tecnológica na atualidade, Guerra (2014) explica que um estudo realizado em 2005, constatou que as crianças atualmente demonstram habilidades superiores na escrita em comparação com as crianças da geração anterior, apresentando construções de frases mais complexas, um vocabulário mais diversificado e um domínio mais preciso do uso de letras maiúsculas, pontuação e ortografia.

Contrariamente ao que muitos acreditam, a tecnologia pode ser uma excelente ferramenta para auxiliar no aprendizado das crianças, seja nas escolas ou em casa. No entanto, é fundamental que seu uso seja supervisionado e moderado, para evitar influências negativas e não prejudicar o desenvolvimento saudável dos pequenos.

Bento e Belchior (2016, p. 08) ainda salientam, que ao usar estas ferramentas em sala de aula positivamente em prol do ensino aprendizados, pode aumentar a motivação, interação entre os alunos, favorecendo a formação de uma geração mais atuante, presente e inovadora, que pode aprender muito mais. E com o apoio dos pais no processo educacional dos filhos enriquece o progresso ensino aprendizagem, promovendo uma colaboração mais estreita entre escola e família.

2.2 EFEITOS O USO DA TECNOLOGIA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇAS

De acordo com Becker (2017), algumas tecnologias da atualmente são elementos indissociáveis da vida humana. Para a autora, atualmente cada vez mais os sujeitos recorrem à praticidade que essas tecnologias proporcionam e têm utilizado essas ferramentas indiscriminadamente. Dessa forma, atividades como amarelinha, esconde-esconde e pega-pega estão se tornando menos comuns, fazendo com que brinquedos como bola, bicicleta, bonecas e patins deixem de ser os preferidos das crianças de hoje.

Dessa forma, os aparelhos tecnológicos como: tablets, laptop, smartphones modernos e videogames estão presentes no avanço da produção industrial, esse fato impacta diretamente no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos jovens, uma vez que, o estilo de vida sedentário é comum devido à automatização proporcionada pela tecnologia.

O uso excessivo da tecnologia por parte das crianças pode resultar em desequilíbrios físicos e psicológicos. Isso pode levar ao aumento do isolamento social devido ao sedentarismo, que é comum quando passam muito tempo em plataformas online. Nesse contexto, esse comportamento pode causar problemas de afetividade, despersonalização, ansiedade e depressão, dificultando o desenvolvimento completo e saudável em diferentes áreas na infância.

Conforme Machado (2011, p.13), ressalta que o aumento do uso da tecnologia tem impactado negativamente nos níveis de atividade física das crianças. Segundo o autor, o excesso de tecnologia leva as crianças a deixarem de lado as atividades tradicionais, uma vez que os dispositivos eletrônicos se tornaram estímulos preponderantes. Como resultado, as crianças têm passado mais tempo sedentárias, utilizando principalmente a TV, *videogame* e *tablet*.

De acordo com Mattoso (2010), afirma que:

No século atual, a tecnologia se encontra em constante avanço, levando as pessoas a enfrentarem com frequência doenças e transtornos psicológicos. A automatização dos processos tecnológicos contribui para as pessoas levarem uma vida mais sedentária, uma vez que a facilidade, agilidade e versatilidade na obtenção de informações reduzem o esforço das pessoas em procurar outras fontes de entretenimento, emprego e aprendizado (Mattoso, 2010, p. 31).

Dessa maneira, as dificuldades enfrentadas pelas crianças da atualidade envolvem a ausência de atividades escolares que contribuam para o desenvolvimento psicomotor dos estudantes, o que poderia promover interações entre as crianças e estimular sua criatividade de forma prática e dinâmica através do contato físico. Desta forma, as atividades que envolvem movimento conseguem incentivar as crianças a resgatarem os antigos costumes de brincar com seus familiares e colegas de classe.

Na sociedade atual, as crianças estão crescendo imersas no universo digital, onde a tecnologia e a automação são valorizadas. Isso traz conforto e facilidades, porém também pode levar ao sedentarismo. Como resultado, muitas crianças sofrem de problemas psicológicos desde cedo, encontrando dificuldades para se relacionar e conviver de forma saudável com diferentes culturas e tradições. Nesse cenário, surge uma competição baseada na falta de atividade física, influenciada pela busca por qualidade de vida através dos aparelhos eletrônicos. Guedes (1999):

Lamentavelmente, a falta de atividade física atualmente, que exige a realização de exercícios, é justificada pelo avanço da tecnologia. A população atual está adotando hábitos cada vez mais sedentários. As crianças e jovens estão trocando brincadeiras ativas por dispositivos eletrônicos (Guedes, 1999, p. 32).

As várias mudanças biológicas causadas pelo uso conjunto destas tecnologias demonstram afetar funções cognitivas tanto positivas como negativas. Para a função cognitiva da memória, as buscas na web reduzem os esforços envolvidos no processamento e armazenamento de informações. Dessa forma, quando os indivíduos encontram conhecimento na rede, eles podem mudar suas estratégias para lembrar as informações e reduzir suas tentativas de codificá-las (Pereira *et al.*, 2018).

Desta forma, crianças que usam telefones celulares com mais frequência tendem a absorver mais radiação e, portanto, são mais propensas a problemas de memória e efeitos cumulativos em Sistema Nervoso Central (SNC) imaturo e características da estrutura cerebral, provocando também, déficits de atenção e dificuldades de aprendizagem.

2.3 PERCEPÇÃO DOS PAIS EM RELAÇÃO AO USO DA TECNOLOGIA

A geração atual de crianças está cada vez mais imersa no universo tecnológico, sendo exposta a dispositivos como celular, televisão, tablet e smartphones desde os primeiros anos de vida. Muitas famílias utilizam esses aparelhos eletrônicos como forma de entreter os pequenos, permitindo que os pais tenham um momento de descanso. No entanto, é importante ressaltar que o uso excessivo desses dispositivos pode trazer prejuízos para a saúde e o desenvolvimento das crianças, conforme destacado por Arantes e Moraes (2022).

No período da pandemia da Covid-19, ocasionada pelo SARS-CoV-2, originário em Wuhan, China, houve uma emergência de alcance mundial na área da saúde, levando diversos lares a optarem pelo distanciamento social. Este cenário contribuiu de forma considerável para o aumento do emprego de recursos tecnológicos.

Conforme mencionado por Castro *et al.* (2021), as mudanças nos hábitos das famílias e o temor da doença têm impacto sobre os laços interpessoais e familiares. Além das mudanças na rotina, outra mudança significativa em relação às crianças é o maior tempo de uso de tecnologia durante a pandemia.

Entretanto, partindo para o contexto dos benefícios, muitos pais reconhecem os benefícios potenciais da tecnologia na educação infantil, eles apreciam a maneira como dispositivos e aplicativos educacionais podem tornar o aprendizado mais envolvente e interativo. Pois, aplicativos que ensinam letras, números, ciências e habilidades de resolução de problemas são vistos como ferramentas valiosas que complementam o ensino tradicional.

