

Educação e Linguagens

ensino, formação e discursos



Organizadora
Rúbia Kátia Azevedo Montenegro

Educação e Linguagens

ensino, formação e discursos



Organizadora
Rúbia Kátia Azevedo Montenegro



AMPLLA
EDITORA



2022 - Editora Ampla

Copyright © Editora Ampla

Editor Chefe: Leonardo Pereira Tavares

Design da Capa: Editora Ampla

Diagramação: Higor Brito

Educação e linguagens: ensino, formação e discursos está licenciado sob CC BY 4.0.



Esta licença exige que as reutilizações deem crédito ao criador. Ele permite que os reutilizadores distribuam, remixem, adaptem e construam o material em qualquer meio ou formato, mesmo para fins comerciais.

O conteúdo da obra e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, não representando a posição oficial da Editora Ampla. É permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Todos os direitos para esta edição foram cedidos à Editora Ampla.

ISBN: 978-65-5381-094-5

DOI: 10.51859/ampla.ele2445-0

Editora Ampla

Campina Grande – PB – Brasil
contato@amplaeditora.com.br
www.amplaeditora.com.br



2022

CONSELHO EDITORIAL

Andréa Cátia Leal Badaró – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Andréia Monique Lermen – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Antoniele Silvana de Melo Souza – Universidade Estadual do Ceará
Aryane de Azevedo Pinheiro – Universidade Federal do Ceará
Bergson Rodrigo Siqueira de Melo – Universidade Estadual do Ceará
Bruna Beatriz da Rocha – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Bruno Ferreira – Universidade Federal da Bahia
Caio Augusto Martins Aires – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Caio César Costa Santos – Universidade Federal de Sergipe
Carina Alexandra Rondini – Universidade Estadual Paulista
Carla Caroline Alves Carvalho – Universidade Federal de Campina Grande
Carlos Augusto Trojaner – Prefeitura de Venâncio Aires
Carolina Carbonell Demori – Universidade Federal de Pelotas
Cícero Batista do Nascimento Filho – Universidade Federal do Ceará
Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Dandara Scarlet Sousa Gomes Bacelar – Universidade Federal do Piauí
Daniela de Freitas Lima – Universidade Federal de Campina Grande
Darlei Gutierrez Dantas Bernardo Oliveira – Universidade Estadual da Paraíba
Denise Barguil Nepomuceno – Universidade Federal de Minas Gerais
Diogo Lopes de Oliveira – Universidade Federal de Campina Grande
Dylan Ávila Alves – Instituto Federal Goiano
Edson Lourenço da Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
Elane da Silva Barbosa – Universidade Estadual do Ceará
Érica Rios de Carvalho – Universidade Católica do Salvador
Fernanda Beatriz Pereira Cavalcanti – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Fredson Pereira da Silva – Universidade Estadual do Ceará
Gabriel Gomes de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Gilberto de Melo Junior – Instituto Federal do Pará
Givanildo de Oliveira Santos – Instituto Brasileiro de Educação e Cultura
Higor Costa de Brito – Universidade Federal de Campina Grande
Isabel Fontgalland – Universidade Federal de Campina Grande
Isane Vera Karsburg – Universidade do Estado de Mato Grosso
Israel Gondres Torné – Universidade do Estado do Amazonas
Ivo Batista Conde – Universidade Estadual do Ceará
Jaqueline Rocha Borges dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Jessica Wanderley Souza do Nascimento – Instituto de Especialização do Amazonas
João Henriques de Sousa Júnior – Universidade Federal de Santa Catarina
João Manoel Da Silva – Universidade Federal de Alagoas
João Vitor Andrade – Universidade de São Paulo
Joilson Silva de Sousa – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
José Cândido Rodrigues Neto – Universidade Estadual da Paraíba
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Josenita Luiz da Silva – Faculdade Frassinetti do Recife
Josiney Farias de Araújo – Universidade Federal do Pará
Karina de Araújo Dias – SME/Prefeitura Municipal de Florianópolis
Katia Fernanda Alves Moreira – Universidade Federal de Rondônia
Laís Portugal Rios da Costa Pereira – Universidade Federal de São Carlos
Laíze Lantyer Luz – Universidade Católica do Salvador
Lindon Johnson Pontes Portela – Universidade Federal do Oeste do Pará
Luana Maria Rosário Martins – Universidade Federal da Bahia
Lucas Araújo Ferreira – Universidade Federal do Pará
Lucas Capita Quarto – Universidade Federal do Oeste do Pará
Lúcia Magnólia Albuquerque Soares de Camargo – Unifacisa Centro Universitário

Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos – Universidade Estadual do Maranhão
Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Luiza Catarina Sobreira de Souza – Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central
Manoel Mariano Neto da Silva – Universidade Federal de Campina Grande
Marcelo Alves Pereira Eufrazio – Centro Universitário Unifacisa
Marcelo Williams Oliveira de Souza – Universidade Federal do Pará
Marcos Pereira dos Santos – Faculdade Rachel de Queiroz
Marcus Vinicius Peralva Santos – Universidade Federal da Bahia
Maria Carolina da Silva Costa – Universidade Federal do Piauí
Marina Magalhães de Moraes – Universidade Federal do Amazonas
Mário César de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia
Michele Antunes – Universidade Feevale
Milena Roberta Freire da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Nadja Maria Mourão – Universidade do Estado de Minas Gerais
Natan Galves Santana – Universidade Paranaense
Nathalia Bezerra da Silva Ferreira – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Neide Kazue Sakugawa Shinohara – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Neudson Johnson Martinho – Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Mato Grosso
Patrícia Appelt – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Paula Milena Melo Casais – Universidade Federal da Bahia
Paulo Henrique Matos de Jesus – Universidade Federal do Maranhão
Rafael Rodrigues Gomides – Faculdade de Quatro Marcos
Reângela Cíntia Rodrigues de Oliveira Lima – Universidade Federal do Ceará
Rebeca Freitas Ivanicska – Universidade Federal de Lavras
Renan Gustavo Pacheco Soares – Autarquia do Ensino Superior de Garanhuns
Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília
Ricardo Leoni Gonçalves Bastos – Universidade Federal do Ceará
Rodrigo da Rosa Pereira – Universidade Federal do Rio Grande
Rubia Katia Azevedo Montenegro – Universidade Estadual Vale do Acaraú
Sabryna Brito Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais
Samuel Miranda Mattos – Universidade Estadual do Ceará
Shirley Santos Nascimento – Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia
Silvana Carlotto Andres – Universidade Federal de Santa Maria
Silvio de Almeida Junior – Universidade de Franca
Tatiana Paschoalette R. Bachur – Universidade Estadual do Ceará | Centro Universitário Christus
Telma Regina Stroparo – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Thayla Amorim Santino – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Thiago Sebastião Reis Contarato – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Virgínia Maia de Araújo Oliveira – Instituto Federal da Paraíba
Virginia Tomaz Machado – Faculdade Santa Maria de Cajazeiras
Walmir Fernandes Pereira – Miami University of Science and Technology
Wanessa Dunga de Assis – Universidade Federal de Campina Grande
Wellington Alves Silva – Universidade Estadual de Roraima
Yáscara Maia Araújo de Brito – Universidade Federal de Campina Grande
Yasmin da Silva Santos – Fundação Oswaldo Cruz
Yuciara Barbosa Costa Ferreira – Universidade Federal de Campina Grande

2022 - Editora Ampla

Copyright © Editora Ampla

Editor Chefe: Leonardo Pereira Tavares

Design da Capa: Editora Ampla

Diagramação: Higor Brito

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação e linguagens [livro eletrônico]: ensino, formação e discursos / organização Rúbia Kátia Azevedo Montenegro. -- Campina Grande : Editora Ampla, 2022. 532 p.

Formato: PDF

ISBN: 978-65-5381-094-5

1. Educação - Ensino e pesquisa. 2. Linguagem. I. Montenegro, Rúbia Kátia Azevedo. II. Título.

CDD-370

Sueli Costa - Bibliotecária - CRB-8/5213
(**SC Assessoria Editorial, SP, Brasil**)

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Editora Ampla

Campina Grande – PB – Brasil
contato@amplaeditora.com.br
www.amplaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Este ebook é uma seleção de artigos na área de Educação, que surgiu da necessidade de produção acadêmica mostrando caminhos para uma educação de qualidade, oportunizado pela Editora Amplla. O título Educação e Linguagens, abrange uma gama de temas.

Os textos que compõem esta coletânea são resultados de estudos, assim como do desenvolvimento de ações realizadas pelos alunos, com o objetivo de fortalecer a aprendizagem e qualidade do aprendizado durante os estudos. Nesse sentido, compreende-se que, para a melhoria educacional, requerem-se profissionais aprendentes e conectados, que transitam pelos diversos espaços, tempos e de diferentes modos, como acontece na grande teia das relações humanas, dos saberes constituídos e da natureza, ou seja, profissionais da educação que privilegiam a aprendizagem.

Os temas passeiam pela educação inclusiva, coordenação pedagógica, leitura e escrita, educação infantil entre vários outros tão importantes para a discussão educacional atual. Portanto, nesta coletânea, prioriza-se a produção autoral da escrita como uma sistematização da reconstrução de práticas pedagógicas e contribuições de registros na trajetória histórica da educação local, como também a revisão bibliográfica com a contribuição de diversos autores essenciais para as temáticas aqui apresentadas.

Diante da realidade da Educação atual percebemos a importância de analisar de forma crítica o contexto da escola pública no Brasil e as reformas educacionais pelas quais o país passou e ainda vivencia. Nesta mesma direção, trazemos textos e suas pesquisas qualitativas como um caminho para as inúmeras dificuldades enfrentadas no dia a dia da pesquisa.

Assim, encerramos com a frase “O ser humano é aquilo que a educação faz dele” do filósofo alemão Immanuel Kant, sem educação não há avanços, prosperidade, desenvolvimento... Educação é o caminho!

Rúbia Kátia Azevedo Montenegro
Doutora em Ciências da Educação



RÚBIA KÁTIA AZEVEDO MONTENEGRO

Nascida em 24 de fevereiro de 1977, na cidade de Mogi das Cruzes, São Paulo. Desde mocinha mora em Acari-RN, onde cresceu, estudou e mora até hoje. Professora Doutora em Ciências da Educação (2019); Mestre em Ciências da Educação (2015); Especialista em Psicopedagogia (2004); Mídias na Educação (2011); Coordenação Pedagógica (2021) e Gestão Escolar (2022); possui graduação em Licenciatura Plena em Letras (2002), e 2ª licenciatura em Pedagogia (2021).

Atualmente é Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Arnaldo Bezerra em Parelhas RN, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, escrita, tecnologia da informação, ensino fundamental.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO EXTRAORDINÁRIA E DOCÊNCIA DE EXCELÊNCIA: INOVAÇÕES NOS SISTEMAS DE ENSINO | 10 |
| CAPÍTULO II - AS GESTÕES NAS ESCOLAS PÚBLICAS CARIOCAS E O UNIVERSO RELIGIOSO | 29 |
| CAPÍTULO III - AS MUTAÇÕES DA ESTRUTURA NO IMPREVISTO DA CASA VAZIA | 41 |
| CAPÍTULO IV - ENSINO NA PANDEMIA: RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA E SUBJETIVIDADE | 51 |
| CAPÍTULO V - UM ESTUDO SOBRE A QUALIDADE DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO/TÉCNICO DO IFCE E SEU DESEMPENHO AO LONGO DA VIDA ESCOLAR..... | 59 |
| CAPÍTULO VI - CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA SOBRE OS PRIMEIROS SOCORROS | 73 |
| CAPÍTULO VII - AUTORIA E CONSTRUÇÃO CIENTÍFICA | 89 |
| CAPÍTULO VIII - INCLUSÃO E DIVERSIDADE NO ENSINO DE QUÍMICA: REFLEXÕES ACERCA DOS LIMITES E POSSIBILIDADES .. | 101 |
| CAPÍTULO IX - A IMPORTÂNCIA DA CONTRIBUIÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO ESPAÇO ESCOLAR EM UM CONTEXTO PÓS COVID-19 | 113 |
| CAPÍTULO X - O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 122 |
| CAPÍTULO XI - A DISCIPLINA DE FUTEBOL EM CURSOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA | 132 |
| CAPÍTULO XII - APONTAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO ACRE | 146 |
| CAPÍTULO XIII - PEDAGOGIA SOCIAL: ATUAÇÃO DO PEDAGOGO DENTRO DO CENTRO DE REFERÊNCIA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL-CRAS..... | 157 |
| CAPÍTULO XIV - DIFICULDADES ENFRENTADAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM POR GRADUANDOS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO ESTADO DE MINAS GERAIS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 | 173 |
| CAPÍTULO XV - PROBLEMATICAS DO SOLUCIONISMO TECNOLÓGICO: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO NO SISTEMA DE ENSINO?..... | 192 |
| CAPÍTULO XVI - O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBSERVACIONAL COMO ESPAÇO DE CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA ALUNOS- MESTRES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA..... | 202 |
| CAPÍTULO XVII - A SITUAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19: DESAFIOS ENFRENTADOS COM O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL..... | 211 |
| CAPÍTULO XVIII - ENSINO BRASILEIRO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE DO USO DE METODOLOGIAS ASSOCIADAS A TECNOLOGIAS DIGITAIS..... | 226 |
| CAPÍTULO XIX - PRÁXIS INTERDISCIPLINAR POR MEIO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE ANATOMIA HUMANA EM PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA | 242 |
| CAPÍTULO XX - A TUTORIA DE ESTUDOS COMO UMA FERRAMENTA EMANCIPATÓRIA PARA A COMUNIDADE ESTUDANTIL..... | 258 |
| CAPÍTULO XXI - A RELAÇÃO ENTRE SERES HUMANOS E EDUCAÇÃO | 266 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO XXII - PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO MUNICÍPIO DE NOVA MARILÂNDIA/MT REFERENTE AO ESTUDO DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO | 274 |
| CAPÍTULO XXIII - ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO NA PANDEMIA | 281 |
| CAPÍTULO XXIV - PANORÂMICA DA AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL | 293 |
| CAPÍTULO XXV - A EVOLUÇÃO FÍSICA HUMANA, A UTILIZAÇÃO DE SUAS FACULDADES PARA A PRÁTICA LABORAL E AS SÍNDROMES DO TRABALHO EDUCACIONAL | 309 |
| CAPÍTULO XXVI - O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I DO CURSO DE PEDAGOGIA: DESAFIOS E DISCURSOS PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 321 |
| CAPÍTULO XXVII - ARTE, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: TECENDO REFLEXÕES PARA AMPLIAÇÃO DAS LINGUAGENS INFANTIS | 336 |
| CAPÍTULO XXVIII - O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO ESTADO DE SÃO PAULO E SEUS DESAFIOS EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO DIGITAL | 352 |
| CAPÍTULO XXIX - CONFECÇÃO DE UM JOGO SENSORIAL 3D PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS | 367 |
| CAPÍTULO XXX - INCLUSÃO DE PESSOAS COM AUTISMO NO ENSINO SUPERIOR | 381 |
| CAPÍTULO XXXI - AS DIVERSIDADES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO ANTICOLONIAL NOS ESPAÇOS ESCOLARES | 395 |
| CAPÍTULO XXXII - UMA LINGUAGEM PARA <i>TODES?</i> A RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA COMO ESTRATÉGIA AUTORAL EM TEXTOS VEICULADOS NA MÍDIA | 411 |
| CAPÍTULO XXXIII - A UTILIZAÇÃO DE VÍDEOS DIDÁTICOS COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA BIOQUÍMICA | 428 |
| CAPÍTULO XXXIV - A EDUCAÇÃO E O DESAFIO DA REINTEGRAÇÃO SOCIAL DOS APENADOS: A OFERTA DO ENSINO FUNDAMENTAL NO SISTEMA PRISIONAL DO MARANHÃO | 443 |
| CAPÍTULO XXXV - DIREITO FUNDAMENTAL AO TRABALHO: INCLUSÃO E AUTONOMIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA | 458 |
| CAPÍTULO XXXVI - O ATO DE LER: UM DIÁLOGO ENTRE EXPERIÊNCIAS DE VIDA E EDUCACIONAIS E A PEDAGOGIA FREIREANA | 473 |
| CAPÍTULO XXXVII - O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO TURISMO PEDAGÓGICO: ROMPENDO O DUAL PROFESSOR VS. CONDUTOR TURÍSTICO | 485 |
| CAPÍTULO XXXVIII - UTILIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EM SERVIÇOS DE ALIMENTAÇÃO COMO MELHORIA NO PROCESSO EDUCAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO CURSO DE NUTRIÇÃO DA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA | 497 |
| CAPÍTULO XXXIX - A INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE ARTES E QUÍMICA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O ESTADO DA ARTE .. | 506 |
| CAPÍTULO XL - GÊNERO CHARGE: UMA REPRESENTAÇÃO MULTISSEMIÓTICA DE IRONIZAÇÃO DO “FIQUE EM CASA” NO CONTEXTO DE PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA | 518 |

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO EXTRAORDINÁRIA E DOCÊNCIA DE EXCELÊNCIA: INOVAÇÕES NOS SISTEMAS DE ENSINO

EDUCACIÓN DE EXCELENCIA Y EXCELENCIA DOCENTE: INNOVACIONES EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-1

Rilke Rithcliff Pierre Branco ¹

¹ Professor e Doutorando da Universidade de Buenos Aires (UBA), mestre em Direito e em Negócios Internacionais pela Universidad Europea del Atlántico (Ueneatlántico). Com 20 pós graduações, é formado em História e Pedagogia.

RESUMO

O artigo flui da definição e do reconhecimento do direito à educação extraordinária, à luz da ordem civil brasileira vigente e de marcos legislativos, que partem de ações inclusivas da CF/88, passando pelo foco das regulações dos processos especiais, para encampar as pessoas que têm altas habilidades e superdotações. Analisa-se, ainda, a atuação dos profissionais no contexto do apoio aos tratamentos personalizados e para uma docência de excelência.

Palavras-chave: Direito, educação extraordinária, superdotados, sistemas.

RESUMEN

Este artículo fluye de la definición y reconocimiento del derecho a la educación extraordinaria, a la luz del orden civil brasileño actual y de marcos legislativos que parten de las acciones inclusivas de la CF/88, pasando por el foco de la regulación de los procesos especiales al englobar a las personas que tienen altas habilidades y superdotaciones. Se analiza aún la actuación de los profesionales en ese contexto para una docencia de excelencia.

Palabras-clave: Derecho, educación extraordinaria, superdotados, sistemas.



1. INTRODUÇÃO

O direito dos superdotados a uma Educação Extraordinária deveria ser visto sob uma ótica de planos, projetos e políticas públicas, e também como tutela diferenciada, a ser assegurada a alunos que têm altas habilidades. Nesta ótica, é preciso, outrossim, uma redefinição pedagógica e normativa dos papéis dos profissionais que se envolvem com estes grupos particulares, notadamente se menores de idade. A ideia é favorecer as potencialidades dessas pessoas, sem prejudicar o bem-estar de quem em formação está, para que haja um crescimento hígido das relações biopsicossociais capaz de gerar frutos e efeitos auspiciosos como eventos desses fenômenos. O ensaio é descritivo, qualitativo, analítico e parte de bases teóricas até fazer uma abordagem dos espaços ocupados por essas classes de prodígios, que têm de ser tratados, não como iguais, nem como melhores, mas com equidade, a par dos dons e talentos que a natureza lhes confere para maximização dos seus desempenhos. Carreando-se benefícios no aspecto sociológico, sob um prisma de ideários humanistas e de prosperidade nacional, o Brasil já merece um capítulo exclusivo na construção dos enunciados dos direitos e deveres a uma educação extraordinária, com mudanças legislativas, políticas e profissionais.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Antes de tudo, é preciso compreender que o direito à educação é um postulado fundamental no ordenamento jurídico brasileiro, evoluindo da superveniência de leis a campanhas assistenciais e iniciativas, públicas e privadas, de acesso universal. Assim, no âmbito do atendimento especializado (AEE), do ensino regular, que se compõe de singularidades, cuja inspiração e substrato estão na Magna Carta de 1988, ao vedar quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, IV; e Lei nº 9.394/96 (art. 4.º, III, e art. 60, parágrafo único), a garantia do desenvolvimento pleno dessas pessoas, para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, provê igualdade de condições e apoio nas escolas (arts. 205, 206 e 208). Reporta-se, ainda, ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990), que, no art. 55, reforça esses dispositivos. Há, ainda, várias normas destinadas à proteção real desses grupos, cabendo realce às Leis nºs 7.853/1989 e 13.146/2015, que versam sobre a educação inclusiva e a especial. Já em outros termos das pessoas com deficiência, as extraordinárias remetem a questões sob o ângulo da excepcionalidade do sujeito, e não dos preconceitos. Nesse passo, o



ensaio não cuida de fatos ligados aos detentores de incapacidades limitantes, físicas ou psicossociais, e sim da distiação entre os “especiais” e os superdotados que têm altas habilidades e o direito de se servirem de recursos multifuncionais, nas redes pública e privadas, mas sendo uma clientela a ser vista sob as diferentes perspectivas e normas.

Dessarte, urge aos leigos e à sociedade, em geral, um maior conhecimento sobre a naturalização, isto é, a normalização existente, que enfoca esses aportes civis, ínsitos aos tecnicismo, legais e culturais, para relações mais evoluídas, no orbe pessoal e até nacional, em uma veia totalizante, face às características que completam esses seres.

3. PSICOMOTRICIDADE, DESENVOLVIMENTO DE ALTAS HABILIDADES E EVOLUÇÃO

O princípio da normalização ou da naturalização de Nirje, foi difundido em 1972 por Wolfensberg na Dinamarca (SASSAKI, 1997), que examinou os biótipos pessoais, as peculiaridades e as necessidades específicas destes sujeitos para o progresso e as livres adaptações de seres especiais e em formação que possuem as ditas altas habilidades, resultantes do desenvolvimento de sua psicomotricidade, segundo teses filogenéticas.

Os estudos recentes têm catalogado e descrevem uma série de causas, fatores e mecanismos que ora explicam esses fenômenos. É, por isso, mais acertado falar que, no plano real, a educação e as escolas devem ensinar a potencializar o aprendizado e a produção dessas competências extraordinárias (MENDES, 1995; MANTOAN, 2018).

De modo objetivo, se as capacidades sensoriais e perceptuais dependem, então, da hereditariedade, da aptidão e do condicionamento do uso dos conhecimentos e das experiências adquiridas de cérebros que têm “altas habilidades/superdotação”, daí, os direitos de intelectos, à liderança, do corpo físico e das artes, afetividade, criatividade e da inteligência dessas pessoas, em vários tipos e graus, são decisivos para pluralizar esses primados, que nada têm de usuais. O amparo aos “precoces” e aos “prodígios”, sob uma tábua científica e jurídica, que lhes garantam avançar nessas competências, é uma medida que se impõe para reverter-se a favor dessa população incomum. Deve-se, assim, articular essa cooperação para o bem-estar individual e o da coletividade (CASTELLANO; DIAZ, 2002). Nesse ponto, o ensaio não se propõe a debater as gêneses das categorias de “gênios”, e sim oferecer aos titulares dessas múltiplas capacidades e aos docentes a oportunidade para o domínio de teorias biológicas e psicológicas, que valham no campo educacional. Nesse caso, o assunto é abordado à luz dos exercícios



dos direitos correspondentes às colaborações das famílias, e, igualmente, das escolas que podem propiciar que essas diferenciações prematuras e inatas sejam arguidas, de forma eficiente (SANTROCK, 2009). Para tal, a definição de Fleith (2007, p. 44) de que a “[...] *superdotação, devido a sua natureza multidimensional, abarca uma infinidade de variáveis e características que se manifestam simultaneamente*”, está para a utilidade de uma não convencional genialidade e para a clareação dos interesses e dilemas, ou a convergência de soluções que possam ajudar a todos os envolvidos nos processos de aprimoramento de estimulação do aluno com AH/SD, considerandos os aspectos ainda de ordem emocional, social, histórico, cultural e o real. É por isso que o aluno notável pode e deve ser incetivado e trabalhado desde cedo, tendo a escola e o Estado o dever de integrar e cuidar dos alunos com essas distinções, dentro de um projeto normativo e pedagógico maior que os separe por agrupamento com aceleração e enriquecimento (FLEITH, 2007, p. 70). O esforço, todavia, depende dos métodos e também do sentido que estas atividades e estratégias recebam do sistema educativo e de ensino. Urge, pois, a criação da parceria entre família e escola via contatos interdisciplinares abertos.

4. SUPERDOTAÇÃO E POLÍTICAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL EXTRAORDINÁRIO

A Declaração Mundial de Educação para Todos, feita em Jomtien em 1990, e a de Salamanca (1994) influenciaram muito a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. Para a UNESCO (1994 *apud* PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 141), seu fim foi e é, também, integrar “*crianças deficientes e superdotadas*” ao ensino comum regular. O objetivo a ser atingido é localizar a rota adequada para obtenção desses resultados. O primordial, nessa função, é saber, capturar, transmitir e achar ainda os conhecimentos pedagógicos e normativos expressos para que a escola qualifique os “*extraordinários*”:

“A Escola que sonhamos, é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida social e pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações”. (Libâneo, 1998, p. 3).

Os portadores dessas habilidades diferenciadas, portanto, precisam da ativação, de estruturas mentais superiores, para assimilar os desafios e adaptar-se a outros que lhe são impostos (BELSKY, 2010). Tudo é elaborado, portanto, a partir dos processos de aprendizagem dos indivíduos (PALANGANA, 2001). E, nesse âmago,



assume papel não trivial planos, programas e projetos e as políticas educacionais, individuais e coletivas, encerradas no currículo e nas normas para um percurso desejado. Longe de ser um ato neutro, “fazer currículo é um ato de comprometimento e filiação social de uma particular comunidade ocupacional” (DOMINGUES, 1986, p. 351) e, assim, sequenciar, neste sentido, “o conhecimento e a experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social desse aluno, não prescinde de uma proteção jurídica específica ao sucesso dessa empreitada, individual e educacional” (TANNER; TANNER, 1975, *apud* LOPES; MACEDO, 2011). Organizar e executar as políticas de Educação Inclusiva sobre os especiais e os menores com altas habilidades não é missão fácil nem para docentes, ou leigos. É preciso usar os saberes educacionais, jurídicos, pedagógicos e profissionais, e dominar ciências que possam ir além das expectativas e das boas técnicas das relações de alunos e colaboradores, e de suas respectivas famílias e escolas (BRESSOUX, 2003). Os níveis de planejamento nesse esquema não podem ser ordinários, ou à base de improvisos. O sistema requer, pois, mudanças de paradigmas, tutelas a esses grupos típicos e didáticas extraordinárias.

5. O ENFOQUE DA SUPERDOTAÇÃO NO BRASIL E A QUESTÃO DA EQUIPARAÇÃO

Em 1945, foi criado o primeiro atendimento educacional especializado para as pessoas no Brasil com superdotação, na Sociedade Pestalozzi por Helena Antipoff. Na descoberta desses alunos, cujo conceito vem atrelado ao art. 29, da Lei 9.394/96, como modalidade transversal, dentro de todos os níveis, etapas e escolas da educação regular, prevista no projeto político-pedagógico, há, em paralelo, o dever de matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e os de “altas habilidades/superdotação” nas classes comuns do ensino. Primeiro, há o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que se complementam ou se suplementam-se, para os docentes, na exploração das potencialidades dos estudantes discapitados, adotada uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva para eles. Ao seu turno, nesta *interface*, cabe ainda ao professor do AEE identificar os que exibem habilidades e necessidades extraordinárias, incidindo na regra do art. 8º, do dito diploma legal, que assegura estas mesmas disposições, desde à Educação Básica Infantil. Ainda, o PNE – Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) fixou como metas a universalização do



atendimento escolar para a população de 4 a 17 anos, dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na rede regular de ensino. O AEE, do Decreto nº 6.571/2008, serve, portanto, a duas clientelas: a que atende os deficientes e os com transtornos e serviços ofertados, no contraturno da escolarização, em espaços, públicos ou privados, ou via convênios, e os destinados aos superdotados, para obter deles o máximo desempenho e rendimento biopessoal.

O sistema, de certa forma, restringiu as práticas educacionais inclusivas dos superdotados, quanto à acessibilidade, a atenção, as comunicações, informações, os mobiliários e os equipamentos, em cotejo com os outros do AEE. Nas políticas públicas intersetoriais, há ainda as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, com base no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial (Resolução CNE/CEB nº 4/2009, do Parecer CNE/CEB nº 13/2009) e outros, que, porém, não esgotam o assunto. Mas, ao nosso ver, seria recomendável que os benefícios e/ou programas sociais entre os alunos especiais e os extraordinários fosse separados, a fim de se conferir um maior retorno ao público-alvo a quem estas tarefas se voltam. Se o atendimento, hoje, é uno, em Educação Especial, para os superdotados, de um lado, e os deficientes ou alunos com transtornos globais do desenvolvimento, do outro, de alguma forma, há falta de equidade no tratamento dado entre essas classes, que são mesmo diversas entre si.

Com efeito, não há similaridades aplicativas, por adequação isonômica e óbvias razões fáticas, da regulação do parágrafo único do art. 60 da LDB e o Decreto nº 6.253/2007, e sim apenas que se prevê, no âmbito do FUNDEB, a dupla matrícula dos alunos da educação especial, que precisarim de recursos específicos; uma no AEE, e outra no AEEEx, mas cujas abordagens pedagógicas são diametralmente diversas.

Ora, o próprio MEC e os especialistas ventilam as muitas diferenças, de índole intelectual, carismática, psicomotora, artística ou criativa, entre todos esses alunos, e até dos que possuem altas habilidades e superdotações, para terem suas atividades curriculares e escolares enriquecidas. Agasalham-se núcleos e instituições de ensino superior dedicadas à promoção da pesquisa nesta área, ainda muito tímida no país. Então, é confusa a equiparação geral da Educação Especial com a fluência das políticas e programas de apoios extraordinários à “clientela” dos superdotados. Uma decisão



estratégica, para o bem até mesmo de uma nação, seria, pois, não discriminar essas classes, mas sim dividir intersetorialmente os direitos, deveres e recursos de cada uma.

6. AUTODIDATISMO, SAÚDE, ENSINOS REMOTOS E PAPEL DOS GRUPOS DISTINTOS

Os sistemas de ensino possuem obrigações a cumprir na garantia de direitos que se vinculem à Educação Especial e Inclusiva, que abrange a acessibilidade aos alunos quilombolas, aos indígenas, aos que têm deficiência, transtornos globais e aos que se apresentam com altas habilidades/superdotação. Através dos AEEs, em salas, prédios, via equipamentos, mobiliários, tecnologias virtuais e assistivas, e outros materiais, são poucos os profissionais especializados, aptos e capazes para atuarem nas realidades de nichos onde se pode instigar esses estudantes a desenvolverem todas as potencialidades, dons ou talentos notórios, distintos das características comuns dos demais alunos. Daí faltam estruturas, formação adequada e, não obstante as boas sinalizações do MEC, no mais das vezes, as didáticas e os currículos, nos processos de ensino e aprendizagem, voltados ao extraordinário, são roteiristas e escassos, como dizia Libâneo (1991):

“[...] A didática ocupa-se dos processos de ensino e aprendizagem na sua globalidade, na sua interseção ou interação, com finalidade de orientar o trabalho do professor. Portanto, ensino como atividade prática, melhor dizendo práxis, que é também, fonte de investigação, estimulando o próprio professor a descobrir suas possibilidades de ação.” [...]

Diante do hiato, existente nos planos e programas de apoio das pessoas dotadas de altas habilidades, é frequente que os alunos, ou mesmo as suas famílias, busquem soluções fora do ambiente escolar, recorrendo-se aos autodidatismos e a outras fontes de aprendizado que, se não forem bem calibrados, podem atrasar e até prejudicar as suas carreiras e a curva do aprimoramento desses educandos, que têm a possibilidade, também, de serem colhidos por distúrbios de cunho psicossomático, se não orientados apropriadamente, devido aos fatores conectados com o surgimento dos estresses e da pressão por resultados, a partir de suas submissões a longas e extenuantes cargas e horários de estudos, contínuos ou esparsados, que requerem, em qualquer lugar, altos rendimentos, físicos, mentais, intelectuais, e empenho, psicossocial e pessoal, não raro, ao ponto de carrear-lhes doenças. Há relatos, então, de falta de prazer, tristeza, anedonia e queixas das tensões em suas rotinas de vida, ante a interação do sujeito, pessoal, coletivo e socioambiental, que acaba desequilibrando-se (RODRIGUES, 2005).



Estas análises, por si sós, são concludentes com a ideia de que, na verdade, os deficientes, os portadores de transtornos globais e os alunos com altas habilidades e superdotação devem ser destinatários dos cuidados distintivos e também específicos, quanto às reações que os seus organismos apresentam, diante dos vários esforços e de cobranças que os seus corpos e psiques se acham submetidos, em seus respectivos processos e estados, em matérias de aprendizado, ou de informes sobre sua higidez. Por isso, os temários imanentes aos diagnósticos e às formas de tratamento, médico, pessoal e cognitivo, que cada gabarito repercute na vida, frequência e satisfação da vida dessas pessoas como extensão de seus vivências pessoais devem ser acautelados.

Neste quadrante, e como mais uma opção para que o bem-estar e os talentos desses estudantes, com grande potencial, hoje, há as correntes que defendem o regime ideal de estudos para estes grupos. O ensino domiciliar (*homeschooling*), ou a educação à distância ou remota (EAD), para preservar esses alunos de eventuais impactos, quanto à concentração, ritmo e papel que deles se exigem, na trajetória escolar, pode ser uma via a favor ou contrária a estas hipóteses, para incrementar sua rota da produtividade.

Porém, a reflexão de, Branco e Barbosa (2020), auqi, ressei-se como pertinente:

“De um lado, fala-se em direitos remotos e à distância; do outro, desvantagens do homeschool. Estas novas modalidade de educação, que podem dar-se em local privativo e saudável, em casa, ou em um lar, como forma melhor e mais segura, voltam à notícia após a pandemia do coronavírus, que suspendeu as aulas e determinou o isolamento das pessoas; medida que afetou não só o Brasil, mas o mundo inteiro e que fez repensar a forma como se podem oferecer os serviços pedagógicos e de educação. (...) Em xeque, a inserção de tipos remotos e de modelos de educação que podem ser vistos hoje como assuntos polêmicos e que são, por uns, considerados como um perigoso retrocesso por retirar do menor os necessários fatores da socialização. Na visão de muitos especialistas, eles seriam até danosos ao progresso da humanidade ao comprometer o desenvolvimento integral do ser em formação. Em verdade, o tema é complexo, desborda de controvérsias científicas em torno do uso de objetos tecnológicos e das condições de aprendizagem em ambientes extraescolares.”

A discussão da aplicabilidade do *schooling home* e da educação on line marcha, no mundo inteiro, é uma realidade e atrai posições intermediárias, como as de Libâneo (1994, p. 17), Cortella (2011, p. 114) e Mészáros (2005, p. 76). Já outros dizem que a parceria da escola, da família e de grupos sociais não se dissociam da vida real, mesmo em uma era digital, eletronicada ou de alta sofisticação tecnológica. Em um ponto nevrálgico, se a escola domiciliar danifica a educação social, o ensino híbrido desponta

para ilustrar uma nova vertente, longe de pacificar qual seria a melhor metodologia a ser empregada para a educação dos especiais e dos extraordinários, sendo, sempre, de bom alvitre se consultar a palavra abalizada sobre isso dos pedagogos e especialistas.