Conforme pesquisa de Duek e Moguillansky (2020), foi constatado que as telas possuem uma importância significativa no contexto das famílias atuais, sendo utilizadas tanto para diversão quanto para auxiliar nas atividades escolares das crianças. Com o aumento do uso de dispositivos eletrônicos, torna-se essencial que os pais e responsáveis monitorem de perto o acesso desses aparelhos.

Além disso, há pais que expressam preocupações sobre o uso excessivo da tecnologia, pois o tempo de tela é um ponto de atenção significativo, com receios de que o uso prolongado de dispositivos eletrônicos possa afetar negativamente o desenvolvimento físico e mental das crianças, permitindo que utilizem esses dispositivos apenas a partir de uma determinada idade. De acordo com uma pesquisa realizada por Dias e Brito (2016), a maioria dos pais enxerga tablets, celulares e outros aparelhos eletrônicos como simples brinquedos, sem serem utilizados de forma educativa.

Nos dias de hoje é perceptível o aumento na fabricação de dispositivos tecnológicos que estão cada vez mais atraentes para as crianças. O smartphone é o item mais desejado, pois por ser compacto é conveniente de carregar para qualquer lugar, tornando-se atrativo para os pequenos, além de conter uma grande quantidade de informações e entretenimento. Contudo, à medida que o uso destes aparelhos móveis aumenta, os pais, educadores questionam sobre a saturação destas telas e até que ponto este recurso pode ser benéfico, e quando o seu uso começa a acarretar problemas para a criança e sua família (Hermes, 2017).

Brito (2018), destaca os benefícios do contato das crianças com a era digital, como a melhoria das habilidades de leitura, a linguagem oral e o conhecimento matemático. Isto sugere que a tecnologia, quando utilizada de forma adequada e devidamente supervisionada, pode ser uma ferramenta valiosa para a aprendizagem das crianças.

Essa perspectiva ressalta a importância de um equilíbrio no uso da tecnologia, permitindo que as crianças aproveitem seus benefícios educacionais enquanto são protegidas de seus potenciais riscos. A supervisão e orientação dos pais são fundamentais

para garantir que os dispositivos eletrônicos sejam utilizados de maneira construtiva e segura.

O uso adequado da tecnologia pode promover habilidades importantes como a alfabetização digital e a resolução de problemas. Na alfabetização digital ensina as crianças a usarem dispositivos tecnológicos de forma eficaz e segura, e na resolução de problemas é aprimorada por meio de jogos educativos e aplicativos interativos, que incentivam o pensamento crítico e a criatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias da informação e da comunicação tornaram-se parte integrante das famílias, quase como um novo membro que gradualmente ganha mais recursos e espaço na relação entre pais e filhos. A inserção dessas tecnologias nas relações parentais traz consigo dúvidas sobre como lidar com novos conflitos e desafios que surgem no ambiente familiar.

Além disso, o uso adequado da tecnologia pode promover habilidades importantes como a alfabetização digital e a resolução de problemas, e os pais desempenham um papel crucial na supervisão e na orientação do uso da tecnologia, garantindo que ela seja uma ferramenta de aprendizado e não um obstáculo ao desenvolvimento saudável das crianças.

Sendo assim, ao estabelecer limites e escolher conteúdos apropriados, os pais podem ajudar seus filhos a aproveitarem os aspectos positivos da era digital enquanto minimizam os possíveis efeitos negativos.

Os pais devem estar cientes de que o uso excessivo da tecnologia pode causar atrasos no desenvolvimento de crianças pequenas. Portanto, é importante utilizar a tecnologia de maneira controlada, pois quando é bem administrada, a tecnologia pode oferecer benefícios como a leitura digital, a narração de histórias e a comunicação face a face.

Este trabalho almeja como a tecnologia está influenciando a educação infantil, investigando como seu uso pode enriquecer o aprendizado e o desenvolvimento das crianças. Apesar de a implementação de atividades pedagógicas com tecnologia nas salas de educação

infantil não abranger todas as escolas, a presença da tecnologia é tão predominante que as crianças frequentemente utilizam essa ferramenta no ambiente familiar. Os resultados foram positivos, demonstrando que cabe à sociedade na totalidade assumir a responsabilidade de orientar positivamente o relacionamento das crianças com a tecnologia digital, garantindo um futuro promissor para as gerações futuras.

REFERÊNCIAS

ARANTES, M. C. B; MORAIS, E. A. **Exposição e uso de dispositivo de mídia na primeira infância**. Residência Pediátrica. v. 12, n. 4, p. 1-6, 2022.

BECKER, B. **Infância, Tecnologia e Ludicidade**: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea. 2017. 288 f. Tese (doutorado em Psicologia) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

BENTO, L.; BELCHIOR, G. Mídia e educação: o uso das tecnologias em sala de aula. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, set./dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, vols. 1, 2 e 3. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias**: um repensar. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

BRITO, R. **Estilo parental e mediação do uso de tecnologias por crianças até 6 anos**. Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional, v. 8, n. 2, p. 21-46, 2018.

CASTRO, A. S. D.; BARBOZA JUNIOR, J. A. B. Desenvolvimento saudável da saúde mental de crianças expostas ao abuso da tecnologia durante o isolamento social. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 6279-6283. 2021.

DUEK, C.; MOGUILLANSKY, M. Crianças, telas digitais e família: práticas de mediação dos pais e gênero. **Comunicação e Sociedade**, Braga, v. 37, p. 55-70, 2020.

GUEDES D.P. **Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar**. São Paulo: Motriz, v.5, n.1, jun,1999.

GUERRA, Raissa. **Até que ponto a tecnologia faz mal a infância?** Tecmundo. Disponível em: <http://www.tecmundo.com.br/estilo-de-vida/32723-ate-que-ponto-a-tecnologia-faz-mal-na-infancia-.htm>. Acesso em: 02 julho. 2014.

HERMES, A. I. **Infância, mídia e tecnologias digitais:** a percepção dos pais sobre o uso dos telefones celulares pelas crianças. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2017.

MACHADO, Y. L. **Sedentarismo e suas Consequências em Crianças e Adolescentes.** Muzambinho, 2011.

MATOSSO, R. **Tecnologia X Sedentarismo.** Sala da textual, 2010.

MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

PEREIRA, F. C.; AZEVEDO, D. P. G. D.; ALMEIDA, A. S.; FELÍCIO, C. B.; RISSE, L. S.; MOREIRA, L. B. Funções Cognitivas e os Impactos Das Tecnologias Digitais na Memória. **Temas em Saúde**, v. 18, n. 4, p. 197-227, 2018.