7. PESQUISAS, AVALIAÇÕES, CUSTOS, INTERVENÇÕES, LEGISLAÇÃO E EXPERIÊNCIAS

O Direito à Educação retrata um esforço social e científico para pôr em pauta e definir os insumos para que haja, na escola, um ensino de qualidade. Neste circuito, a participação dos educadores, dos alunos e da comunidade passa pela execução da interdisciplinaridade, de avaliações, efetivação do currículo, custos e de intervenções democráticas e legislações cooperativas, dada aos seus caracteres estreitos. Ao incluir, nesses estudos e nessas pesquisas, a organização do trabalho didático-pedagógico, a Educação Especial limitou aos superdotados a aceleração complementar e transversal de aprendizado amplo e exponencial, quando esta missão deveria ser uma valoração, ou melhor, uma decisão mais técnica que propriamente de uma política culturalista:

“[...] A educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (...) “cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, em um mundo em que a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que os homens e mulheres mantêm com o espaço e tempo” (Delors 1998).”

Ora, muitos dos alunos que têm altas habilidades ou superdotações não recebem o apoio adequado do Estado, da escola, da família ou do professor, por ignorarem seus direitos, ou por ficarem-se desinteressados e frustrados (FREEMAN; GUNTHER, 2000; BENITO, 2000; FORTES e FREITAS, 2007), o que enfraquece esta política intersetorial:

“[...] há indivíduos com AH/S que apresentam baixo rendimento escolar, visto que tendem a manifestar falta de interesse e motivação para os estudos acadêmicos e para a rotina escolar, muitas vezes em função da facilidade para assimilar o conteúdo, bem como pela limitação de potenciais criativos dentro do ambiente escolar. [...] ocorrência de dificuldades de ajustamento ao grupo de colegas, problemas de comportamento que, por sua vez, podem desencadear problemas de aprendizagem e de adaptação escolar (SEABRA et al., 2014, p. 207-208).”

Há negligência, falta de informação e de conhecimentos sobre as AH/SD, até da escola e do professor, que não dão conta da presença desses alunos e não os identifica de forma precoce, deixando de levarem a desenvolver-se o máximo o potencial deles, e, assim, atrasa-se uma nação (OSHIMA, 2016). Neste tópico, Renzulli (1997) realça a

criatividade como um fator decisivo para que o sujeito atinja este nível intelectual e de produtividade social, com qualidade excepcional. Há também importantes quadros ressumitivos para a descoberta destes menores (MARTINS; CHACON, 2015), porém há pouca literatura e ação para a mudança de paradigmas, ainda que o MEC haja criado os Núcleos de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). Em 2005, as Secretarias de Educação repassaram o ensino e aprendizagem específicas nesse ramo, articulando-os com os entes de ensino superior e, nessa composição, não obstante as colaborações, as pesquisas, artísticas, esportivas, de apoio institucional, a formação continuada de professores e os recursos para equiparem as salas de recursos multifuncionais, não revelaram resultados significativos. Deve, pois, haver reformas. O censo escolar que alimenta informações sobre estas atividades, que, por ano, qualifica e atualiza, os dados individualizados dos estudantes, das turmas, dos professores e das escolas, que trabalham com alunos com altas habilidades ou superdotação, constitui um universo ainda bem discreto e que não abriga projeções ou consecução de metas. A terminologia, empregada e dirigida a esta população, reflete-se nas experiências e nos cruzamentos dos registros com outras, para consulta, sem colheita ou perspectivas promissoras mais pungentes para o futuro. Os raros e precoces talentos das pessoas precisariam ser objeto de tutelas excepcionais, tanto dos indivíduos, como dos grupos e dos docentes que se dedicam a esse segmento, pois a atenção e tratos excepcionais que o assunto demanda podem pavimentar ganhos gerais, para o progresso da nação. Então, as mudanças de premissas hão de começar, portanto, a partir do seio familiar, do processo de educar o filho e de um sistema de valores e de crenças normativas que influenciem as ações e práticas, facilitando ou dificultando o alcance de determinados objetivos almejados às crianças, com entes que não encubram, nem supervalorizem, o menor, mas que respeitem os ritmos de desenvolvimento e o senso ético das relações humanas (PAIVA, 2015). Logo, a sugestão de políticas educacionais de Atendimento Extraordinário não são elucubrações de experiências personalizadas, e sim a imposição normativa e pedagógica inovadora, para ir além da Meta “4” do Plano Nacional de Educação (PNE), da Lei 13.005/2014. É importante que o Estado alimente, outrossim, esses alunos e um sistema capaz de produzir altruísmos e ampliar a empatia virtuosa.



8. DIREITO À EDUCAÇÃO EXTRAORDINÁRIA DE ALUNOS E DOCÊNCIA DE EXCELÊNCIA

Como não se faz distinções na Educação Especial por gabaritos, exceto as que a legislação já prescreve, o censo escolar MEC/INEP é a única fonte oficial que identifica as pessoas ou alunos com altas habilidades e/ou superdotação. Mas, ele não expande os conhecimentos dos alunos que revelam potencial elevado talento de aprendizado. Mistura-os, antes, junto ao público alvo dos deficientes e das categorias que exibem transtornos de desenvolvimento, seguindo o contrassenso das normas atuais vigentes. Os docentes, custos e investimentos entre estas ações não são idênticos, nem podem ser fragmentados. Esse erro estratégico deve ser objeto de uma correção imediata, a começar pelo novo tratamento que se poderá dar a esses fenômenos para superar as ideias pedagógicas, os orçamentos e as despesas que equiparam as classes de alunos extraordinários aos da educação especial, até porque eles não se excluem entre si.

Não há uma motivação ontológica, senão fática casual, para justificar o *discrímen* no tratamento de estudantes superdotados e no dos “deficientes”, por conseguinte, e sim só a necessidade de uma política pública efetiva e mais eficiente, para que haja a implantação de medidas que não desperdicem o bem-estar e as potências de crianças e jovens talentosos, carismáticos e altamente criativos, com vastos dons intelectuais, desestimulando-os ou os tratando de forma igual (DEMO, 1999). A inibição e a redução de quem exhibe esses caracteres intrínsecos ou extrínsecos são nocivos (WINNER, 2006), isto é, e o subaproveitamento ou as políticas pessoais só retóricas ou formais tornam esses prodígios suscetíveis às apatias ou às anulações nas escolas (ROSSELLI, 1996).

Desse modo, impõe-se uma Educação Extraordinária de alunos superdotados; e uma docência diferenciada, que venha a dar auxílios pedagógicos adicionais para o total desenvolvimento deste público com facilidades de aprendizagem. Aqui se anota a negligência do Poder Público, como advertiam Howe *et al* (1995), Renzulli e Reis (1997) e Sá (2017), face à evocação desconstrutiva do imaginário social de que os alunos com altas habilidades são “virtuais gênios”. Mas é que, por essa razão, deverão receber as adaptações, não extensivas às classes comuns, sendo justo que sejam contemplados com uma AEE que considere as singularidades desta aprendizagem, também, as dos professores que atuam neste escopo, e a do próprio indivíduo como ente político. Daí a Lei nº 9.394/96, em seu artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem dar aos

estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; com terminalidade específica, aos que não atingiram o nível exigido para finalizar o ensino fundamental. A aceleração dos estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar, assim, também, define-se na educação básica com a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V). Mas tudo isso ainda é pouco ou insuficiente para os superdotados, pois há um leque de oportunidades educacionais apropriadas, já que as características desse alunado, seus interesses, peculiaridades de vida e de trabalho, exigem cursos, investimentos, atenção e exames diferenciados (art. 37). Uma reforma legislativa, até no currículo, com previsão de abordagens, avaliações e uma docência específica hão de despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação perene (DELORS, 1998). Assim, haveria uma boa opção se, no tema, o Estado optasse por um novo tipo de educação com ações intersetoriais, os marcos legais, políticos, didáticos e pedagógicos mais afinados com esta classe e o futuro deles e da nação, sem incitar vaidades, sentimentos de superioridade, com a garantia no terreno público de direitos civis mais engajados às necessidades destes grupos quanto às grades de serviços, aos materiais, recursos, ambientes, competências, para aquinhoar habilidades e dispor de discentes e docentes com capacidade e *locus* propensos a evitar a tal *brain drain* (fuga de cérebro) dos países atrasados, conhecidos como exportadores das sabedorias.

Na integração desses elementos, que demandam políticas e recursos, é de nodal importância a dimensão, pessoal, profissional, organizacional, do docente, cujas fontes e práticas cotidianas fazem brotar os estágios da experiência, bem como a expressão pedagógica como ato de excelência, para solidificar a valorização, individual e coletiva, dos métodos do professor, como construtor de ensinamentos e de vivências, das noções dos *habitus profissionais* que correspondem, epistemologicamente, ao preparo deles para desempenhar as suas tarefas de ensinar, o que equivale a um sacerdócio pedagógico e referencial para os alunos bem-dotados, como diria Perrenoud (2001), o farol técnico, que não prescinde de fontes e de ilustrações jurídicas, para viabilizar essa missão, de caráter institucional-laboral, da trajetória educacional e pessoal, desse alunado. Assim,

para um acervo de excelência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva atual (MEC/2008), complementar aos alunos com altas



habilidades e superdotação significa ultrapassar as linhas do Decreto nº 7. 611/2011 e das Notas Técnicas MEC nºs 46/2013/MEC/SECADI/DPEE; e 04/2014/MEC/SECADI/DPEE).

A qualificação educativa de discentes extraordinários exige classes e docentes de modo equipolente extraordinários, que requer, por conseguinte, modelos e respostas mais ativas e propositas dos sistemas oficiais de ensino. As famílias, as escolas e a sociedade, em suma, precisam ter apoio estatal largo, específico, e os estudantes e os professores dessas espécies terão que fazer jus a direitos e obrigações distintos dos que ora se reservam à maioria comum. A Educação Extraordinária deve, enfim, lastrear uma nova concepção pedagógica e com regras que subsidiem meios consentâneos com a realidade e o desejo de produtividade e de competitividade desta clientela. Na atual conjuntura, para que todos os potenciais intelectivos, afetivos e existenciais dos menores especiais e dos superdotados, sejam plenamente aproveitados, e postos em prática, a política de autonomia da Educação Extraordinária deve diferir da “Especial”.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma equiparação, criticável e substituível, das premissas da Política Nacional de Educação Especial ante a necessidade de um ensino diferenciado, que deveria ser dedicado aos alunos de “altas habilidades”, os “superdotados”, que estão situados, portanto, categoricamente, fora dos AEE, para integrar os AEEEx. Logo, esse estudo não buscou dissuasões, semânticas ou formais, sobre expressões na designação de pessoas não inscientes das suas características e/ou especialidades. O cerne desse debate gira em torno do fato de que os excepcionais, que têm talentos, dons e aptidões distintas, em alguma área, não são só os portadores de “necessidades especiais” (BUENO, 1993). Desse modo, ao empregar e insistir, nos direitos dos alunos que têm altas capacidades, e não nos que possuem algum tipo de deficiência, ou transtorno de desenvolvimento, em nenhum instante, quis fazer-se uma reflexão discriminatória, ou excludente, entre essas classes. Neste ensejo, chamou-se a atenção ao tema e à necessidade de criar-se uma nova modalidade de Educação, a “Extraordinária” a partir dos conceitos de alunos e de professores “diferenciados”, em face das circunstâncias analíticas ora retratadas.

O objetivo é evitar as situações de perda, desperdícios, subaproveitamentos ou subutilizações de quem têm potenciais específicos a serem explorados, para o bem-



estar, individual e social, desta categoria de alunos e, também, de docentes. A base daí é a Constituição Federal que, no seu art. 208, inciso V, prevê o “[...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988). Algumas novas estratégias e concepções não de ser adotadas para levar em conta estas especificidades, sobretudo via normas específicas para que o estudante fique em uma situação de protagonismo no seu processo de aprendizagem, para a formação de sua personalidade, com colaboração e crescimento. O sucesso da empreitada não depende de materiais ou de improvisos, e sim da qualidade do ensino, da efetividade do professor e de propostas pedagógicas, junto com os outros recursos didáticos, voltados às áreas em que urge profissionais em educação bem preparados em competências para estes misteres, para contribuir para as relações socioafetivas desses alunos e, também, nos itens alusivos à empatia. Por isso, Foscarini e Passerino (2014) sugerem “[...] uma pedagogia construtivista, em que o professor/mediador sai de foco e possibilita aos aprendizes crescimento pessoal e cognitivo”. Seria o caso.

O andar ao lado dos alunos, as abordagens sobre direitos humanos, a relevância para o sistema educacional e para as famílias, desde que evidenciada, nesse leque de prioridades, em Educação, é preciso contemplar, outrossim, os que detêm capacidades adaptativas distintas de pessoas que são apenas titulares de atributos distintos, dignos e merecedores dos processos educativos, objetivamente, diferenciados, e não porque seriam eles, em absoluto, pessoas superiores ou melhores. Assim, refutam-se as atuais regras legislativas que igualam essas pessoas, que são, nitidamente, desiguais, ao dar-lhes tratamentos oficiais equipolentes na normas a situações e pessoas bem dissímiles.

A ideia de criação de uma Educação Extraordinária, como consectário de direitos e deveres novos, postos na seara pedagógica e normativa, serviria para tentar e evitar os atrasos, os desestímulos e o autodidatismo estruturado, que comprometem o ritmo e o desempenho escolar de alunos que podem ser potencializados, para o seu próprio bem, o da sociedade e o da nação; assim, aliás, como alguns outros países de primeiro mundo já o fazem há muito tempo. O enfoque dado à matéria foi o de sugerir adaptar, ajustar e elaborar um novo *curriculum* e um alicerce que permitam alcançar resultados mais efetivos neste segmento, já tão negligenciado pelo Estado. Os aportes técnicos, financeiros e político-pedagógicos seriam para os AEEs - Atendimento Educacionais Extraordinários, mediante um Plano Educacional Diferenciado (PED), para a inclusão,



qualidade, integração, acolhimento, permanência e excelência dos “superdotados”, ou de alunos que demonstrem ter altas habilidades, para, assim, receberem uma atenção que, por questões de lógica e necessidade, seria distinta do lugar da Educação Especial.

A intenção não é de inovar, e sim apenas de expor que é a realização plena dos direitos, que se assistem a estes menores, que possuem características extraordinárias, é que deve ser tutelada. O Estado teria o dever de obstar a fuga de cérebros, enquanto nação preocupada com uma comunidade científica voltada a uma educação evolutiva.

Destarte, espera-se que os saberes educacionais, jurídicos e pedagógicos sejam postos à disposição de profissionais e dos pesquisadores em favor dos alunos que têm altas habilidades e que os métodos elementares para os superdotados passem a ser usados para além das escolas que os alinham ao lado dos salas especiais. O sistema, que precisa cuidar dos alunos, colaboradores, famílias e comunidades, há de criar a figura de um docente de excelência, que, para esses fins, seja, também, excepcional. Assim, espera-se a fundação e uma autonomia maior da “Educação Extraordinária”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELSKY, Janet. **Desenvolvimento Humano**. Editora: Artmed, 2010.

BENITO, Y. **Definición, pautas de identificación y educación para padres y profesores**. In: BENITO, Y. (Org.). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. 2.ed. Salamanca: Amarú Ediciones, 2000.

BRANCO, Rilke Rithcliff P.; BARBOSA, Fabyo Alves. **Educação Remota: ensino domiciliar e à distância no século XXI**. Edição do Autor, Recife-PE, 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. Decreto 5.296, de 02 de dezembro de 2004. **Regulamenta Leis e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**.. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.253/2007. **Dispõe sobre o FUNDEB**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%206253&text=

DECRETO%20N%C2%BA%206.253%2C%20DE%2013,2007%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias. Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.571/2008. **Instituiu o atendimento educacional especializado.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.611/2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, institui tutelas, define crimes, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. Lei 13.005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. Lei 13.146/2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, **Recurso Extraordinário 888.815.** Disponível em: <http://stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idconteudo=389496>. Acesso em: 23 jul. 2022.

BRESSOUX, P. **As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor** (1994). Educ em Rev. Belo Horizonte: nº 38, dez. 2003.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

CASTELLANO, J. A.; DIAZ, E. (Ed.). **Reaching new horizons: gifted and talented education for culturally and linguistically diverse students.** Boston: Allyn & Bacon, 2002.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. 1996.
- DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6ª Edição, Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- DOMINGUES, J. L. Currículo como atividade intencional. In: CAPELLETTI, F.; MASETTO, M. T. (org.). **Ensino superior: reflexão e experiência**. São Paulo: EDUC/PUC/SP, 1986.
- FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. v. 3: O aluno e a família. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab4.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2022.
- FORTES, C.C.; FREITAS, S.N. PIT - **Programa de incentivo ao talento: um relato das experiências pedagógicas realizadas com alunos com características de altas habilidades**. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.20, n.29, p.1-6, 2007.
- FOSCARINI, A. C.; PASSERINO, L. M. **Mediação e desenvolvimento no atendimento educacional especializado por meio do uso de artefatos tecnológicos**. In: SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D.; VIEIRA, M. C. **Tecnologia e acessibilidade: passos em direção à inclusão escolar e sociodigital**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.
- FREEMAN, J.; GUENTHER, Z.C. **Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000.
- HOWE, M. J. A. et al. **Are there early childhood signs of musical ability? Psychology of Music**, v. 23, n. 2, p. 162-176, 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Os campos contemporâneos da didática e do currículo: aproximações e diferenças**. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto S. **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas, Papirus, 1998.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MANTOAN, M. T. E. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Vozes, 2018.
- MARTINS, Bárbara A.; CHACON, Miguel C. M. **Características de Altas Habilidades/Superdotação em Aluno Precoce: um Estudo de Caso**. *Revista Brasileira de Educação Especial*. vol.22 no.2 Marília Apr./June 2016.
- MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.
- MÉSZÁROS, 2005. **A educação para além do capital**. São. Paulo: Boitempo, 2005.