Capítulo 9
ENTRE DESAFIOS E TENDÊNCIAS: A EDUCAÇÃO MEDIADA
PELAS TECNOLOGIAS

Silvia de Oliveira Kist
Leandro Krug Wives
Silvane Gema Mocellin Petrini
Laura Wunsch

ENTRE DESAFIOS E TENDÊNCIAS: A EDUCAÇÃO MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS

Silvia de Oliveira Kist

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul na linha de pesquisa Aprendizagem e Ensino. Possui Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela UFRGS, bem como Especialização em Alfabetização pela PUC-RS. Pesquisa e atua desde 1999 na área de Informática na Educação.

Leandro Krug Wives

Atual Secretário de Educação a Distância (SEAD) da UFRGS (2020-). Professor Titular do Instituto de Informática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi Diretor do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED) da UFRGS entre 2017 e 2020. Tem Graduação em Ciência da Computação pela UCPEL (1997). Mestrado (1999) e Doutorado (2004) em Ciência da Computação, ambos pelo PPGC da UFRGS.

Silvane Gema Mocellin Petrini

Mestra em Educação (2022) pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU-UFRGS), vinculado à Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação, sob a orientação da Prof. Dra. Fernanda Wanderer. Licenciada em Pedagogia (2006) pela UFRGS. Especialista em Gestão na Escola (2010) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Laura Wunsch

Possui graduação em Educação Física e mestrado em Educação, ambos na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente é técnica em assuntos educacionais na Secretaria de Educação a Distância (SEAD) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo empreender uma discussão a respeito do cenário educacional, sobretudo, no que se refere à Educação a Distância (EaD), ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) e ao Ensino Híbrido. Nesse sentido, tensiona-se olhar para XXX, tendo como recorte temporal os anos 2020, 2021 e 2022 a fim de refletir sobre a experiência do Ensino Remoto Emergencial. Ademais, procura problematizar a emergência do Ensino Híbrido, bem como do retorno às atividades presenciais nas instituições de ensino superior. Em termos metodológicos, o trabalho compreende uma abordagem qualitativa, tendo em vista que buscou, a partir de uma revisão de literatura, discutir acerca de determinadas compreensões sobre EaD, ERE e Ensino Híbrido. Observou-se que, com o retorno das atividades presenciais em 2022, após a Pandemia do Coronavírus, as práticas docentes não condizem com as adotadas anteriormente ao ERE, tampouco com as que se vinculam à Educação a Distância. São práticas que emergem tendo como centralidade a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e adoção de aulas síncronas, sinalizando a emergência do ensino híbrido que vincula aos processos de ensino e aprendizagem não apenas a utilização das TICs, como também a profusão de diversas metodologias, dentre elas as metodologias ativas.

Palavras-chave: Educação a Distância. Ensino Remoto Emergencial. Ensino Híbrido.

ABSTRACT

This article aims to undertake a discussion regarding the educational scenario, especially with regard to Distance Education (EaD), Emergency Remote Education (ERE) and Hybrid Learning. In this sense, it is tense to look at the XXX, taking the years 2020, 2021 and 2022 as a time frame in order to reflect on the experience of Emergency Remote Teaching. Furthermore, it seeks to problematize the emergence of Hybrid Learning, as well as the return to face-to-face activities in higher education institutions. In methodological terms, the work comprises a qualitative approach, considering that it sought, based on a literature review, to discuss certain understandings about distance learning, ERE and Hybrid Teaching. It was observed that, with the return of in-person activities in 2022, after the Coronavirus Pandemic, teaching practices are not consistent with those adopted prior to ERE, nor with those linked to Distance Education. These are practices that emerge with the centrality of the use of Information and Communication Technologies (ICTs) and the adoption of synchronous classes, signaling the emergence of hybrid teaching that links to the teaching and learning processes not only the use of ICTs, but also the profusion of various methodologies, including active methodologies.

Keywords: Distance Education. Emergency Remote Teaching. Blended Teaching.

1 INTRODUÇÃO

O cenário educacional tem se modificado de forma intensa, sobretudo a partir de 2020, em decorrência da Pandemia do Coronavírus, que instaurou uma crise sem precedentes. Ao discutir sobre os efeitos da pandemia, Paiva (2020, p. 2) ressalta que “A sociedade está em constante processo de transformação, pois o sistema aprende com as experiências ao longo do tempo, se retroalimenta e evolui para sobreviver” e, em vista disso, novos elementos inserem-se no sistema, provocando “pequenas ou grandes perturbações e a emergência de novos comportamentos”.

Assim, novos arranjos são organizados e novas metodologias são incorporadas no sistema educacional de modo que ambos têm se constituído a partir da compreensão de que os espaços educacionais (presenciais ou virtuais) “não podem prescindir de saberes e práticas vinculados ao uso e apropriação de tecnologias digitais” (Arruda, 2020, p. 260). Portanto, nesse texto, propõe-se discutir a respeito do cenário educacional, sobretudo em relação à Educação a Distância (EaD), ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) e ao Ensino Híbrido.

Para empreender tal discussão, tensiona-se olhar para o interregno de 2020 a 2022, com vistas a refletir sobre a experiência do ERE e suas relações com a EaD, bem como problematizar a emergência do Ensino Híbrido. Sob os aspectos metodológicos, esse trabalho⁴ compreende uma abordagem qualitativa tendo em vista que buscou, a partir de uma revisão de literatura, discutir sobre as referidas temáticas. Sobre a revisão de literatura, Dorsa sublinha:

Com relação à escrita de um artigo de revisão, a leitura aprofundada e intensa de textos a serem utilizados, segundo Motta Roth et al. (2010), pode trazer inúmeras contribuições para a identificação da relação existente entre as pesquisas citadas a partir dos seguintes questionamentos: há sobreposições, contrastes, complementações? De acordo com as autoras, é fundamental que os autores utilizados nas citações estabeleçam um diálogo entre si, por meio da mediação discursiva dos autores citados, e o quanto eles podem ser fundamentais na contribuição do tema ora pesquisado (Dorsa, 2020, p.681).

Considerando essas questões, na próxima seção serão discutidos aspectos referentes ao ERE e à EaD - apresentando pontos que ora se aproximam e, ora se

⁴ Artigo publicado em XXX

distanciam em relação às referidas temáticas - ou seja, os atravessamentos conceituais que as perpassam.

2 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E EAD: ATRAVESSAMENTOS CONCEITUAIS

Embora a situação pandêmica vivenciada de forma mais intensa nos anos de 2020 e 2021 tenha sido instada na saúde pública, espalhou-se em áreas como a social, a econômica e a educacional; no campo da educação “As aulas remotas e as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) ficaram em evidência como a única forma de cumprimento do protocolo de distanciamento imposto pela pandemia de Covid 19 às instituições de ensino e escolas de todo o país” (Martins *et al.*, 2022, p. 97). Em virtude disso, muitas instituições de ensino superior adotaram o ERE como possibilidade para dar continuidade às suas atividades acadêmicas.