- OSHIMA, Flávia Y. **O Brasil desperdiça seus talentos.** Disponível em: <https://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/02/o-brasil-desperdica-seus-talentos.html>. Acesso em: 03 jul. 2022.
- PAIVA, M. L. S. **Dificuldades no trabalho com alunos com altas habilidades/superdotação segundo docentes do ensino fundamental.** 2015. 39 p. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) — Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15894/1/2015_MariaLuciadaSilvaPaiva_tc.c.pdf. Acesso em: 23 jul. 2022.
- PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social.** 3. ed. São Paulo: Summus, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. **A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor.** In: Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza, do mesmo autor. Porto Alegre: Artmed Ed, 2001.
- RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model.** In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Ed.). Handbook of gifted education. Boston: Allyn & Bacon, 1997.
- RODRIGUES, A. S. **Teorias da aprendizagem.** Curitiba: IESDE, 2005.
- ROSSELLI, H. C. **Gifted students.** National Association for Secondary School Principals, p. 12-17, fev/mar. 1996.
- SÁ, P. R. B. X. **A Inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica: um desafio à prática pedagógica.** Id *on Line* Revista Multidisciplinar e de Psicologia, Jaboaão dos Guararapes, v. 11, n. 38, p. 480-492, 2017. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/914>. Acesso em: 03 jul. 2022.
- SANTROCK, J. **Psicologia educacional.** Porto Alegre: AMGH, 2009.
- SASSAKI R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SEABRA, A. G. et al. (org.). **Inteligência e funções executivas: avanços e desafios para a avaliação neuropsicológica.** São Paulo: Memnon, 2014.
- TANNER, D.; TANNER, L. **Curriculum development.** New York: Macmillan, 1975.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2216-8.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2022.



WINNER, E. **Development in the arts**. In: DAMON, W.; LERNER, R. (Ed.). Handbook of child psychology. 6th ed. New York: Wiley, 2006.



AS GESTÕES NAS ESCOLAS PÚBLICAS CARIOCAS E O UNIVERSO RELIGIOSO

THE MANAGEMENT IN CARIOCA'S PUBLIC SCHOOLS AND THE RELIGIOUS UNIVERSE

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-2

Leonardo Rocha ¹

Nilton Rodrigues Junior ²

¹ Mestrando em Psicanálise na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor da UNISUAM.

² Doutor em Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor da Universidade Estácio de Sá.

RESUMO

Partindo das peculiaridades das gestões em escolas públicas, esse artigo tem como objetivo apresentar os aspectos investigados a respeito do fenômeno religioso. A conclusão que se chegou foi a de que apesar da pertença ou não religiosa dos diretores esse fator não é determinante dos tipos de gestão escolar e não produz processos pedagógicos diferenciados. Também constatamos que dada a impossibilidade de se prever o resultado da inserção de elementos religiosos nas escolas essas relações nos auxiliam a compreender os elementos que compõem e deixam de compor uma determinada época.

Palavras-chave: Gestão. Escola. Religião.

ABSTRACT

Based on the peculiarities of management in public schools, this article aims to present the investigated aspects of the religious phenomenon. The conclusion reached was that despite the directors' religious or non-religious membership, this factor is not a determinant of the types of school management and does not produce differentiated pedagogical processes. We also verified that despite the impossibility of predicting the result of the insertion of religious elements in schools, these relations help us to understand the elements that compose or not certain period of time.

Keywords: Management; School; Religion.

1. INTRODUÇÃO

Durante um período da nossa história nacional a relação entre o catolicismo e as escolas públicas foi acordada sem muitos questionamentos. Um crucifixo em sala de aula, missas em eventos importantes, orações durante as aulas entre outras, foram ações que marcavam a presença católica no ambiente escolar. Contudo, há na atualidade um questionamento dessa relação, levando, basicamente, a duas posturas: de um lado a reivindicação da laicidade das escolas a partir do entendimento da ausência completa de símbolos e ações religiosas no espaço escolar; e outra perspectiva que reivindica a laicidade como a possibilidade de manifestação de todas as religiões nos espaços públicos. Entretanto, tais discursos, quase sempre, deixam de fora as religiões afro-brasileiras, ainda demonizadas quando presentes nas escolas.

Para nós, a definição de laicidade do Estado de Emerson Giumbelli traz uma robustez, para o autor ela é definida como a

desvinculação entre o aparato estatal e instituições religiosas [...] de maneira mais extensa, num ideal de eliminação de toda referência a valores e a conteúdos religiosos nas áreas reguladas por leis civis, e, por conseguinte, do próprio espaço público (2004, p. 48).

Nosso artigo pretende ser uma reflexão provocativa da presença das religiões nas escolas públicas, tomando a atuação dos gestores escolares (diretores), investigada etnograficamente a partir de um *survey* a respeito dos modelos de gestão escolar. Priorizaremos os aspectos relacionados ao preconceito racial e seus cruzamentos com os aspectos religiosos. O questionário possuía 104 questões envolvendo: dados pessoais do diretor; formação acadêmica e profissional do diretor; dados gerais da escola; autonomia e funções desenvolvidas pelo diretor; reuniões e participação; projeto político pedagógico; avaliação dos alunos e da escola; opiniões¹.

¹ As questões do questionário que trabalhamos neste artigo foram: Q. 13 - Por favor, indique o número dos equipamentos abaixo disponível na escola e a porcentagem dos mesmos que se encontra em boas condições de uso (v) Imagens religiosas. Q. 25 - Qual é a sua religião? (pode ser marcada mais de uma opção): (1) Evangélico Pentecostal; (2) Evangélico não Pentecostal; (3) Umbanda, Candomblé ou outra religião de origem africana; (4) Espírita; (5) Católica praticante; (6) Católica não praticante; (7) Judaica; (8) Muçulmana; (9) Outra religião, especifique; (10) Agnóstico (descrente); (11) Não tem religião, mas acredita em Deus; (12) Não crê em Deus (ateu). Q. 98 - Já presenciou alguma situação de preconceito/discriminação na escola? (1) Não, (2) Sim. Q. 100 - Por que motivo essa/s pessoa/s sofreu/ram preconceito/foi/ram discriminada/s? (podem ser marcadas mais de uma opção). (12) Por causa da sua religião.

Mantemos a hipótese de que, apesar da relação entre as religiões e o Estado brasileiro datar da época do Império¹, atualmente essa aproximação vem sendo questionada, em função de que determinados setores da sociedade civil elaboraram suas agendas de reivindicações pautadas na problematização e complexidade da presença das identidades particulares no espaço público, na aceitação da diversidade e na afirmação de culturas de grupos minoritários. Nesse sentido, a presença ou não das religiões em escolas públicas passou a ser uma arena de disputa.

2. GESTÃO ESCOLAR E A REALIDADE

Não estamos propondo fazer uma análise estatística dos dados obtidos no survey, pois certamente não é demais insistir que “dados estatísticos podem ser resumidos em tabelas e medições descritivas de vários tipos [...] os dados da observação participante não se prestam a tal resumo pronto” (BECKER, 1994, p. 63). Nosso objetivo é apresentar o perfil das entrevistadas e suas relações com os aspectos religiosos presentes no universo escolar, para isso, selecionamos somente as perguntas de perfil e as relacionados ao universo religioso.

Foram 22 diretores que responderam ao questionário. A maioria era composta por mulheres 91%, os homens totalizavam somente 9%. Em função dessa diferença numérica, passaremos a classificar os gestores das escolas como “diretoras”.

As idades variavam entre 30 e 34 anos (4,5%); 40 e 49 anos (31,8%); 50 e 54 anos (13,6%); mais de 54 anos (50,1%).

Quanto aos locais de residência: Copacabana (3); Méier (2); Flamengo (2); Freguesia em Jacarepaguá (2); Olaria; Jardim Botânico; Estácio de Sá; Vila Militar; Centro de São João de Meriti; Botafogo; Grajaú; Ilha do Governador; Jardim Primavera em Duque de Caxias; Bonsucesso; Vista Alegre; Posse em Nova Iguaçu; Trindade em São Gonçalo (1).

¹ A Constituição do Império de 25/03/1824 tornou o catolicismo à religião oficial do Império, diz o seu artigo 5: “A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior do Templo”. Contudo, apesar de oficializar o Catolicismo como religião do Império, essa Constituição não perseguiu, proibiu ou cerceou a liberdade de crença e culto, conforme seu Art. 179, V: “Ninguém pode ser perseguido por motivo de religião, uma vez que respeite a do Estado, e não ofenda a moral pública”.

A maioria das diretoras cursou universidade (algumas fizeram duas graduações e/ou licenciaturas), nos seguintes cursos: Pedagogia (7); Letras (4); Geografia (4); Biologia (2); Matemática (2); História e Educação Física (1).

A quantidade, em anos, do exercício profissional de docente estava assim distribuída: 1 a 5 anos (2 diretoras), 6 a 10 anos (1 diretora), 11 a 15 anos (1 diretora), 16 a 20 anos (2 diretoras), mais de 20 anos (16 diretoras). Enquanto, exercendo a função de diretoras, em anos, tivemos: 1 a 5 anos (7 diretoras), 6 a 10 anos (5 diretoras), 11 a 15 anos (3 diretoras), 16 a 20 anos (4 diretoras), mais de 20 anos (3 diretoras).

Quando perguntada “qual é a sua cor/raça”, as respostas, autodeclaradas, foram: branca (50,1%); preta (13,6%); parda (27,3%); não declarada (9%). Se usarmos uma estratégia usual dos movimentos sociais de agrupar as respostas de pretos e pardos na categoria “negra”, teremos 40,9% de diretoras que se declararam negras, uma média equivalente ao encontrado na população brasileira. Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2015 a distribuição da população por cor/raça autodeclarada é a seguinte: branco (45,22%), preto (8,87%) e pardo (45,06%), o que equivale, conforme a estratégia descrita acima, um total de 53,93% de “negros”. Entretanto, se não agruparmos os pretos e pardos na categoria “negros”, teremos 13,6% de diretoras pretas, um índice maior do que encontrado na PNAD-2015 que foi de 8,87%.

Um grupo de questões tratava das Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana estabelecidas pela Lei 10.639/2003. As 22 diretoras tinham conhecimento da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes, todavia, houve uma multiplicidade de respostas para as seguintes questões: “qual é a sua opinião sobre essas diretrizes?” (Q. 95) e “de que forma essas diretrizes estão sendo implantadas nesta escola?” (Q. 96)¹. Sobre as opiniões a respeito das Diretrizes tivemos: São necessárias para a formação dos alunos (15 diretoras); São politicamente importantes (9 diretoras); Corrigem uma injustiça com a população afrodescendentes (6 diretoras); São inconstitucionais (1 diretora); Alimentam, incentivam o racismo (1 diretora); Não leu muito sobre o assunto (1 diretora); Levam a discriminar mais (1 diretora); Falta professor com formação (1 diretora); São um equívoco, o obrigatório que é o problema (1 diretora).

¹ Para essas duas questões poderiam ser marcadas mais de uma opção.

Em relação como devem ser implementadas as Diretrizes tivemos as seguintes respostas: Por meio de palestras (7 diretoras); Por meio de projetos especiais (9 diretoras); De forma interdisciplinar (6 diretoras); Dentro do programa de História (13 diretoras); Essas diretrizes não estão sendo implantadas nesta escola (6 diretoras); Alguns professores, mas não de forma sistemática (1 diretora); Não tem projeto só para o afro, mas para todos diferentes (1 diretora); São os professores de História que tratam dessa temática (1 diretora); Vamos começar a fazer ainda (1 diretora); Dentro da programação de Sociologia (1 diretora); Atividades como dia de Zumbi, eventos, mostra de talentos (1 diretora).

Apesar de perceber uma discrepância entre a opinião de que as Diretrizes “são necessárias para a formação dos alunos” (15 diretoras) e a forma de implementação “essas diretrizes não estão sendo implantadas na escola” (6 diretoras), mesmo conhecendo a discordância entre o que as escolas afirmam sobre a implementação da Lei 10.639/2003 (SIQUELLI, 2013, FREITAS, 2009, PEREIRA, 2011, ROCHA e SILVA, 2013) e o que alguns setores dos movimentos sociais afirmam ser a maneira correta dessa implementação, não trabalharemos em nosso artigo esse tema.

Quanto à religião: Evangélica Pentecostal (1); Espírita (2); Católica praticante (9); Católica não praticante (6); Outra religião: “não tenho religião definida” (1); Não crê em deus (3). Se agruparmos, arbitrariamente, pois sabemos que há uma tradição cessionária em responder à questão sobre religião, independente da religião professada, como católica, as que se afirmaram católicas, independente se praticante ou não, teremos a maioria com 68,3%.

Quanto ao número de imagens religiosas presentes na escola, tivemos: 72,9% das escolas não possuem imagens religiosas; 13,6% possuem 1 imagem; 4,5% possuem 2 imagens; 9% possuem mais de duas imagens. Nesse item não foi levado em consideração à distinção entre imagens de gesso, fotografias, pinturas, crucifixo etc.

A questão: “na sua opinião, o Brasil é um país...” era uma questão fechada, com as seguintes possibilidades de resposta: (i) O Brasil é misturado racialmente, (ii) o Brasil tem apenas uma raça e (iii) o Brasil não tem raça nenhuma. As respostas foram as seguintes: 86,5% das diretoras acreditam que o Brasil é misturado racialmente; 4,5% que tem apenas uma raça; 9% que não tem raça nenhuma.

Gostaríamos de experimentar alguns cruzamentos (apresentados nas tabelas abaixo).

Tabela 1 – Cruzamento cor/raça com religião

| RELIGIÃO | COR/RAÇA | | | |
|-------------------------|----------|-------|-------|---------------|
| | Branca | Preta | Parda | Não declarada |
| Evangélica Pentecostal | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Espírita | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Católica praticante | 4 | 2 | 2 | 1 |
| Católica não praticante | 3 | 0 | 3 | 0 |
| Outra religião | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Não crê em Deus | 2 | 0 | 0 | 1 |

Fonte: Dados do survey.

Outro cruzamento possível é entre a religião pessoal do diretor e a questão “na sua opinião, o Brasil é um país”:

Tabela 2 – Cruzamento religião com “na sua opinião o brasil é um país...”

| RELIGIÃO | NA SUA OPINIÃO, O BRASIL É UM PAÍS | | |
|-------------------------|------------------------------------|----------------|------------------|
| | Misturado racialmente | De uma só raça | Sem raça nenhuma |
| Evangélica Pentecostal | 0 | 1 | 0 |
| Espírita | 2 | 0 | 0 |
| Católica praticante | 8 | 1 | 0 |
| Católica não praticante | 5 | 0 | 1 |
| Outra religião | 1 | 0 | 0 |
| Não crê em Deus | 2 | 0 | 1 |

Fonte: Dados do survey.

Um último cruzamento que gostaríamos de realizar é entre a quantidade de imagens religiosas na escola e a religião pessoal:

Tabela 3 - Cruzamento religião e quantidade de imagens religiosas

| IMAGENS RELIGIOSAS | Evangélica pentecostal | Espírita | Católica | Católica não praticante | Não crê em deus |
|--------------------|------------------------|----------|----------|-------------------------|-----------------|
| Não | 1 | 1 | 4 | 3 | 1 |
| Sim | 0 | 1 | 3 | 1 | 0 |

Fonte: Dados do survey.

No questionário, um grupo de questões tratava do preconceito e da discriminação (questões 98 a 101). Na questão “já presenciou alguma situação de preconceito/discriminação na escola?” as respostas foram equilibradas: 59% disseram que não presenciaram nenhum tipo de preconceito/discriminação, enquanto 41%



disseram já ter presenciado. Desses 41% que já presenciaram algum tipo de preconceito/discriminação, somente 22,3% (2 diretoras) disseram ter presenciado algum tipo de preconceito/discriminação por causa da religião (9% do total das diretoras). As outras opções, com as respectivas respostas das diretoras, foram: por ser preto/negro (2); por ser ou parecer homossexual (4); por ser gordo (4); por ser magro (1); por causa do local onde mora (1); por ser portador de deficiência (1); por ser um bom aluno (2); por ser um aluno ruim (1); por ter espinhas (1), por causa da aparência física (1)¹.

Na próxima seção, gostaríamos de tar os dados dessas duas diretoras que afirmaram ter presenciado preconceito/discriminação por causa da religião.

3. NÓS VIMOS A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

Começamos apresentando o perfil de cada uma das diretoras.

Tabela 4 - Diretoras que presenciaram discriminação/preconceito por religião

| DIRETORES/ESCOLAS | ESCOLA A | ESCOLA B |
|---|-------------------------|---|
| Sexo | Feminino | Feminino |
| Idade | Mais de 54 anos | Mais de 54 anos |
| Cor/raça, autodeclarada | Branca | Preta |
| Religião | Católica não praticante | Católica praticante |
| Quantidade de imagens religiosas | 0 | Mais de 3 |
| “O Brasil é um país...” | Misturado racialmente | Misturado racialmente |
| Localização da escola | Zona Oeste | Baixada Fluminense |
| Quantidade de alunos | 1.600 | 1.970 |
| Quantidade de professores | 47 | 110 |
| Quantidade de salas de aula | 16 | 18 |
| Quem sofreu a discriminação/preconceito | Aluno | Aluno e diretor |
| Como se deu a discriminação | Agressão verbal | Piadas, brincadeiras, zoação |
| Presenciou outras formas de preconceito/discriminação | Não | Por ser preto; por parecer ou ser homossexual |

Fonte: Dados do survey.

Não há, ao que nos parece, nada que singularize peculiaridade de uma ou outra diretora que tenha possibilitado a percepção do ato discriminatório em função da

¹ Para essa questão poderiam ser marcadas mais de uma opção.

religião. O que parece é ter reconhecido uma ação e tratá-la como um ato de preconceito/discriminação por motivo religioso, como intolerância religiosa, aconteceu independente das seguintes variáveis: cor/raça da diretora; quantidade de imagens religiosas na escola; tamanho e localização da escola; forma em que se deu o preconceito/discriminação; quem sofreu o preconceito/discriminação; percepção de outras formas de preconceito/discriminação.

Nossa conclusão, ainda que provisória, pois carece de novas pesquisas, é a de que, nesses casos, os atos de intolerância religiosa não podem ser explicados por uma estrutura presente nas escolas ou mesmo na prática pedagógica. Entretanto, existe uma narrativa dos movimentos sociais que afirma que na escola há uma estrutura de manutenção do racismo, da discriminação e do preconceito contra determinados grupos religiosos. Essa estrutura escolar dificultaria ou mesmo impediria com que alunos pertencentes a religiões minoritárias e/ou perseguidas alcançassem êxito em suas trajetórias acadêmicas. A partir desse pressuposto justificar-se-iam as políticas de ação afirmativas, como a Lei 10.639/2003, como forma de compensação e eliminação das desigualdades estruturais presentes na escola. O que encontraríamos, para essas narrativas, é uma escola excludente, que ao excluir ou interditar determinados alunos baseada no credo religioso, reproduziria os esquemas de seletividade, neste caso, intelectual.

Entretanto, necessitamos de outras pesquisas para chegarmos a uma explicação mais plausível sobre a ocorrência de ações preconceituosas que envolvam as filiações religiosas no universo escolar e sua possível relação com o rendimento escolar. Parece acertado supor, contudo, que tanto a presença como a ausência de imagens religiosas no espaço escolar, como a religião dos diretores não são fatores determinantes para explicar a percepção do fenômeno da discriminação/preconceito por causa da religião no espaço escolar.

Olhando a variabilidade de relações entre religião e escola a questão não é se a escola pública é laica ou se permite símbolos/imagens e manifestações religiosas em seu espaço; mas a questão pode ser colocada nos termos de construção e manutenção de projetos identitários e de como as agendas políticas estão implicadas na aquisição e produção do conhecimento.



A partir do *survey* pudemos notar que a presença ou não de imagens religiosas, bem como a adesão das diretoras a determinadas credos não são fatores determinantes na gestão administrativa e pedagógica da escola.

Gostaríamos de terminar essa seção apresentando trechos colhidos nas entrevistas feitas no *survey*. Optamos por reproduzir exatamente os trechos dos relatórios.

Sobre a religião [...] começou falando que não tinha religião, depois de alguns instantes em silêncio completou: na verdade, frequento várias religiões para aumentar o meu conhecimento. Vou na católica, mas se você me chamarem para ir na Espírita Kardecista eu vou, até na Evangélica, na Igreja Batista, em qualquer uma.

Diretora respondeu que é católica praticante e complementou: sou coordenadora do grupo de Nossa Senhora no bairro em que moro.

A questão religiosa é um problema na escola hoje [...] não posso nem colocar árvore de Natal na escola.

Ter visto na escola uma imagem de Cosme e Damião com doces em volta deles e uma Bíblia na antessala da diretora e várias pequenas imagens em sua sala.

Na escola há um nicho com a imagem de Nossa Senhora Aparecida de mais ou menos 80 cm no pátio principal.

Com certeza, os dados do *survey* precisam ser validados com novas pesquisas de campo e novas observações nas escolas públicas, o que esperamos que outros pesquisadores se sentiam motivados.

4. ESCOLA E RELIGIÃO: FRONTEIRAS (DES)ACREDITADAS

Decidimos terminar este artigo apresentando alguns desassossegos em relação ao tema, em vez de propormos interpretações ou uma temerosa conclusão.

Embora no questionário tenha aparecido que a maioria das escolas não possuem imagens religiosas isso não quer dizer que a religião esteja ausente do universo escolar. Nossa questão é metodológica: não havia imagens religiosas ou elas não foram percebidas por serem naturalizadas em nossa cultura, na qual um crucifixo, um desenho religioso quase sempre cristão, uma frase bíblica, uma pequenina imagem de um santo ou uma santa acabam não chamando a atenção se para isso o pesquisador não esteja atento e preparado.

Mesmo sabendo que o conceito de imagem/símbolo é complexo em sua definição, podemos utilizarmos a definição de Victor Turner

uma coisa encarada pelo consenso geral como tipificando ou representando ou lembrando algo através da posse de qualidades análogas ou por meio de associações em fatos ou pensamentos [...] a estrutura e as propriedades de um símbolo são as de uma entidade dinâmica (2005, p. 49,50).

Outra inquietação é a de saber se os símbolos/imagens ou as representações religiosas entram na escola de maneira religiosa ou não. Em outras palavras, se essa presença relativiza a laicidade da escola, e, conseqüentemente, a do Estado, ou se somente cria particularidades no espaço público para afirmação e visibilidade das crenças e rituais religiosos. Será que os embates entre as diferentes representações do sagrado e as manifestações de crença e culto no universo escolar ao invés de delinearem uma pedagogia do sagrado não favorecem a uma pedagogia da identidade? Nesse caso, a questão fundamental não é saber se a religião A ou B logrará êxito na comunidade escolar, mas quais as representações sociais passam a ser identificadas como necessárias e benéficas para a construção da democracia, da liberdade e da igualdade e quais são rejeitadas e identificadas com projetos retrógrados.

Outra inquietação está relacionada ao fato de porque somente agora, a relação do Estado com a religião e principalmente o investimento por liberdade religiosa, vem sendo questionado e associado ao processo democrático. Uma pista pode ser fornecida pelo *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Diz o plano:

Garantir o direito de aprender implica em fazer da escola um lugar em que todos e todas sintam-se valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito em sua singularidade e identidade [...] reafirmando o fato de que a educação deve concorrer para a formação de cidadãos orgulhosos de seu pertencimento etnicorracial, qualquer que seja este, cujos direitos devem ser garantidos e cujas identidades devem ser valorizadas.

Gostaríamos de ter espaço para explorar todos os conceitos que aparecem em um trecho tão pequeno e tão denso. Podemos destacar alguns conceitos: reconhecimento; valorização; orgulho; singularidade; identidade; pertencimento [identitário]. Mas, infelizmente, teremos que deixar tal empreitada para um próximo artigo.



Se para alguns, a laicidade é encarada como uma via de mão dupla que protege o Estado contra o controle por parte de grupos religiosos e protege a sociedade contra um Estado que toma suas decisões a partir de determinado credo. Para outros, o Estado, apesar de laico, não pode rejeitar ou mesmo desacreditar do fenômeno religioso, tendo, inclusive, a obrigação de legislar a respeito, não só para garantir as liberdades individuais, mas para tornar público aquilo que é privado.

A escola pública passou a ser vista como possuindo um duplo papel em relação ao combate às intolerâncias religiosas. De um lado, afirmam a capacidade de a escola de eliminar as intolerâncias religiosas e de promover a liberdade religiosa por meio da difusão do conhecimento das diferentes religiões, neste caso, o ensino religioso teria um papel fundamental; de outro lado, acusam a escola de ser responsável pela construção e manutenção dos comportamentos intolerantes e, neste caso, a tratam como reprodutora de uma estrutura social baseada nos conceitos religiosos do Cristianismo como religião hegemônica.

Se todo esse processo vai levar a escola pública a incorporar em seus espaços físicos, em suas práticas pedagógicas e em sua gestão as ideias que veem do altar católico, do púlpito evangélico ou do peji umbandista não há como prever. Uma coisa é provável, independente de qual divindade esteja presente e cultuada, essas relações servem para que possamos entender uma época e suas mudanças, compreendendo o que permanece quando mais muda e o que muda quando permanece.

REFERÊNCIAS

- BECKER, Howard. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: HUCITEC, 1994.
- FREITAS, Ludmila. O que dizem Ministério Público, movimentos negros, organizações não governamentais e as escolas acerca da aplicação da Lei de Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei 10.639). In: **XIV Congresso Brasileiro de Sociologia**, Rio de Janeiro, 2009.
- GIUMBELLI, Emerson. Religião, estado, modernidade: notas a propósito de fatos provisórios. **Estudos avançados**. São Paulo, v. 18, n. 52, pp. 47-62, 2004.
- PEREIRA, Amílcar. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, pp. 25-45, 2011.

ROCHA, Solange, SILVA, José Antônio. À luz da Lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, pp. 55-82, 2013.

SIQUELLI, Sônia. O papel pedagógico escolar sob o ponto de vista das Leis 10639/03 e 11645/08: apontamentos éticos e étnicos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., pp. 104-122, 2013.

TURNER, Victor. **Florestas de símbolos**: aspectos do ritual Ndembu. Niterói: EdUFF, 2005.

AS MUTAÇÕES DA ESTRUTURA NO IMPREVISTO DA CASA VAZIA

THE STRUCTURE CHANGES IN THE EMPTY HOUSE UNEXPECTEDT

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-3

Miguel Firmeza Bezerra ¹

Juliano Batista dos Santos ²

O presente capítulo é uma versão revisada e ampliada do artigo *A Casa Vazia e a Estrutura em Fuga* publicado na Revista *Medius*, volume 3, nº. 3, de 2019, do Instituto Federal de Mato Grosso campus Primavera do Leste.

¹ Doutor em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.

² Doutor em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

RESUMO

O presente texto coloca em questão algumas premissas do estruturalismo a partir da crítica feita por Gilles Deleuze, e desdobra tais reflexões com o auxílio de personagens literários como o capitão Ahab e o escriturário Bartleby, ambos criados pelo escritor americano Herman Melville. Propõe uma escala molecular na produção do sentido, continuidade diferencial que coloca em questão a descontinuidade que funda o plano estruturalista. Retoma a ideia de casa vazia proposta por Deleuze como modo de evidenciar um estruturalismo menor.

Palavras-chave: Estruturalismo. Casa Vazia. Subjetividade.

ABSTRACT

The present text calls into question some premises of structuralism based on the criticism made by Gilles Deleuze, and unfolds such reflections with the aid of literary characters such as Captain Ahab and the clerk Bartleby, both created by the American writer Herman Melville. It proposes a molecular scale in the production of meaning, a differential continuity that calls into question the discontinuity that underlies the structuralist plan. It retakes the idea of empty house proposed by Deleuze as a way to show a minor structuralism.

Keywords: Structuralism. Empty House. Subjectivity.

1. INTRODUÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Que nos seja dado certo direito à inocência. Que as coisas já não estejam tão de antemão determinadas e que, com isso, possa-se fazer uma exploração despreziosa, sem intenção de se chegar a algum lugar. Como uma criança que não tem noção de como utilizar determinado objeto, mas, mesmo assim o faz e acaba por se envolver com ele, tramando relações que não exigem dela que se saiba para que serve tal objeto ou que ele é de fato. Não raro, nesses casos, certa graça reluz e dá nova vida não só ao objeto como à criança.

Lévi-Strauss (2003) parece nos conduzir a um exercício dessa natureza quando diz que de um instante para o outro o mundo ganhou sentido sem, no entanto, ter significados precisos. Uma espécie de significante flutuante fazia as vezes de conferir sentido às coisas sem dar-lhes um sentido acabado. Um signo de valor zero e que servia para todo e qualquer sentido. Isso, de maneira alguma, leva-nos a pensar em um signo absoluto que conteria em si simultaneamente todos os sentidos possíveis, porém muito mais a um signo vinculado a um contexto que se lhe apresenta e capaz, por sua indefinição, de se relacionar com ele de maneira a lhe criar sentidos. Um signo em perpétua circulação, em relações de agrupamentos e dispersões.

O que lhe confere tais exercícios é sua impossibilidade de ser capturado por quaisquer dos significados que enuncia. Seria muito mais o que atravessa todos os significados, uma espécie de linha contínua em fuga do que um possível fechamento usual de um signo. Ou mesmo um instinto de dispersão e de reagrupamento nas cadeias e nas séries que fornecem sentido às coisas. Uma certa infância do pensamento e dos signos, na qual há uma deliberada recusa – que, em verdade, é afirmação – ao caráter acabado e definido do signo. Onde uns veriam um mundo composto por distintos signos em relação, do ponto de vista desse significante flutuante, o que teríamos é a continuidade entre eles, a contingência de um único signo em transformação.

Único, contudo, sempre plural. Onde uns veriam os limites de um dado significado, ele promoveria a abertura dele, onde tal significado escapa de si próprio, dissipa em outra composição de sentido. Tal como um certo pensamento infantil, ele não distinguiria as discontinuidades e os cortes, pois, entre um corte e outro, está produzindo sentido; é só a custa de um longo trabalho de marcar esse pensamento, no



sentido de enfatizar os cortes, é que ele submerge a um registro sombrio e invisível: nascimento do pensamento adulto, descontínuo.

Poderíamos tomar tal pensamento como absoluto, por ser contínuo e único, porém sem unidade, sem nunca ser o mesmo, malha heteróclita em fazimento e desfazimento a um só tempo, signo em processo de desidentificação e suporte de toda identidade dos signos. No entanto, seu registro mais próprio, sua qualidade de grau zero, poderia ser mais facilmente percebido nas emissões ou produções sígnicas que se fazem na dissipação de um signo tomado descontinuamente. Poderia se ver aí não propriamente um vazio, mas uma voz para a qual não foi criada língua ainda, em uma espécie de decomposição ou molecularização dos signos, e que, por si só, já é produção de signos; mas não só.

Poderíamos também acompanhar tal produção nesse regime que escapou à descontinuidade, e que, no entanto, permanece produzindo seus signos peculiares para nos darmos conta da permanência dele mesmo em meio ao regime da descontinuidade. O grau zero desse peculiar signo infantil se refere, neste sentido, menos a uma ausência de significados do que à fuga dos significados, sua dispersão, seu desarranjo, e que, todavia, constitui-se de imediato, ainda em produção de sentido, quer dizer, de sentidos menores, mudos, não marcados mais pela descontinuidade. Logo, nos é permitido falar em uma abertura, uma proliferação do descontínuo em meio à sua decomposição, plurificando, deste modo, as composições de sentido.

2. A CASA VAZIA E A ESTRUTURA EM FUGA

A casa vazia, esse signo deserto, esse significante flutuante de valor zero simbólico, constituir-se-ia menos em um elemento da estrutura descontínua do que em um instinto de fuga, de desarranjo, de diferenciação da própria estrutura, um pensamento menor que atravessa toda estrutura e promove sua diferenciação. Se a pensamos como vazia, isso nada tem a ver com relacioná-la a um nada, mas com um intervalo altamente povoado e caracterizado, sobretudo, por um excesso de sentidos, uma superprodução de sentidos diante da qual a estrutura distingue seus significados (LÉVI-STRAUSS, 2003).

É sob a tensão desse coringa, que atravessa todas as cadeias simbólicas, que elas próprias se deslocam e tendem a escapar de si. O coringa em si permanece



irreconhecível, incapturável, por se tratar justamente daquele que se diferencia de si. Mas ele mesmo não é uma figura distinta da estrutura – somente em termos analíticos podemos assim pensar –, é antes o aspecto da estrutura que a mantém em variação. Isso porque a estrutura não está imersa em uma topologia atemporal, em que sua variação dependesse do infeliz encontro com o implacável do tempo.

A estrutura é aglutinação e composição temporal. Esse fundo sem origem que é o tempo, e que é propriamente a superabundância de sentidos que a estrutura atualiza e aglutina em suas composições de sentido, sob a força desse excesso também se dispersa em variação de si. Se podemos falar de uma estrutura topológica, trata-se de uma topologia temporal. Daí, poderíamos dizer que as transformações da estrutura, que se fazem por uma combinação dos elementos, não são mais do que uma tópica ou movimentos subsumidos nas transformações topológicas da estrutura.

Os tensionamentos, as torções, os estiramentos e curvaturas, as dissipações e reagrupamentos far-se-iam como que sob a afirmação desse excesso de sentidos que é a casa vazia, na continuidade que subjaz e implica o pensamento descontínuo. Sob a ótica desse, toda transformação na estrutura seria de ordem topológica, contínua. A estrutura atual como ilhas sendo revolvidas no e pelo mar de suas virtualidades.

Se as transformações da estrutura não são de ordem exclusiva de uma combinatória entre seus termos e séries, é porque tais transformações se dão em função do deslocamento incessante da casa vazia pelos termos; não se trata de um plano lógico e atemporal que combinaria diversas relações binárias a lhes conferir novos sentidos, mas transformações efetuadas por esse terceiro que é a casa vazia e que recolocaria os pares de oposição em uma continuidade diferenciante, em relações que distinguiriam-se na tensão, nesta produção de signos menores que compõe as zonas de vizinhanças entre os pares.

As composições de sentido predominantes na lógica realizada por esse terceiro elemento seriam efetuadas mais por uma pluralidade de posições em relação do que por um antagonismo que funde um sentido. O que há de intrínseco neste registro de pensamento seria a anulação desse pilar dual para composições que impliquem certa indiscernibilidade, abertura e comunicação entre elementos que se situavam em séries descontínuas.

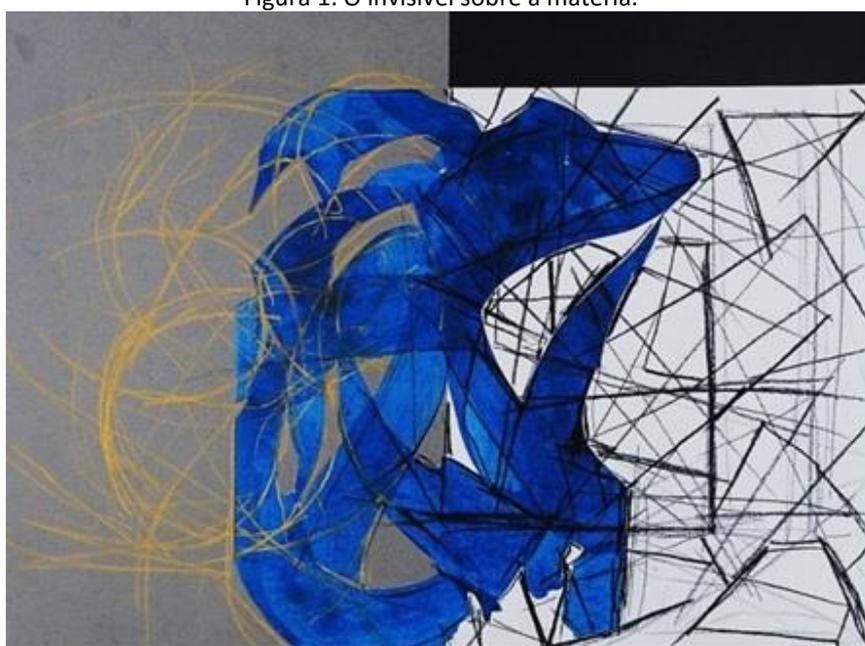


Poderia se falar em uma perspectiva atmosférica que faz escapar a lógica binária para uma lógica das mutações dos sentidos. Para parafrasear Barthes, tais relações evocariam antes um sabor do que um saber. Se anteriormente poderia se ter certa relação estabilizada de dupla referência de sentido, agora se tem uma zona trêmula, flutuante, (in)tensa, que substitui o “ou isso ou aquilo” por um “nem isso e nem aquilo”. Os signos descarrilham-se de suas séries e passam a criar compósitos até então imprevisíveis sob a afirmação da casa vazia.