Em efeito, a necessidade de isolamento populacional decorrente da pandemia fez com que as instituições de ensino buscassem outras formas de conduzir a docência, de modo que o uso das tecnologias assumiu a centralidade nos processos educativos, posto que “Esta paralisação compulsória trouxe, inevitavelmente, ao centro do debate educacional, o uso das tecnologias educacionais para realização de atividades escolares não presenciais [...]” (Vieira; Ricci, 2020, p.1). Nesse aspecto, conforme Viera e Ricci (2020) afirmam, durante a situação emergencial, governos de todas as esferas “[...] depararam-se com a necessidade de concentrar esforços na preparação dos professores para o desenvolvimento de situações de aprendizagem remota, que, em geral, estão sendo mediadas pelo uso das tecnologias” (2020, p.1).

No que concerne à adoção do ERE pelas universidades públicas, Paiva (2020) sinaliza que, nessas instituições, o processo ocorreu de forma mais lenta, haja vista que houve certa resistência dos discentes e dos docentes para aderirem

[...] ao ensino on-line, apesar de a internet não ser um mundo estranho” a essas instituições [...]. Aos poucos, as administrações buscaram recursos financeiros para fornecer computadores e acesso à internet aos alunos socialmente vulneráveis. Os órgãos colegiados foram discutindo o que fazer e vencendo as resistências contra o ensino on-line. Currículos foram adaptados e resoluções foram aprovadas para que as atividades educacionais migrassem para o mundo digital (Paiva, 2020, p. 66).

Ao discutir sobre os efeitos da pandemia na educação brasileira, Paiva (2020) problematiza os termos Educação a Distância, Ensino On-line e Ensino Remoto

Emergencial. Para a autora existe uma profusão de termos que emergem a partir da criação da internet e do uso das tecnologias digitais:

[...] educação on--line, ensino mediado por computador, ensino on-line, aprendizagem on-line. Os defensores da distinção entre EaD e ensino on-line enfatizam o fato de o último poder contar com ambientes virtuais onde são compartilhados vários tipos de recursos (vídeos, textos, imagens, animações, enquetes, avaliações, exercícios com resposta automática, plataforma para escrita colaborativa etc.) e oportunidades de interação (fórum chat, e-mail) com colegas e professores de forma síncrona e assíncrona de qualquer lugar com acesso à internet. Com a pandemia provocada pelo novo coronavírus, as escolas se viram obrigadas a migrar para outras formas de ensino, com forte ênfase no ensino mediado pela internet. Surge também um novo nome: Ensino Remoto Emergencial (Paiva, 2020, p. 62).

Consoante pesquisadora supra referenciada, as terminologias ERE, EaD e Ensino on-line emergem “como forma de combater o preconceito contra qualquer forma de ensino que não seja o presencial” (Paiva, 2020, p. 58) uma vez que “[...] a guerra de terminologias e o uso do ERE são uma atitude defensiva, um pedido de desculpas antecipado sobre algo que pode não dar certo, uma forma de se evitar o preconceito contra o EaD, ou, como querem outros, Educação on-line” (Paiva, 2020, p. 63). Embora exista uma “guerra de terminologias”, conforme sinaliza Paiva (2020), diversos autores procuram diferenciar o que se configurou como ERE e o que diz respeito à EaD. Nesse aspecto,

Hodges e colaboradores (2020) entendem Ensino Remoto Emergencial (ERE) como uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Para eles, esse tipo de abordagem envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para a instrução ou a educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos, e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído. É escorado na argumentação de Hodges e colaboradores (2020) que Tomazinho (2020) afirma que não estamos fazendo educação ou ensino a distância, mas praticando um ensino remoto emergencial (Paiva, 2020, p. 62).

Para Arruda (2020, p. 265) “Atender, por meio de tecnologias digitais, alunos afetados pelo fechamento das escolas, não é a mesma coisa que implantar Educação a Distância embora esteja se referindo - tecnicamente e conceitualmente - à tecnologia como mediadora do ensino e da aprendizagem”. Ademais, o autor salienta que a EaD envolve questões que se relacionam a um planejamento anterior, o qual considera o perfil do docente bem como do discente, e que esta modalidade de ensino requer:

[...] desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas da EaD, envolve a participação de diferentes profissionais para o desenvolvimento de produtos que tenham, além da qualidade pedagógica, qualidade estética que é elaborada por profissionais que apoiam o professor na edição de materiais diversos [...] (Arruda, 2020, p. 265).

Em efeito, Arruda (2020) diferencia o ERE de EaD, na medida em que destaca o caráter emergencial sobre o qual a educação remota on-line digital se constitui. O ERE, consoante o autor, se utiliza e se apropria de “[...] tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial”. Hodges *et al.* (2020), ao discorrerem sobre o ERE, enfatizam que “[...] o objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas, sim, fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional “[...] durante uma emergência ou crise”. Nesse sentido argumentam que:

A aprendizagem online carrega o estigma de ser de qualidade inferior à aprendizagem presencial, apesar de pesquisas mostrarem o contrário. Esses movimentos apressados on-line por tantas instituições de uma vez poderiam selar a percepção da aprendizagem online como uma opção fraca, quando na verdade, ninguém fazendo a transição para o ensino on-line nessas circunstâncias estará realmente projetando para tirar o máximo proveito das possibilidades [...] do formato online (Hodges *et al.* 2020).

Nesta seção discutiu-se que, à medida que as TICs assumem a centralidade do processo educativo, contribuem para a emergência de uma diversidade de termos no cenário educacional. Em vista disso, muitos termos foram ressignificados a partir do ERE, dentre os quais se destaca o Ensino Híbrido. Na próxima seção serão discutidos os aspectos do Ensino Remoto Emergencial, especificamente, na XXX.

3 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA XXX

Assim como muitas instituições públicas de ensino superior brasileiras, a XXX levou alguns meses após a implantação das restrições sanitárias de enfrentamento da Pandemia para organizar alternativas ao ensino presencial, tendo em vista a necessidade de repensar o planejamento institucional e pedagógico. Em relação à demora da adoção do ERE pelas instituições públicas de ensino Souza *et al.* argumentam:

Especificamente, no caso do Brasil, o fechamento das instituições de ensino e a suspensão das aulas presenciais foram normatizados pelas Portarias 343/2020, 345/2020, 376/2020 e 395/2020 do governo federal (Brasil, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d), que autorizaram em caráter excepcional, a partir de 18 de março até 31 de dezembro de 2020, a substituição das aulas presenciais por aulas ministradas remotamente por meios digitais – considerando a legislação em vigor e a validade das atividades remotas como dias letivos, sem a necessidade de alteração dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Apesar disso, segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2020e), a maioria das instituições de ensino permaneceu sem atividades letivas (mesmo após cinco meses da portaria de autorização das aulas remotas), dada às necessidades de planejamento institucional e organização escolar quanto às demandas didático-pedagógicas (Souza *et al.*, 2021, p.2).