Se o morto ou o coringa do baralho é usado para pensá-la como a emissão de um lance de dados no pensamento, o próprio embaralhar das cartas, furtando e desorganizando-as de suas correspondentes séries, lançando nas mãos dos jogadores um certo desatino sem o qual não haveria jogo, pode ser também usado para se pensar a casa vazia e em como ela já inicia o jogo a partir de uma pluralidade de posições em que o ambíguo e o paradoxo habitam as mãos dos jogadores (DELEUZE, 2005).

O espaço e a natureza de relações que a casa vazia cria são radicalmente distintos do que se imaginássemos a produção de sentido em uma estrutura que a negligenciasse. Porém, ainda, se quisermos compreender essa casa vazia em continuidade com uma estrutura, não bastaria tomá-la como essa espécie de sopro que age em seus elementos, mas como um caráter intrínseco à própria estrutura, caráter de deslocamentos e redistribuições da estrutura (Cf. Figura 1).

Figura 1: O invisível sobre a matéria.



Fonte: Inês Rochato, 2017.

A casa vazia não sendo um elemento exterior à estrutura, mas o caráter desta de fugir de si mesma, de escapar continuamente de si, fornece a ela aquilo que já havíamos falado: sua identidade é não ter identidade; é se encontrar aonde não está, perpétua instabilidade de ser arrastada por essa linha cega que lhe força a deslocar-se. A casa vazia seria então esse impulso imanente à estrutura que a conduz à sua dissipação, ao seu estado molecular.

Se pensarmos no corpo de um sentido poderíamos dizer que é composto por relações sólidas, líquidas e gasosas, que, por sua vez, relacionam-se entre si para dar consistência a tal corpo. O aspecto gasoso do sentido seria o que nele o leva a se desfazer, limite de desagregação em sentidos menores, linha mais veloz e irrefreável do sentido diante das quais as outras têm de prestar contas. O sólido, por sua vez, aspecto mais denso e previsível do sentido, agiria na dinâmica de tais relações, como o desacelerador e reaglutinador, no entanto, irresistivelmente tragado à sua abertura, à sua precipitação. O modo de existência do sentido dependeria basicamente dessas relações variáveis e paradoxais entre o que tende a permanecer e o que se dissipa no sentido.

Entretanto, é à casa vazia do sentido, seu ponto cego de atração e desagregação, que tendem os aspectos mais concisos e definidos do sentido. Deste modo, é que se pode dizer que há uma essencial falta de sentido no sentido, ou uma falta de estrutura na estrutura que os conduzem a um perpétuo deslocamento e redistribuições até então imprevisíveis; é esse aspecto cego do sentido que lhe fornece o estatuto de processo, e como tal, essencialmente inacabado e por se fazer.

Quanto a esse aspecto de molecularização do sentido, que Deleuze chama de o herói estruturalista (DELEUZE, 2005), talvez três imagens possam nos ajudar a visualizar pelas operações que realizam. Primeiramente, o romance *Moby Dick*, de Herman Melville (2008). Nela, o capitão Ahab persegue obstinadamente sua grande baleia branca pelos quatro oceanos, com tamanha obsessão que seus tripulantes chegam a desconfiar dessa ânsia despropositada de seu comandante. Ele que, no entanto, rege essa desarrazoada perseguição, em realidade, está sendo tragado pela baleia, atraído incondicionalmente em sua direção pelos caminhos mudos e submersos que o mamífero traça. É a baleia e a atração fatal que ela lhe inspira que fazem com que Ahab rejeite qualquer objeção em sua empreitada; e esta atração é tão extrema e



incontornável que ao encontrá-la ele ignora o limite máximo de sua desagregação e morre atado à baleia, enlaçado pela corda do próprio arpão.

Em outro livro, escrito também por Melville (2005), podemos acompanhar a história de Bartleby, o escrivão. Bartleby, com sua fórmula “preferiria não”, acaba por precipitar à dispersão de todo sentido que lhe pretendia capturar. Inicialmente, o escrivão deixa de cumprir algumas ordens de seu chefe (lei maior do sentido) dizendo que preferiria não fazer, em seguida, opta por não realizar qualquer atividade do ofício para o qual foi contratado. Quando demitido, nega-se a sair do espaço de trabalho, causando espanto e desconforto por sua decisão de não assumir qualquer posicionamento. Quando finalmente é levado para a prisão, por não saberem mais o que fazer com ele, enquadrando-o como um vadio, recusa-se a comer, e daí pode-se deduzir seu fim trágico.

A negação a se posicionar, mediada por sua fórmula “preferiria não”, exprimia, em realidade, uma essencial afirmação; afirmação dessa linha cega que precipita o sentido, que o desagrega e faz Bartleby saltar a um regime dos sentidos menores, não capturados, ao reino molecular dos sentidos. Testemunha única da precipitação do sentido, habitante de um deserto de onde, inocente, “permanece meditando sobre as ruínas” (MELVILLE, 2005, p. 93) do sentido e seus rearranjos em composições inauditas.

Com sua impassível neutralidade, Bartleby não cessa de afirmar, no seio de um naufrágio, aquilo que arrasta o sentido para fora de si, seu aspecto de deserção. Não por acaso, ele, antes de ser escrivão, trabalhava no correio cuidando das cartas extraviadas; cuidando do que se desprende, do que escapa às normas e processos padrões. Há, por fim, uma terceira imagem, o caso de Avicena, o pensador persa que, segundo Agamben (2007, p. 33, grifo do autor):

[...] propondo sua experiência do ‘homem voador’ desmembra e desorganiza na imaginação, o corpo de um homem, pedaço a pedaço, para provar que, assim despedaçado, suspenso no ar, ele pode dizer ainda: ‘eu sou’, que o existente puro é a experiência de um corpo já sem partes nem órgãos.

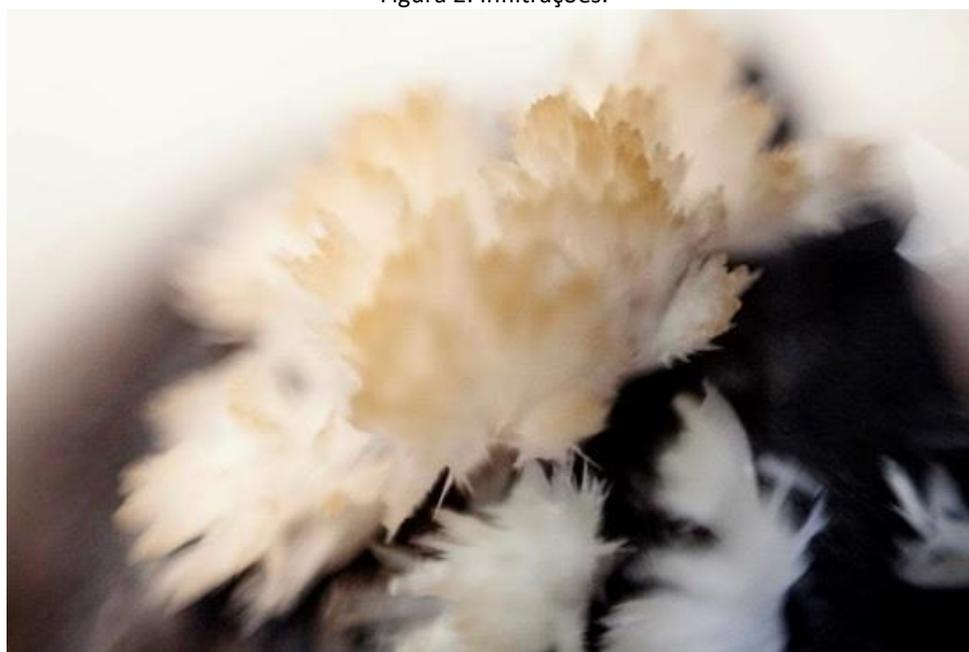
Lançadas tais imagens, soltemo-las a uma certa autonomia para que possam criar suas próprias ressonâncias com o percurso até aqui traçado, atendo-nos, por hora, à evidência do caráter experimental e composicional (não sem riscos, como vimos no caso de Bartleby e Ahab) que a casa vazia fornece à estrutura. Restaria, finalmente,



tornar explícitas as mínimas condições sob as quais é possível conceber, experimentar e manter um estruturalismo de tal tipo. Algo que Deleuze (2005, p. 237) nos esclarece ao afirmar:

[...] [é preciso] que o lugar vazio seja desembaraçado dos acontecimentos simbólicos que o ocultam ou o preenchem; que ele seja devolvido ao sujeito que deve acompanhá-lo sobre novos caminhos, sem ocupá-lo nem abandoná-lo [...] a fim de salvaguardar seus deslocamentos (Cf. Figura 2).

Figura 2: Infiltrações.



Fonte: Mayara Lins, 2014.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS: RETOMADA E ELUCIDAÇÕES

Retomemos a querela em jogo para que possamos melhor ilustrar o caráter experimental e composicional que a casa vazia implica à uma estrutura: a imagem de Bartleby como aquele que cuida das cartas extraviadas.

Uma carta extraviada é justamente aquela que escapou ao seu lugar no atual de uma estrutura, que se desviou e desertou de sua posição, rompendo os elos em que deveria funcionar; rompe com seu sentido na medida em que se extravia de seu destino. Rompendo seus elos, os elementos com os quais ela se relacionava são também partidos ou vazados no que lhe correspondia, tornando-se elementos extraviados, forçados a se desviarem já que ganhavam sentido através de tal relação. É a estrutura toda, pois que sofre um processo de desagregação ou desestruturação.

Uma desagregação que coloca em evidência possíveis relações que não podiam ser visualizadas – que não eram possíveis anteriormente pelo fato de as relações já estarem definidas e configuradas em uma dada composição. Quando a estrutura escapa de si, ela, de alguma forma, atende ao clamor de tudo aquilo que não havia sido atualizada nela, de todas as possíveis composições que excluiu ao se organizar de uma maneira específica. Aí é tramada a sua segunda criação.

Bartleby, neste sentido, como aquele que cuida das cartas extraviadas, das ruínas do sentido, habita um espaço onde “tanto o mundo atual como os possíveis são reconduzidos, um, ao direito de não ser, e os segundos, ao seu direito de ser” (AGAMBEN, 2007, p. 48) (Cf. Figura 3).

Figura 3: Nostalgia.



Fonte: Andrei Tarkovsky, 1983.

Portanto, a imagem de Bartleby figura o meio pelo qual uma estrutura devém em novos arranjos e se equipara a de um profeta que não anuncia o futuro de um mundo, mas sobre as ruínas desse mundo, tece um outro mundo. Nas palavras de Agamben (2007, p. 34): “Quem neles se aventura, arrisca de fato [...] o próprio modo de seu existir e realiza uma mutação antropológica a seu modo tão decisiva quanto foi, para o primata, a libertação da mão na posição erecta, ou, para o réptil, a transformação dos membros anteriores que o mutou em pássaro”.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Bartleby, escrita da potência**. Lisboa: Assírio & Alvin, 2007.
- DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos**. São Paulo; Ed. Iluminuras, 2005.
- MELVILLE, Herman. **Bartleby, o escrivão: uma história de Wall Street**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- MELVILLE, Herman. **Moby Dick**. Trad. Irene Hirsch. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. Introdução à obra de Marcel Mauss. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.



ENSINO NA PANDEMIA: RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA E SUBJETIVIDADE

TEACHING IN THE PANDEMIC: POWER RELATIONS IN SCHOOL AND SUBJECTIVITY

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-4

Miguel Marques Vieira da Silva ¹

¹ Graduando do curso de Letras-Literatura. Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ.

RESUMO

A educação na visão montessoriana tem em vista despertar a autonomia na criança, através de seu cotidiano e funções que desenvolvem sua cognição motora, vai, além disso, mas a construção da subjetividade. Este é um ponto essencial para compreensão das relações construídas na sala de aula e fora dela em tempos de pandemia, uma vez que as perspectivas educacionais permanecem intactas e as relações de poder, no que lhe concerne, dificultam o avanço da educação para aproveitamento da singularidade de cada indivíduo.

Palavras-chave: ensino-Aprendizagem. Educação. Pandemia.

ABSTRACT

Education in the Montessori vision seeks to awaken autonomy in children, through their daily live transmission and functions that develop their motor cognition, it goes, in addition, to the construction of subjectivity. This is an essential point for understanding the relationships built in the classroom and outside it in times of a pandemic, since educational perspectives remain intact and power relations, as far as it is concerned, make it difficult to advance education to take advantage of uniqueness. of each individual.

Keywords: Teaching-Learning. Education. Pandemic.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado a partir da escolha da autora Maria Montessori (1870 – 1952) como pontapé inicial para discussão acerca da adequação das práticas educativas no contexto pandêmico onde a educação brasileira enfrentou uma de suas maiores consequências no (aprendizagem) de crianças e adolescentes. Destaca-se a importância de preservação da vida, o auxílio de manter crianças em suas casas, mas aqui é posto em evidência como e de que maneira o ensino remoto afetou significativamente a construção do saber, do brincar e a construção do mundo interno dos alunos.



Os materiais, o papel do professor e a relação que a criança provém desses 2 segmentos são o alicerce para construção da criança em uma perspectiva montessoriana, segundo (ROHRS), 2010. Isto é, o primeiro tópico abarca os impactos na educação de maneira geral o afastamento da relação professor-aluno na sala de aula. Segundo uma pesquisa realizada em 2020 pela Instituto DataSenado¹, entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de covid-19, enquanto 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas.

Nos seguintes tópicos adentramos na discussão acerca das finalidades educativas voltadas não para autonomia da criança, mas através da interferência política e descaso com a educação brasileira transfere negativamente para as crianças o isolamento da realidade. Dado também a perda do brincar amplificado na pandemia, mas também na formação da criança enquanto sujeito no mundo e não fora dele.

2. PANDEMIA: IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

Em tempos de pandemia, medidas contra a transmissão do vírus são essenciais, no entanto, repercute diretamente na educação, causando, segundo PASINI, CARVALHO e ALMEIDA (2020), “afastamento presencial de docentes e discentes”.

“No contexto global, a Unesco estimou que 1,5 bilhão de crianças e adolescentes ficaram sem aulas como efeito direto da Covid-19. Em abril, segundo esse organismo internacional, estavam temporariamente fora da escola 91% do total de alunos do mundo e mais de 95% da América Latina.” (CRUZ; MONTEIRO, 2020)

A falta de presença do aluno na sala de aula desconstrói o conceito trabalhado por Montessori acerca da formação de atitudes e competências básicas. Ou seja, o sujeito está à beira do mundo e, em simultâneo, muitas vezes isolado da realidade, prejudicando a construção acerca do mundo. Através da criança podemos perceber a relação de seu mundo interno e externo através do ato de brincar. Segundo, (Riviere, 1986b, pp. 52, 53) “a forma como suas sensações e percepções reais, internas e externas, são interpretadas e representadas para ele próprio, em sua mente, sob a influência do princípio de prazer–dor”. Assim, na pandemia, cabe dizer, que a ausência

¹ Instituto DataSenado - Fonte: Agência Senado. Elisa Chagas | 12/08/2020. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia> Acesso: 04/09/2022

de políticas para combate a pandemia, por um lado em canais de televisão ou por meio da formação dos professores aos novos tempos, “(...), é inviável, enquanto durar o regime especial de atividades não presenciais, tratar os assuntos da mesma forma como se estivessem sendo trabalhados em sala de aula, sem adequações didático-metodológicas.” (VIEIRA; RICCI, 2020, p. 2-3)

Por outro lado, quando pensamos nas dificuldades dos professores em se acostumar com as novas tecnologias, é possível compreender que seu tempo de educação é completamente diferente, retirando não só o contexto histórico e médico contemporâneo. Segundo, Hall podemos analisar:

“As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.” (HALL, 2006, pp. 7)

Inferir a troca intersubjetiva é “Assim como o mundo físico, “objetivo”, está aí, antes de mim e de minha consciência e independente dela, também um outro sujeito, uma outra subjetividade precisaria ser reconhecida como possuindo uma existência independente de mim.” (JUNIOR, 2003, p. 3). Reconhecer tais necessidades considera o professor abster seus métodos educacionais considerados suficientes. A pandemia traz o desafio de educar para além da sala de aula, ou seja, o espaço que antes era o tripé essencial de uma boa aula estende-se para casa do aluno e para suas relações com outros indivíduos presentes no espaço casa-aula, muitas vezes com conflitos e o papel do professor tem função essencial em mediar o ato de educar e as finalidades educativas exigidas para um bom percurso educativo.

3. FINALIDADES EDUCATIVAS: CRISE NO ATO DE EDUCAR

A finalidade das políticas curriculares atribui concepções políticas e ideológicas que interferem, implícita ou explicitamente, manifestando valores da sociedade conjurados no meio educacional. Definindo o sistema educativo dentro desses valores (LENOIR et al., 2016).

Seria, então, uma ilusão perigosa, senão uma mistificação social, preconizar ou afirmar que as finalidades escolhidas são neutras. Estas finalidades resultam de um jogo de forças em que se defrontam interesses particulares



especiais e sistemas de valores de grupos sociais. Portanto, não existem finalidades trans-históricas, transculturais e universais. A análise das finalidades educativas escolares permite, assim, captar sua ancoragem na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo e as orientações que a sociedade – ou talvez mais precisamente aqueles que a controlam – pretende se dar, às questões e as visões que eles veiculam, bem como recomendações de atualização em sala de aula (LENOIR et. al., 2016, p. 51).

As finalidades educativas, no que lhe concerne, entende-se por políticas educacionais, e resumem-se pela normatização coletiva por região em escala nacional para o enquadramento da educação. Embora coletiva, não se volta para a autonomia do indivíduo e por normas engessadas, desta forma acabam por reduzir as possibilidades de ação dos indivíduos. A própria dinâmica organizacional escolar reduz e limita a dinâmica educacional, indo de contrário a autonomia pressuposta. (BOTLER, 2010).

A contrariedade das finalidades educativas, a ilusão perigosa, segundo Lenoir, de afirmar que escolhas são neutras, é tangível, por meio da falta de neutralidade, Arendt (1991), em contraposição, traz sentido de “[...]força da promessa ou do contrato mútuo [...]” (1991, p. 256). Seguindo essa linha de pensamento, Habermas (1987) reconhece o falso discurso das instituições mascarando a violência estrutural das mesmas. De modo, a conceber a tensão dinâmica entre coerção e coesão.

Além do modelo organizacional presente na escola, mais a fundo pode ser categorizado diversos níveis de cultura, aparente (fenomênico) ao mais profundo (Subjetivo e os valores remanescentes) influenciam no ambiente escolar conflitos entre a aprendizagem coletiva e individual dos indivíduos. (TORRES, 1995). Além disso, é possível encontrar uma cultura dominante organizada por meio de um conjunto de valores compartilhados por um grupo social.

Todo participante em uma prática argumentativa tem que supor pragmaticamente que, em princípio, todos que puderem ver-se afetados poderiam participar como iguais e livres na busca cooperativa da verdade, na qual a única coerção que pode exercer-se é a coerção sem coações que exercem os bons argumentos. (HABERMAS, 1991, p. 163)

Para desfrutar do processo conflituoso da democratização da aprendizagem coletiva é necessário legitimar as propostas de diálogo em potencial comunicacional dos sujeitos envolvidos.



4. COMPETÊNCIAS E ATITUDES MONTESSORIANAS

A princípio os estudos de Montessori estão direcionados para o desenvolvimento da autonomia do sujeito em relação a sua própria educação, ou seja, o trabalho da criança deve estar inclinado à prática, atitude e responsabilidade. Em suas palavras, “a atitude é a conduta disciplinada” (ROHRS, 2010). Uma vez praticada:

O pivô de tal construção da personalidade foi o trabalho livre, correspondente às necessidades naturais da vida interior; por conseguinte, o trabalho intelectual livre prova que ele é a base da disciplina interior. (MONTESSORI, 1976, p. 107)

Uma forma de conduzir a criança à prática é por meio dos materiais didaticamente coordenados, possibilitando à criança avaliação contínua de suas realizações. (ROHRS, 2010). Como Montessori escreveu: “para [que a criança] progrida rapidamente, é necessário que a vida prática e a vida social estejam intimamente misturadas à sua cultura” (Montessori, 1972, p.38 apud ROHRS, 2010)

“Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) [...]” (BRASIL, 2018, p. 13)

5. A SUBJETIVIDADE DA CRIANÇA EM RELAÇÃO AOS FENÔMENOS DE PODER

A subjetividade é uma noção a ser construída continuamente, sem qualquer relação de existência pré-social. (Hardt & Negri, 2001). A partir dessa perspectiva, há múltiplas maneiras diferentes de se subjetivar no decorrer da história, em que o sujeito pode fixar, manter ou transformar sua identidade (Foucault, 1997).

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras”, criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos [...]. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. (Foucault, 1977, p. 135, aspas do original).

A sociedade disciplinar circunda no espaço escolar para espaço disciplinar, retirando da aprendizagem seu papel grosseiro para de fino modo estabelecer relações de poder estruturais em redes e não localizadas em espaços específicos. (FOUCAULT, 1977). O fundamental principal, apontado por Foucault, era a produção de corpos dóceis e eficazes economicamente. (VAZ, 1999). As disciplinas, hoje chamadas de matérias, cedem lugar para disciplinar o indivíduo dentro de segmentos específicos de aprendizado. No século XVII, surge uma nova mecânica do poder que incide sobre os indivíduos e a partir dos exames é possível observar segundo Foucault:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. (Foucault, 1977, p. 164-165)

Nas sociedades disciplinares o indivíduo não parava de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis (primeiro a família, depois a escola, depois a fábrica etc.). Nelas encontramos dois polos: a assinatura que indica o indivíduo e o número da matrícula que indica sua posição na massa. O poder aqui é ao mesmo tempo, massificante e individuante, constituindo num corpo único aqueles sobre os quais se exerce e moldando a individualidade de cada membro do corpo (DELEUZE, 1992).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto acerca da subjetividade, intersubjetividade e identidades na escola, as relações entre o professor e aluno. A pandemia acentua a necessidade de reinterpretar as perspectivas educacionais sobre a transmissão do conhecimento. Compreender que o aluno como indivíduo único relaciona-se com sua singularidade através da educação. Sem ela esse encontro pode vir de encontro com um mundo de angústias incompreensível.

Deste modo, Freire (1996, p. 96) aponta que: O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. O papel da afetividade na aprendizagem é fundamental para construção do mundo da criança a partir do diálogo contínuo entre o saber do professor e a vontade de aprender



do aluno, essência necessária para revitalização da educação brasileira no cenário pandêmico.

REFERÊNCIAS

- ARENDRT, H. *A Condição Humana*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- BOTLER, A. *A Escola como Organização Comunicativa*. Tese (Doutorado) – PIMES, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.
- BOTLER, A. H. *Cultura e Relações de Poder na Escola*. Educação & Realidade [online]. 2010, 35(2), 187-206 [Data de Consulta 3 de abril de 2022]. ISSN: 0100-3143. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227077012>
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- JUNIOR, N. E. C. *Da intersubjetividade à intercorporeidade: contribuições da filosofia fenomenológica ao estudo psicológico da alteridade*. Psicologia USP [online]. 2003, v. 14, n. 1 [Acessado 4 Setembro 2022] , pp. 185-209. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-65642003000100010>>. Epub 03 Nov 2003. ISSN 1678-5177. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642003000100010>.
- CRUZ, P. MONTEIRO, L. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020*. Moderna, 2020.
- DELEUZE, GILLES, (1992). *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- FOUCAULT, Michel, (1977). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HABERMAS, J. *Escritos Sobre Moralidade e Eticidade*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1991.
- HABERMAS, J. *Teoria de la Acción Comunicativa I: racionalidad de la accion y racionalizacion social*. Madrid: Taurus, 1987.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006
- HARDT, Michael, NEGRI, Antonio, (2001). *Império*. São Paulo: Record
- LENOIR, Y.; ADIGÜZEL, O.; LENOIR, A.; LIBÂNEO, JOSÉ C.; TUPIN, F. (org.). *Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques*. Saint Lambert (Quebec, Canadá): Éditions Cursus Universitaire, 2016.
- MONTESSORI, M. *Schule des Kindes*. Fribourg, 1976.



- PASINI, C. G. D. CARVALHO, E. ALMEIDA, L. H. C. *A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações*. FAPERGS, 2020. <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf> Acesso: 27/06/2022
- RIVIERE, J. (1986b). *Sobre a gênese do conflito psíquico nos primórdios da infância*. In M. Klein (Org.), *Os progressos da psicanálise* (4a. ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- RÖHRS, Hermann. *Maria Montessori*. Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010. 142 p. (Coleção Educadores MEC). Organização e tradução Danilo Di Manno de Almeida e Maria Leila Alves.
- TORRES, L. L. *Cultura Organizacional Escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Braga, 1995. Dissertação (Mestrado) - UMINHO, Braga, 1995.
- VAZ, Paulo, (1999). *Corpo e risco*. Fórum Media, Viseu, v. 1, nº 1, p. 101-111. Disponível em: . Acesso em set. 2003.
- VIEIRA, L. RICCI, M. C. C. *A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo*. Editorial / 2020. OEMESC. https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL___Let_cia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf Acessado: 04/09/2022.

CAPÍTULO V

UM ESTUDO SOBRE A QUALIDADE DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO/TÉCNICO DO IFCE E SEU DESEMPENHO AO LONGO DA VIDA ESCOLAR

A STUDY ON THE QUALITY OF HIGH SCHOOL/TECHNICAL STUDENTS AT IFCE AND THEIR PERFORMANCE THROUGHOUT SCHOOL LIFE

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-5

Kevin Cristian Paulino Freires¹
Sofia Diniz de Carvalho²
Valberto Rômulo Feitosa Pereira³

¹ Graduando do curso de Licenciatura em Matemática. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

² Graduanda do curso de Bacharel em Engenharia de Telecomunicações. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

³ Doutor em Engenharia Agrícola e Professor do Departamento da Matemática. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

RESUMO

O presente projeto de pesquisa tem por objetivo analisar o desempenho escolar do aluno ingressante em uma Instituição de Ensino Superior – IES, mais especificamente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)/Fortaleza, durante o primeiro ano escolar, abrangendo as seis modalidades disponíveis de cursos técnico-integrados ao ensino médio a partir do ano de 2018.2 até 2021.1. O projeto propõe definir o perfil do aluno ingresso, compreender as causas do seu desempenho escolar por meio da relação das médias de disciplinas de Física e Matemática com outras vertentes, como tempo de deslocamento de sua casa para o IFCE e outros fatores, além de estabelecer estratégias a serem aplicadas, visando a melhoria dos resultados verificados pela pesquisa. A pesquisa se qualifica como de caráter qualitativo e quantitativo, com uso de métodos mistos de pesquisa, e segue uma filosofia pragmática, com foco na resolução de problemas. Far-se-á uso de métodos estatísticos através da elaboração de questionários, coleta de dados, criação de banco de dados, análise estatística e uso de softwares estatísticos, como Power BI e Excel. O desempenho escolar dos discentes em cursos de ensino médio ou técnico-integrado é objeto de

preocupação entre docentes e administradores públicos, uma vez que implica em consequências negativas ou positivas para a instituição de ensino e para a comunidade em geral, daí a importância da implementação de pesquisas e discussões acerca do assunto.

Palavras-chave: Discente. Desempenho escolar. Ensino médio técnico-integrado.

ABSTRACT

This research project aims to analyze the school performance of the student entering a Higher Education Institution - IES, more specifically the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE)/Fortaleza, during the first school year, covering the six available modalities of technical-integrated courses in high school from the year 2018.2 to 2021.1. The project proposes to define the profile of the admission student, to understand the causes of their school performance through the relationship of the averages of Physics and Mathematics subjects with other aspects, such as travel time from their home to the IFCE and other factors, in addition to establishing strategies to be applied, aiming at improving the results verified by the research. The research qualifies as qualitative and quantitative, using



mixed research methods, and follows a pragmatic philosophy, with a focus on problem solving. Statistical methods will be used through the elaboration of questionnaires, data collection, database creation, statistical analysis and the use of statistical software such as Power BI and Excel. The school performance of students in high school or technical-integrated courses is an object of concern among teachers and public administrators, since it implies negative or positive consequences for the educational institution and the community in

general, hence the importance of implementation. research and discussion on the subject. Articles that do not follow the guidelines present in this template will not be sent for evaluation. To save time and better adapt to the rules, write your work in this document, following all the information in this template.

Keywords: Student. School performance. Technical-integrated secondary education.

1. INTRODUÇÃO

O projeto propõe definir o perfil do aluno ingresso, compreender as causas do seu desempenho escolar e estabelecer estratégias a serem aplicadas, visando a melhoria dos resultados verificados pela pesquisa. A pesquisa se qualifica como de caráter quali-quantitativo, com uso de métodos mistos de pesquisa, e segue uma filosofia pragmática, com foco na resolução de problemas. Far-se-á uso de métodos estatísticos através da elaboração de questionários, coleta de dados, criação de banco de dados, análise estatística e uso de softwares estatísticos. O desempenho escolar dos discentes em cursos de ensino médio ou técnico-integrado é objeto de preocupação entre docentes e administradores públicos, uma vez que implica em consequências negativas ou positivas para a instituição de ensino e para a comunidade em geral, daí a importância da implementação de pesquisas e discussões acerca do assunto.

A pesquisa se auto qualifica como de caráter quali-quantitativo, onde o caráter qualitativo da pesquisa se dá pelo fato de coletar dados primários, obtidos através de questionários devidamente estabelecidos e aplicados ao objeto de estudo principal, os alunos ingresso nos cursos técnicos integrados, que tem como objetivo analisar o desempenho escolar do aluno ingressante em uma Instituição de Ensino Superior – IES, mais especificamente uma Instituição Federal – IFCE – Campus Fortaleza, durante o primeiro ano escolar, abrangendo as seis modalidades disponíveis de cursos técnico-integrados a partir do ano de 2018.2 até 2020.1.

O caráter quantitativo da pesquisa se dá pelo uso de dados secundários, oferecidos pela Instituição que será o lócus da pesquisa e aplicações de análises estatísticas de dados.

A filosofia que orienta o projeto é o pragmatismo, que tem como característica dominante a resolução de problemas. O pragmatismo preocupa-se com as aplicações, o que funciona, as soluções para os problemas, utilizando todas as abordagens disponíveis para entender o problema.

2. DESENVOLVIMENTO

A Instituição de Ensino Superior (IES) onde se pretende executar o projeto oferece à comunidade o ensino médio e técnico integrado. Como instituição pública e diretamente ligada à área da educação, o IFCE/Fortaleza, representada pelo seu quadro permanente de docentes e funcionários administrativos, tem o compromisso e a preocupação em oferecer, diretamente, aos discentes do curso e, indiretamente, à comunidade, a melhor qualidade possível na formação de seus alunos.

Dentre os desafios e problemas que acometem o ensino médio e consequentemente os diversos cursos integrados, está a falta de uma avaliação da qualidade do aluno que entra na IES e seu desenvolvimento na instituição educacional de que faz parte, no caso que nos interessa, o IFCE/Fortaleza. A avaliação do aluno do ensino médio e integrado será o tema principal do estudo a ser desenvolvido por este trabalho.

A falta de um sistema regular de avaliação do desempenho dos alunos, fora dos moldes tradicionais, gera um vácuo gnosiológico que se mostra negativo para os professores da instituição, para a própria instituição de ensino e para a comunidade atendida por ela.

O aluno que ingressa na instituição de ensino médio e integrado do IFCE/Fortaleza não é devidamente acompanhada em seu desempenho e desenvolvimento escolar pela instituição, isso se dá pela falta de uma logística adequada que procure definir o perfil do discente e busque soluções de problemas comumente experienciados pelos docentes e pelos próprios discentes. O professor muitas vezes não ciente de problemas que lhe escapam naturalmente, pois afinal lida com uma miríade de alunos, se encontra incapaz de exercer suas funções de forma produtiva por ter de lidar com situações que poderiam ser evitadas, caso houvesse um suporte dado pela instituição que fosse capaz de localizar os problemas e propor soluções, através de métodos técnicos e científicos. Um professor que enfrenta problemas em sala



de aula e não compreende bem a razão desses mesmos problemas sentir desmotivado e, portanto, ser menos produtivo, onde, se não entender corretamente a causa do fenômeno, pode acabar ocorrendo o risco de jogar para cima de si toda a responsabilidade pelo fracasso do estudante. O aluno que enfrenta dificuldades que são alheias ao professor e à instituição educacional de que faz parte, mas que resultam em um mau desempenho escolar representa para a instituição um gasto mal aplicado, um desperdício de recursos, além de afetar a imagem da instituição de forma negativa.

As reprovações, sejam por nota ou por frequência escolar, as baixas notas, o mau desempenho nas disciplinas, as retenções, e dentre outras causas são problemas a serem estudados e enfrentados pela instituição escolar.

Compreende-se então a necessidade de pesquisas sobre o fenômeno do desempenho escolar do aluno, suas causas, de forma a permitir às instituições superiores a construção e implementação de estratégias de forma a reduzir o número de alunos reprovados, retidos, etc.

O projeto em questão pretende através de métodos cientificamente estabelecidos compreender o fenômeno dos problemas de desempenho escolar que ocorre no IFCE/Fortaleza na busca de estratégias para a solução ou redução deles.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Os conceitos e termos que foram utilizados nesta pesquisa sobre a qualidade do aluno do ensino médio integrado do IFCE/Fortaleza variam na literatura especializada e dependem do contexto, público pesquisado, bem como também a metodologia utilizada. No entanto, os termos mais utilizados têm sido discentes, desempenho escolar, ensino médio técnico-integrado.

O autor Padoim & Amorim (2015) enfatizam em sua pesquisa a importância da compreensão do abandono e da permanência nesta modalidade de ensino, enfatizam que analisar a complexidade de relações entre as causas de ingresso, a trajetória dos discentes e dos desistentes e egressos deste público. As expectativas dos diferentes indivíduos, como os adolescentes que ingressam, as famílias, professores, instituição e sociedade em relação a esta modalidade de ensino podem sinalizar possíveis causas que explicam a permanência e o abandono.



Em sua pesquisa, a autora Dore (2015) propõe, entre seus principais objetivos, identificar fatores que contribuem para a permanência ou evasão dos estudantes na educação profissional técnica de nível médio no Estado de Minas Gerais. São apontados, em sua maioria, fatores referentes as causas da evasão o processo de ensino-aprendizagem, os relacionados ao contexto individual ou familiar dos alunos e ao contexto institucional das escolas. Os fatores referentes ao contexto das escolas são poucos citados, prevalecendo os fatores de ordem pessoal, familiar e socioeconômico dos estudantes.