Por meio da Resolução nº XXX a XXX instituiu o Ensino Remoto Emergencial - organizado de forma específica e com regramento diferenciado - para o período pandêmico, utilizando-se dos recursos tecnológicos disponíveis na Instituição. A Resolução XXX (2020) previa, além de normativas acadêmicas e organizacionais, definições de cunho pedagógico, tais como a previsão de atividades síncronas e assíncronas, com utilização das TICs, preferencialmente adaptadas aos dispositivos móveis, gravação das atividades síncronas e realização de avaliações assíncronas, prioritariamente. A Secretaria de Educação a Distância (SEAD) da XXX, em função da sua trajetória na promoção da Educação a Distância na Universidade, teve um papel fundamental no sentido de propiciar condições para que as atividades acadêmicas e administrativas fossem desenvolvidas no espaço virtual.

Segundo XXX (2021), para apoiar a implantação do ERE foram adotadas medidas para prover a infraestrutura, com vistas a ampliar os serviços tecnológicos disponibilizados pela Universidade; foram desenvolvidas ações de suporte técnico e pedagógico e de formação pedagógica, envolvendo a oferta de capacitações, a organização de eventos e a ampliação da oferta de Massive Open Online Courses (MOOCs).

A fim de emitir orientações para a observância e cumprimento da normativa relacionada ao ERE na XXX foi estabelecida uma Comissão de Acompanhamento do Ensino Remoto Emergencial, constituída por membros representantes da comunidade acadêmica. Para realizar o acompanhamento do ERE foram elaborados, semestralmente, questionários os quais foram respondidos pelo público interno da UFRGS (alunos, técnicos e professores). Entre as questões que compuseram os questionários, destacam-se: aspectos sobre a situação individual de trabalho e estudos remotos; nível de capacitação para o uso das TICs; recursos técnicos e tecnológicos disponíveis; ambiente e

interferências decorrentes da situação da Pandemia. A partir do levantamento de informações do questionário, várias ações foram desenvolvidas pela universidade com vistas a dar suporte à comunidade acadêmica, como os cursos sobre o Moodle ofertados aos docentes.

Apesar dos desafios enfrentados pela Instituição para a implementação e continuidade das atividades acadêmicas a serem desenvolvidas de forma remota, alguns avanços relacionados à EaD e ao uso das TICs foram identificados: os recursos educacionais digitais, anteriormente disponibilizados de forma mais restrita aos cursos EaD, foram amplamente difundidos entre docentes e discentes, assim como ferramentas técnicas relacionadas ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); as webconferências foram aprimoradas e ampliadas pelos setores responsáveis na Universidade. Da mesma forma, as aulas síncronas, realizadas por meio de sistemas de webconferência, foram amplamente adotadas, mostrando-se muito efetivas em vários contextos. As videoaulas, que tradicionalmente compõem o material didático dos cursos a distância, apresentaram-se como um potencial pedagógico relevante para o apoio aos estudantes na apropriação dos conteúdos. A adoção de métodos e práticas pedagógicas flexíveis, alternando atividades em diferentes tempos e espaços, também foram aspectos muito presentes no ERE, sendo que o ensino mediado por tecnologias vem se destacando como uma tendência passível de ser incorporada ao contexto do retorno às aulas presenciais.

4 ENSINO HÍBRIDO: TENDÊNCIAS PARA CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO

As experiências vivenciadas durante o ERE, decorrentes de aulas viabilizadas pelos meios digitais, tendo como centralidade o uso das TICs tensionaram algumas concepções e práticas pedagógicas, até então consolidadas. A resistência às aulas a distância perdeu força, posicionando a EaD como uma possibilidade para desenvolver atividades de ensino em diversas áreas do conhecimento; contudo, observa-se que ainda existe alguma resistência, embora a busca por modelos alternativos ou híbridos passou a ser uma prática constante no contexto educacional.

É importante destacar que o ensino híbrido não se caracteriza como uma novidade no sistema educacional haja vista que existem muitas teorizações acerca desta temática. Não obstante, identifica-se que determinadas discussões teóricas sobre o ensino híbrido emergiram com mais intensidade a partir do retorno às atividades presenciais nas

instituições de ensino, após o período crítico da Pandemia. Pontua-se que não há unanimidade quanto à definição das terminologias ensino híbrido, ou educação híbrida, ou ainda aprendizagem híbrida de forma que Bacich *et al.* (2015) sublinham que é possível encontrar definições distintas na literatura para conceituar o ensino híbrido. Embora existam diversas definições para ensino híbrido, os autores supra referenciados argumentam que é possível estabelecer aproximações entre elas, pois “[...] apresentam, de forma geral, a convergência de dois modelos de aprendizagem: o modelo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo on-line, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino” (Bacich *et al.*, 2015, p. 52).

Sobre essa questão, Moran (2015, p. 27) argumenta que “[...] a educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos” e atualmente, com a mobilidade e conectividade, torna-se muito mais perceptível, um ecossistema mais aberto e criativo. Para Moran (2015) a conectividade e a mobilidade são os elementos que estabelecem a interligação entre os mundos físico e digital, sendo que “[...] a concretização desses dois momentos (físico e digital) contribui para a cultura do ensino híbrido” (2015, p. 39).

Ao conceituarem ensino híbrido, Horn e Staker (2015, p. 34) discorrem que esse modelo de ensino define-se como “qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo”.

Atento a essa tendência, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou e disponibilizou para consulta pública um projeto de resolução para instituir as Diretrizes Gerais Nacionais para a Aprendizagem Híbrida (Brasil, 2021). Com base nesta consulta o CNE elaborou o Parecer nº 14 de 2022a, alterado pelo Parecer CNE/CP nº 34 de 2023⁵, em que apresenta o projeto de resolução que institui Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior. O projeto de resolução, em seu artigo 2º, discorre sobre o processo híbrido de aprendizagem, destacando que

A aprendizagem híbrida caracteriza-se como metodologia pedagógica flexível, ativa e inovadora que orienta a atividade docente, estimula a

⁵ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=252671-pcp034-23&Itemid=30192. Acesso em 14 de junho de 2024. Aprovado em 09 de agosto de 2023, aguardando homologação na data da consulta ao documento.

autonomia, o protagonismo, a interação entre estudantes e entre estes e docentes, integrando atividades presenciais e não presenciais, com alternância em diferentes tempos e espaços, que podem ser parcialmente controlados pelos estudantes (Brasil, 2023, p.14).

O Parecer CNE/CP nº 34 de 2023 enfatiza que o ensino híbrido não se confunde com a Educação a Distância, posto que

A nova abordagem de Aprendizagem Híbrida integra as diferentes formas de ensino presencial com atividades em diferentes tempos e espaços, sempre no interesse do processo de aprendizagem, tanto no nível da Educação Básica quanto da Educação Superior, em todas as suas etapas, formas e modalidades de oferta (Brasil, 2023, p. 4).

Observa-se que a educação híbrida tem se inserido no ensino superior, sendo que, no que se refere à Pós-graduação, foi aprovada pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES) a utilização do processo híbrido de ensino e aprendizagem pelos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil, por meio da portaria nº 315/2022 (Brasil, 2022b). O referido documento Portaria apresenta algumas premissas que embasam o argumento para a utilização do processo híbrido de ensino e de aprendizagem pelos programas de Pós-Graduação. Dentre as premissas argumentativas, destacam-se: a possibilidade de potencializar as competências a fim de que professores e estudantes tenham um papel ativo nos processos educativos; a flexibilidade de práticas pedagógicas pautadas por currículos e pedagogias que tenham como foco o desenvolvimento de competências; a necessidade de ressignificar abordagens e práticas pedagógicas e “[...] a busca de novos caminhos para a reorganização das dinâmicas de ensino e de aprendizagem na Educação brasileira, integrando processos diferenciados, professores e estudantes, em tempos e espaços institucionais flexíveis” (Brasil, 2022b, p. 13). O Parecer do CNE/CP nº 14/2022a deu base à Portaria supracitada ressalta a necessidade de reorganizar os processos educativos considerando as práticas pedagógicas e os currículos, tendo em vista que compreende a aprendizagem híbrida como uma metodologia que utiliza a mediação por Tecnologias de Informação e Comunicação

para apoiar fortemente a atividade docente orientadora, capaz de desenvolver competências, transcendendo as atividades apenas em sala de aula [...] amplia o espaço de aprendizado e as possibilidades de construção de conhecimentos por meio de práticas e de interações remotas entre discentes e docentes, e dos discentes entre si, tornando-as motivadoras e mais dinâmicas, inspiradoras do processo contínuo de

aprendizagem, gerando condições para continuarem aprendendo ao longo da vida. (Brasil, 2022a, p. 11)

Destarte, identifica-se que a situação pandêmica alavancou a emergência do ensino híbrido nos processos educativos, bem como intensificou a inserção desse tema no âmbito de normativas educacionais, ampliando a discussão sobre a adoção do ensino híbrido no campo da educação. Entende-se que as discussões sobre a referida temática datam de período anterior à pandemia, não obstante, evidencia-se que, em virtude da pandemia e da centralidade do uso das TICs, o ensino híbrido - caracterizado como metodologia que possibilita aprendizagem ampla e flexível capaz de desenvolver as competências demandadas pelos processos educacionais - ganhou notoriedade e um espaço privilegiado no campo educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de 2022 se traduz como período em que a obrigatoriedade do retorno às atividades presenciais nas Universidades Públicas foi marcado por muitas incertezas e mudanças. Ante esse cenário, as Tecnologias de Informação e Comunicação assumiram papel fundamental no contexto pandêmico tornando-se centrais nos processos educativos. Em diversas situações, a fim de dar continuidade às atividades acadêmicas, as tecnologias digitais foram adotadas apenas como meio para transpor a aula que era ministrada na modalidade de ensino presencial para o ambiente virtual; em outras, a utilização das TICs contribuiu para a emergência de experiências exitosas - consideradas tão ou mais potentes do que as práticas vivenciadas nas aulas presenciais.

Em efeito, Moran (2013) sinaliza que “[...] as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaços e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarem conectados a distância”. Na mesma esteira, Arruda (2020, p. 260) pontua que “[...] a formação das novas gerações [...] não pode prescindir de saberes e práticas vinculadas ao uso e apropriação de tecnologias digitais. Caso contrário, a tecnologia torna-se um paliativo para atender situações emergenciais”.

Diante do exposto, ressalta-se que a Pandemia da Covid-19 instaurou o caos no sistema educacional fazendo com que fosse necessário repensar, discutir e criar outras práticas educacionais. Compreende-se que nos processos educativos não há como

prescindir dessa gama de experiências educacionais que foram gestadas durante a Pandemia, tampouco, há como retornar às formas de ensino anteriores a esta. Nesse aspecto, Paiva (2020, p. 69) destaca que “As crises são momentos de mudanças intensas, e seria impossível descrever as práticas educacionais que emergiram. Mas é possível prever que nossas práticas educacionais nunca serão as mesmas novamente”.

Nesse sentido, observa-se que as práticas educativas pós-pandêmicas não condizem com as normativas do ensino presencial, tampouco com as da EaD; emergem tendo como centralidade a utilização das TICs nos processos de ensino/aprendizagem. Em virtude dessa centralidade, entende-se que não há como identificar os limites entre ensino presencial e EaD posto que estão cada vez mais tênues e que ambos - ensino presencial e EaD - foram modificados em decorrência da utilização das TICs, de forma que emergiram novos modos de se relacionar com os processos de ensino e aprendizagem, os quais estão sendo (re)significados tanto no ensino presencial quanto na EaD.

Destarte, é possível depreender que as práticas educacionais cujas metodologias se alinham às novas tendências no campo da educação podem, efetivamente, contribuir para o processo educativo. Em vista disso, infere-se que as novas formas de conduzir a docência se constituem como possibilidade de ressignificar a experiência adquirida a partir do ensino mediado por tecnologias e incorporar novas práticas que coadunam com a utilização das TICs no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**: revista de educação a distância, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 23 jul. 2024.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 47-65.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=39&ata=18/03/2020>. Acesso em: 03 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes gerais sobre aprendizagem híbrida**. Brasília, DF: MEC, [2021]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 maio. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para o Ensino e Aprendizado por competências e para a pesquisa institucional presenciais, mediados por tecnologias de informação e comunicação**. Brasília, DF: MEC, [2022c]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=238781-pcp014-22&category_slug=julho-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior. Portaria Nº 315, de 30 de dezembro de 2022. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF: MEC, [2022b]. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/01/2023&jornal=515&pagina=35>. Acesso em: 11 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº 34/2023**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=252671-pcp034-23&category_slug=agosto-2023-pdf&Itemid=30192. Brasília: MEC, 2022c. Brasil. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº 14/2022**: Brasília: MEC, 2022a. Brasil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman%20&%20view=download&alias=238781-pcp014-22&category_slug=julho-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2024.

DORSA, A. C. O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos. **Interações (Campo Grande)**, v. 21, p. 681–683, 14 dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v21i4.3203>. Acesso em: 19 jun. 2024.

HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause review**, Boulder, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 18 maio 2024.

HORN, Michael B.; STAKER, Hearther. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso. 2015.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. atual. Campinas: Papirus, 2013.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários**: revista de cultura, Recife, v. 37, n.1-2, p. 58-70, dez. 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044>. Acesso em: 19 mai. 2024.

SOUZA, Gustavo Henrique de; JARDIM, Wallas Suqueira.; MARQUES, Yuri Bento.; JUNIOR, Geraldo Lopes.; SANTOS, Aline Patrícia Sobral dos; LIBERATO, Leandro de Paula. Educação Remota Emergencial (ERE): Um estudo empírico sobre Capacidades Educacionais e Expectativas Docentes durante a Pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 1, p. e37510111904–e37510111904, 18 jan. 2021. DOI 10.33448/rsd-v10i1.11904. Disponível em:
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/11904>. Acesso em: 10 jun. 2024.

VIEIRA, Letícia; RICCI, C. C. Maike. Educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo. **Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (OEMESC)**: editorial mensal, p. 1-5, abr. 2020. Disponível em:
https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL__Letícia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf. Acesso em: 03 jun. 2024.



AUTORES



Adeline Araújo Carneiro Farias

Doutora em Ciências Sociais pela UNISINOS, Mestre em Ciências pela UFRRJ, Especialista em Docência em Educação Profissional e Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Roraima - CEFET/RR (2008), Especialista em Educação Interdisciplinar pelo Instituto Cuiabano de Educação (2003), graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (1996) com habilitação em Pesquisa. Professora do Instituto Federal de Sergipe, lotada no Campus Aracaju. Desenvolve projetos de inovação no ensino, aplicando como metodologia a pesquisa como princípio educativo. Realiza pesquisas nas áreas de Juventudes, Identidade, Divulgação Científica e Popularização da Ciência e Educação Socioemocional.

Alison Silva Ferreira

Professor da Faculdade Anísio Teixeira. Mestre em Contabilidade (UFB). Discente no curso de Gestão de Educação a Distância (IFRO). E-mail: alison.silva.ferreira@hotmail.com

Amauri Dias de Moura

Diretor de Infraestrutura Administrativa da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Graduado em Administração (FEAD-MG) e Gestão de TI (Claretiano). Discente no curso de Gestão de Educação a Distância (IFRO) E-mail: amauribh@gmail.com

Ana Cláudia Dias Ribeiro

Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura (UFT). E-mail: ana.ribeiro@ifro.edu.br

Ana Márcia da Silva Cruz

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e Pós-Graduação em Educação Infantil – Práticas na sala de aula pela faculdade São Braz. Anamarcia_1@hotmail.com

Anderson Madson de Oliveira Maia

Doutor em Educação. Docente efetivo da Universidade do Estado do Pará.

Antonio Ferreira Neto

Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), Doutor em Educação em Ciências e Matemática (UFMT, Discente no curso de Gestão de Educação a Distância (IFRO). E-mail: antonio.neto.ifro@gmail.com

Clivian Natalin Oliveira Messias

Especialista em Psicopedagogia. Graduada em Pedagogia pela Universidade Tiradentes. Atualmente atua como professora da Educação Básica nas redes SESI de Sergipe. Pesquisadora sobre Abordagem STEAM e Metodologias ativas.

Clotilde Clara da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR e Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Pimenta Bueno - FAP. Clotilde_clara@hotmail.com

Crisllayne Gizely Bezerra dos Santos

Graduanda em História pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

Daniel Garcia Dorea dos Santos

Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe. Bolsista pela Fundação de Apoio à Pesquisa e a Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC). Centro de Pesquisas Jurídicas e de Estratégias Públicas e Privadas Antidiscriminação (CEPEJE-CNPq).

Daniele Barbosa de Souza Almeida

Formada em Letras Inglês, Mestra em Letras, Professora do Instituto Federal de Sergipe e Doutoranda em Educação pela Universidade Tiradentes. Atualmente é bolsista PDSE/CAPES, desenvolvendo seus estudos de doutoramento na City University of New York. Sua pesquisa conecta os princípios do Ensino de Inglês para Fins Específicos com os preceitos da Pedagogia Crítica.

Débora dos Reis Silva Backes

Doutoranda no Programa de Pós- Graduação em Educação na Universidade Federal de Sergipe. Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Pedagoga (UFS). Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura e Subjetividade (GPECS/UFS).

Dinamara Garcia Feldens

Professora titular e pesquisadora da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGED/UFS), na Linha de Pesquisa Sociedade, Subjetividades e Pensamento Educacional. Coordena o Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividades (GPECS/UFS/CNPq).

Evyane Sampaio Serapião Rodrigues

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e Pós-Graduada em Psicopedagogia pela FSG – Educavales. evyanerodrigues@outlook.com

Iderlânia Costa Souza

Professora de Língua Portuguesa da rede pública estadual de ensino. Mestrado – Profissional em Letras, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Graduada do curso de Letras – Português, pela Universidade Federal de Sergipe, graduada do curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Diversidade Linguística, pela Faculdade São Luis de França, graduada do curso de Letras – Português/Espanhol, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e graduada do curso de Especialização em Direitos Infanto-juvenis: Escola que Protege, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Juliana Farias Santos

Mestranda em Educação no Programa de Pós- Graduação em Educação na Universidade Federal de Sergipe(PPGED/UFS). Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Pedagoga (UFS). Grupo de Pesquisa em Educação Cultura e Subjetividade (GPECS/UFS).

Laura Wunsch

Possui graduação em Educação Física e mestrado em Educação, ambos na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente é técnica em assuntos educacionais na Secretaria de Educação a Distância (SEAD) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integra os Grupos de Pesquisa Elos da UFSM e Formação de Professores no Mercosul/Cone Sul da UFRGS. Atua e pesquisa na área de Educação, com ênfase em educação a distância, políticas públicas e ensino superior.

Lázara Aparecida Garcia de Souza

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e Pós-Graduação em Linguística e Educação Infantil pela Faculdade de Educação e Letras – UNIG. lazaradesouza@hotmail.com

Leandro Krug Wives

Atual Secretário de Educação a Distância (SEAD) da UFRGS (2020-). Professor Titular do Instituto de Informática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi Diretor do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED) da UFRGS entre 2017 e 2020. Tem Graduação em Ciência da Computação pela UCPEL (1997). Mestrado (1999) e Doutorado (2004) em Ciência da Computação, ambos pelo PPGC da UFRGS. Atuou como pesquisador visitante em 2008 no Telecom Management SudParis, França. É orientador permanente do PPGIE da UFRGS desde 2017. Foi Professor Permanente do PPG em Computação da UFRGS entre 2010 e 2022. Foi membro da Comissão de Pós-Graduação do PGIE (2019-2020) e da Comissão de Pós-graduação do PPGC (2013-2014; 2015-2016). Foi vice-coordenador de três edições do Curso de Especialização em Informática na Educação para professores do Ensino Básico em modalidade EAD pelo sistema UAB/UFRGS e coordenador de duas edições do Curso de Especialização em Gestão de TI em modalidade semipresencial (2016-2017; 2017-2018). Participou em duas ocasiões (2011 e 2016) como membro do Comitê Gestor de TI da UFRGS (para a elaboração do PDTI). Foi membro do colegiado do DEPINA (2007-2008; 2011-2012; 2017-2018). Foi representante institucional da SBC (2008-2012). Atuou em diversos projetos de pesquisa acadêmica (10+), alguns em âmbito de cooperação internacional (4), tendo sido ainda coordenador de um projeto CAPES STIC-AMSUD em parceria com França e Argentina, dois projetos FAPERGS, um projeto universal CNPQ e um

projeto FINEP, de transferência tecnológica. Como resultado de suas pesquisas, projetos e orientações, publicou 80+ trabalhos em eventos, 15+ capítulos de livro e 20+ artigos em periódicos. Atua nas áreas de Sistemas de Recomendação, Learning Analytics; Mineração de dados (incluindo na Web e em textos) e Data Science. Associado da Sociedade Brasileira de Computação (SBC) - Associado da Association for Computing Machinery (ACM) - Associado da IEEE Computer Society (IEEE Computer).

Luciana Regina Marques

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e Pós-Graduada em Educação Infantil e Especial pela Instituto Cuiabano de Educação – ICE. Luciana.marques@edu.mt.gov.br

Luiz Miguel Galvão Queiroz

Pedagogo, doutor em educação. Docente efetivo da Universidade do Estado do Pará.

Marilene dos Santos Marques

Doutorado em Ciências da Educação-Uniter Christian Of American (aguardando convalidação); Doutoranda em Ciências da Educação-UTAD; Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional-UNITAU-Taubaté; Especialista em Gestão Educacional-UEPA; Licenciada Plena em Formação de Professores/Pedagogia-UEPA; Segunda Licenciatura em Letras LIBRAS/Faculdade Atual; Professora especializada em Deficiência Auditiva-SEDUC; Tradutora Intérprete de Língua de Sinais-LIBRAS/Língua Portuguesa-Credenciada pelo MEC/SEESP; Professora Assistente IV (efetiva) da disciplina Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e Educação Especial da Universidade do Estado do Pará-UEPA; Coordenadora do Núcleo de Estágio Não Obrigatório-NENO/UEPA-CCSE; Chefia do Departamento de Educação Especializada-DEES/UEPA-CCSE.

Rhuan Gabriel Vasconcelos Santos

Discente no Curso de Licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Sergipe-IFS, campus Aracaju (2020). Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), IFS - Campus Aracaju, no Projeto de Pesquisa intitulado ""EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: Percepções de acadêmicos da Licenciatura e de estudantes do ensino médio, sobre o impacto da relação professor-aluno no processo de ensino e

aprendizagem"" (2022 - 2024). Bolsista residente no Programa de Residência Pedagógica (PRP), IFS - Campus Aracaju (2023 - 2024). Representante Discente da Comissão Própria de Avaliação (CPA), IFS - Campus Aracaju (2020). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), IFS - Campus Aracaju (2020 - 2022). Pesquisa na área de Educação Socioemocional, premiado com o 1º lugar pelo destaque na apresentação oral, além da participação como apresentador do referido trabalho na Mostra de Práticas Acadêmicas de Graduação (PAG), no 1º Congresso Internacional Multidisciplinar - Educação e na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT). Pesquisa, também, na área do Ensino de Matemática por meio da tecnologia Canva.com, apresentado como projeto de pesquisa na disciplina de Pesquisa 01 do curso e da tecnologia Google Forms, apresentado como artigo no XIV Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM). Experiências como professor de matemática em reforço escolar (2022 - 2024), no Projeto Social Revolucionários do Enem (2020 - 2023) e em aulas particulares.

Robson Santos da Conceição

Professor de Geografia da rede pública estadual de ensino. Mestre em Profissional em Economia, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Graduado do curso de Letras - Português/espanhol, pela Universidade Tiradentes (UNIT), graduado em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), graduado do curso de Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), graduado do curso de Especialização em Ensino de Língua Espanhola, pela Faculdade Pio Décimo, graduado do curso de Especialização em Direitos Infância-juvenis: Escola que Protege, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Silvane Gema Mocellin Petrini

Mestra em Educação (2022) pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU-UFRGS), vinculado à Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação, sob a orientação da Prof. Dra. Fernanda Wanderer. Licenciada em Pedagogia (2006) pela UFRGS. Especialista em Gestão na Escola (2010) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Atuou como Orientadora Educacional durante 6 anos e como professora da Educação Básica por 14 anos. Desenvolveu atividades de tutoria (2019 - 2021) junto aos cursos de licenciaturas na modalidade EaD da Universidade do Vale do Taquari

(UNIVATES) e no Projeto Saúde com Agente - Programa Mais Conasems (2022-2023). Técnica em Assuntos Educacionais na Coordenação Acadêmica da Secretaria de Educação a Distância (SEAD/UFRGS). Membro Técnico-Administrativo da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFRGS desde 2021. Membro suplente da Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS (COORLICEN) desde 2023. Integra o Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO), vinculado à Linha de Pesquisa "Estudos Culturais em Educação", do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Silvia de Oliveira Kist

É Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul na linha de pesquisa Aprendizagem e Ensino. Possui Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela UFRGS, bem como Especialização em Alfabetização pela PUC-RS. Pesquisa e atua desde 1999 na área de Informática na Educação. Como integrante do grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos Cognitivos da UFRGS, atuou no piloto projeto UCA - Um computador por aluno no Brasil. Integrou a organização internacional One laptop per Child, atuando na parte pedagógica da implantação de projeto de um laptop por criança em Ruanda. Foi professora de Séries Iniciais na Rede Pública e do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, além de coordenadora pedagógica e professora formadora no Projeto Escolas Rurais Conectadas da Fundação Telefônica-Vivo. Atualmente ocupa o cargo de Pedagoga e é Coordenadora Acadêmica da Secretaria de Educação a Distância da UFRGS. É Professora conveniada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando no Curso de Licenciatura em Computação e Robótica Educativa - EaD. É coordenadora pedagógica da Gestão da Tutoria do Projeto Saúde com agente.

Wheber Mendes dos Santos

Psicanalista, Historiador, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS) na linha de Sociedade, Subjetividades e Pensamento Educacional. Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). É membro dos grupos Balbucios: Gaguejar uma Infância?(UFS) e Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais (GEPE-Uneal).


Editora
DUCERE

ISBN 978-659816985-5



9 786598 169855