Foi utilizado como referencial para elaboração do questionário socioeconômico, aplicado para os discentes, Nareshk. Malhotra. Pesquisa de Marketing: Uma orientação aplicada. 3ª edição. São Paulo. Bookman, 2014, onde obtemos o passo-a-passo para o processo de elaboração, seguindo assim parte da metodologia aplicada pelos autores Dore (2015) e Júlia T. Carrer Martinelli Bononi (2009) ao qual foi aplicado questionários para entender o perfil dos discentes estudados em suas pesquisas.

Desse modo, em sua pesquisa, a autora Júlia T. Carrer Martinelli Bononi (2009) propõe, a utilização de análises de variáveis que levam à desistência no final do primeiro ano. Desta maneira, foi observado que, foram utilizadas técnicas estatísticas de análise e interpretação a partir de dados estatísticos, onde poderia haver uma averiguação e compreensão quanto a questão da desistência de cada aluno, que, a chance de desistência de um aluno que não mora na cidade onde se localiza a instituição é aproximadamente duas vezes maior se comparado a chance de um aluno que mora na própria cidade, onde a chance de evasão é maior entre os alunos com renda familiar menor e alunos cujo existe a ausência de um de seus pais/responsável legal.

4. METODOLOGIA

O presente trabalho reúne características de pesquisa de caráter qualitativo, exploratória e descritiva, onde é norteado pelo uso de uma metodologia estatística em que tem como objetivo analisar o desempenho escolar do aluno ingressante em uma instituição de ensino superior, de forma mais específica, em uma instituição federal, durante o primeiro ano escolar.

O desenvolvimento foi realizado em abordagens sequenciais e complementares. Assim, o trabalho foi iniciado com o uso de pesquisas bibliográficas e documentais, visto



que, houve a utilização de estudos já publicados sobre o perfil do aluno do ensino técnico integrado e, o uso de informações do banco de dados da Coordenação de Controle Acadêmico (CCA) e da plataforma digital Q-Acadêmico sobre um total de 682 alunos ingressantes nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal do Ceará (IFCE) Campus Fortaleza, durante os semestres de 2018.2 a 2020.1.

A partir do acesso ao banco de dados, é notório e compreensível dizer que pelas plataformas do CCA e Q-acadêmico em que identificou-se informações como nome, matrícula, e-mail, telefone, cota e renda familiar, acrescido a isso, demais documentos referentes à rotina acadêmica discente.

Como parte da abordagem sequencial da pesquisa, foi necessária à criação de um plano de amostragem para a seleção dos entrevistados para o estudo, com base teórica no livro Nareshk.Malhotra.Pesquisa de Marketing: Uma orientação aplicada. 3ª edição. São Paulo. Bookman, 2014, que envolve os seguintes passos:

1. Análise de dados secundários
2. Pesquisa qualitativa
3. Métodos de coleta de dados quantitativos (observação e experimentação)
4. Procedimentos de medição e escalonamento
5. Criação do questionário
6. Plano de análise dos dados

A partir daí foi observado então a necessidade de complementação de dados não encontradas nas devidas plataformas, assim, houve a demanda para a criação de um questionário socioeconômico para que os dados não encontrados fossem complementados.

O questionário aplicado foi constituído de 21 perguntas de caráter qualiquantitativo, embasadas nos estudos de Coelho, Alessandra (2014), Santos & Santos (2014), Padoin & Amorim (2015) e com referencial bibliográfico Naresh k. Malhotra. Pesquisa de Marketing: Uma orientação aplicada. 3ª edição. São Paulo. Bookman, 2014 e Vieira. Sonia. Como Elaborar Questionários. São Paulo. Atlas. S.A, 2009, onde consta o seguinte passo a passo para sua elaboração:

1. Especificar as informações necessárias
2. Especificar o tipo de método de entrevista



3. Planejar as perguntas de forma a superar a ausência de resposta do entrevistado
4. Decidir sobre a estrutura da pergunta
5. Organizar as perguntas na ordem adequada
6. Identificar possíveis erros de ortografia
7. Reproduzir o questionário
8. Fazer um pré-teste do questionário

Seguindo então o plano de elaboração que foi usado como base para as perguntas utilizadas no questionário, o Questionário do Estudante do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) 2020.

A partir da complementação dos dados delimitou-se que a população de inscritos aos quais ocorreria a coleta de mais dados seria de 470 alunos, pois dos 682 alunos que fizeram o teste de seleção, apenas foram encontrados 470 alunos devidamente matriculados e com suas informações no sistema Q-Acadêmico, sendo, assim, 212 alunos evadidos.

Como parte da metodologia sequencial, foi aplicado um pré-teste do questionário socioeconômico, onde foi realizada uma entrevista nos dias 18 e 20 de maio no Laboratório de Informática Aplicada à Educação (LIAED). Assim, foram escolhidos 14 alunos dos seis cursos integrados do IFCE/Fortaleza para serem entrevistados após as respostas do questionário, foram aplicadas 4 perguntas aos 14 alunos, perguntas essas que buscavam informações acerca de sua opinião quanto ao questionário. Deste modo, as perguntas foram:

Foi difícil responder algumas das perguntas?

Precisou ler mais de uma vez algumas das perguntas?

Sentiu que gostaria de responder algumas das perguntas mais detalhadamente?

Não gostou de alguma pergunta?

Deste modo, houve a aplicação do questionário seguindo a metodologia proposta por Nareshk Malhotra. Pesquisa de Marketing: Uma orientação aplicada. 3ª edição. São Paulo. Bookman, 2014 para aplicação de um questionário, onde se encontra demonstrado na Figura 1.



Figura 1 - Aplicação pré-teste questionário



Fonte: Autoria própria

Fazendo a complementação da nossa abordagem em que foi norteadada por uma metodologia estatística, vale ressaltar que, o método estatístico foi utilizado para abordar o problema, consistindo das seguintes fases: estatística descritiva, para percebermos o perfil do aluno; teste de comparação de médias, para verificar a diferença significativa entre grupos; análise e interpretação estatística, com o objetivo de prever o potencial de evasão ou retenções dos alunos. Também será utilizada a o Excel, na etapa de coleta, tratamento e formação de banco de dados. Para isso, faremos uso de softwares estatísticos, tais como: Power BI e Excel.

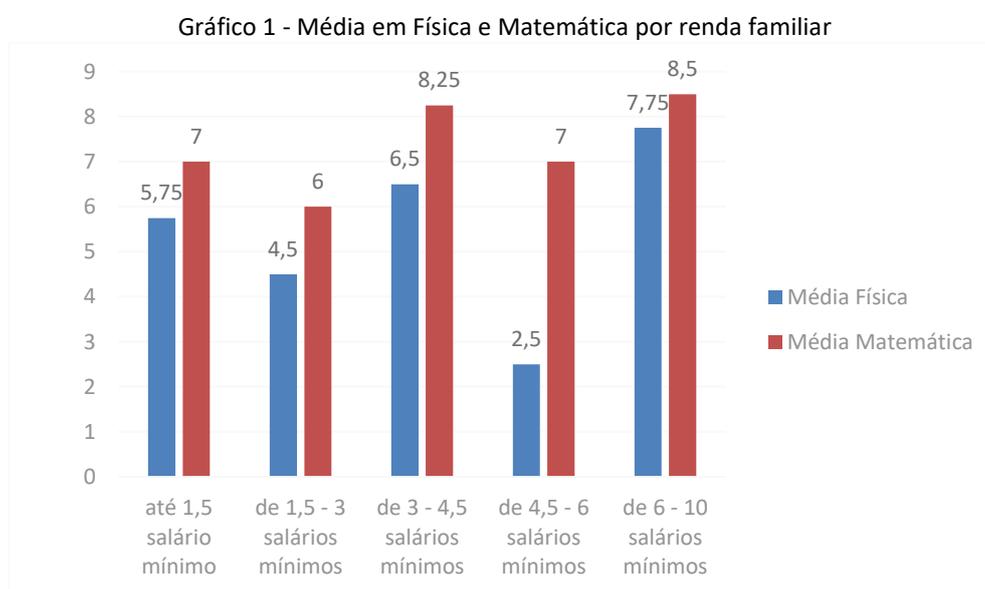
5. ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

Esta investigação para definir o perfil do aluno ingresso teve o objetivo de compreender como se iniciou a trajetória desses discentes em relação às suas expectativas, ao escolherem um curso técnico integrado acrescido a isso o seu histórico escolar de notas, com ênfase nas notas do primeiro semestre de matemática e física. Tendo em vista que, segundo a organização Didática, Art.100; § 5º, deverá ser considerado aprovado na disciplina o estudante que, após a realização da avaliação final, obtiver média final (MF) igual ou maior que 5,0 (cinco).

Partiu-se do pressuposto que, a maior partados estudantes que ingressam nos Institutos Federais têm como objetivo apenas concluir o ensino médio integrado, isso se dar por desconhecimento da área técnica ou porque não tem a compreensão do significado do curso técnico integrado de nível médio, tanto por parte das expectativas dos alunos, quanto por parte da instituição.

A análise inicial feita com base nos novos dados retirados das respostas dos alunos através do questionário socioeconômico, mostrou que dos 470 alunos devidamente matriculados, apenas 54 responderam o questionário. A partir disso, houve a necessidade da criação de um novo banco de dados, onde continham informações complementares ao banco de dados anterior, dados estes referentes aos alunos, tais como; renda, escolaridade da mãe, locomoção ao campus, etc, dados esses que não se encontravam no sistema acadêmico.

Analisando os dados do novo banco de dados, foi observado que, a relação da renda com as notas das disciplinas de matemática e física durante o primeiro semestre dos cursos técnicos integrados seguiu a seguinte distribuição (Gráfico 1):

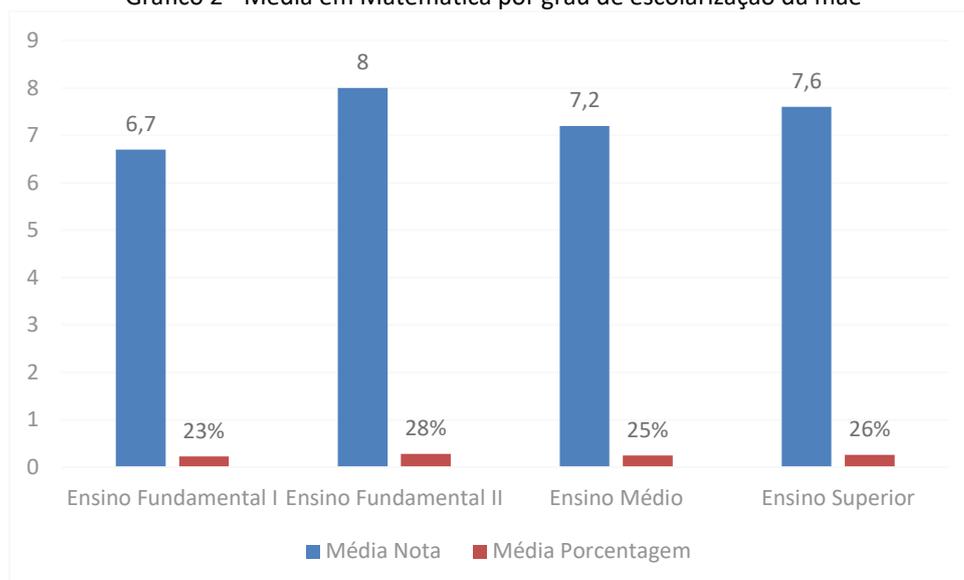


Fonte: Autoria própria

A partir da análise do Gráfico 1, foi observado que o grupo de alunos com as maiores notas em física e matemática são os que possuem maior renda, de 6 a 10 salários mínimos. No entanto, este fato não exclui a aprovação por alunos com renda inferior a este valor, pois foi observado que em sua grande maioria obteve-se aprovação.

Segundo Santos & Santos (2014), o nível de escolarização dos pais por si só não é um fator determinante para aprovação. No entanto, as famílias com maior nível de escolarização tendem a acompanhar nas atividades escolares dos alunos. Dando continuidade a análise dos dados obtidos, foi observado que a relação entre a média das notas da disciplina de matemática e a escolarização da mãe não foi um fator determinante para a aprovação nas disciplina como foi demonstrado no (Gráfico 2).

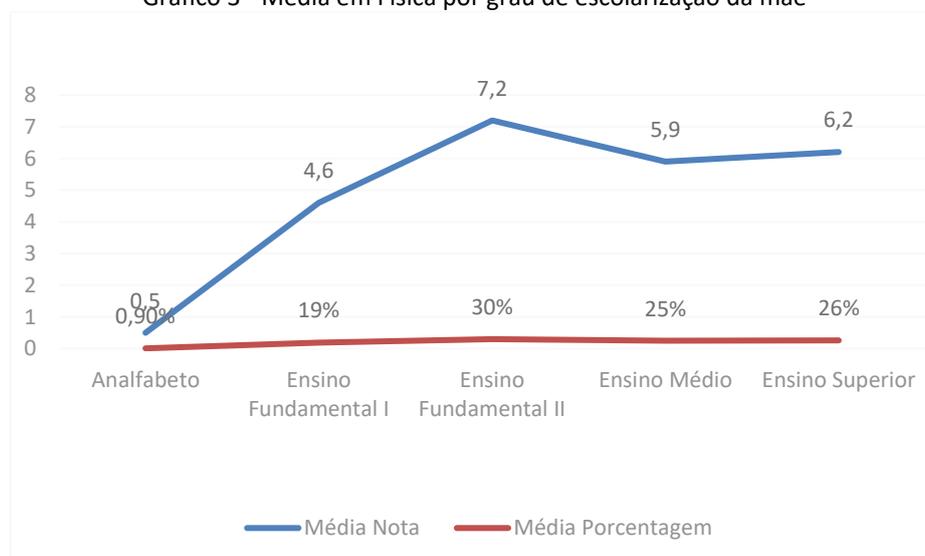
Gráfico 2 - Média em Matemática por grau de escolarização da mãe



Fonte: Autoria própria

No entanto, foi observado que a média em física por grau de escolarização da mãe, seguiu a seguinte distribuição (Gráfico 3) ao qual houve reprovação de um único grupo.

Gráfico 3 - Média em Física por grau de escolarização da mãe

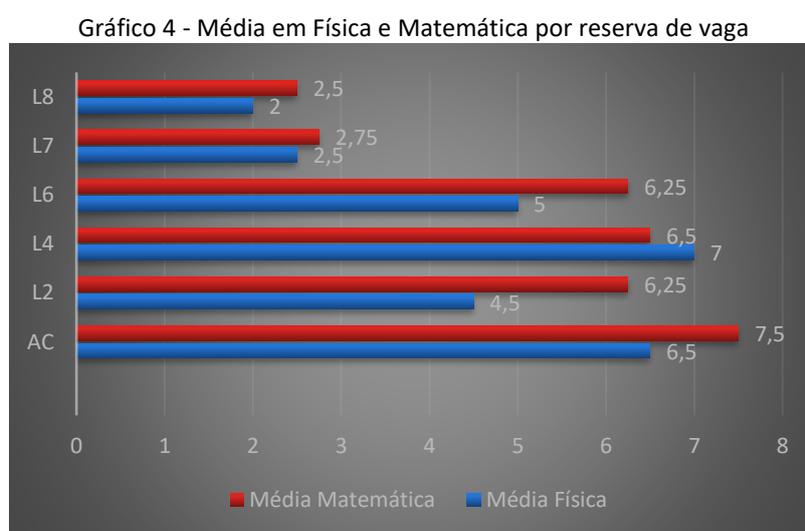


Fonte: Autoria própria

Foi observado no gráfico que o maior índice de reprovação veio do grupo em que a escolarização da mãe é o ensino fundamental I.

Neste sentido, Santos & Santos (2014) apresentam em sua pesquisa que os dados de raça/etnia são apresentados a partir da autodeclaração, além disso, a lei de cotas estabelece o quesito de renda e raça para o ingresso nos institutos federais.

Analisando o Gráfico 4, é possível verificar as médias em física e matemática a partir da relação com a reserva de vaga, onde mostra que houve reprovação em ambas as disciplinas.

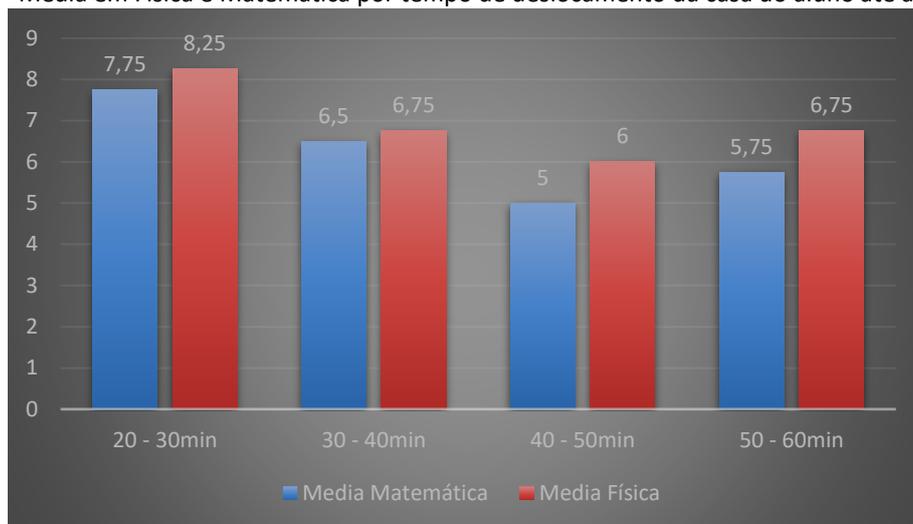


Fonte: Autoria própria

Como demonstrado no Gráfico 4, as cotas L7(Candidatos autodeclarados pretos ou pardos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012) e L8(Candidatos autodeclarados indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012) são as únicas a apontarem um percentual de 100% de reprovação em ambas as disciplinas (Matemática e Física) durante o primeiro semestre.

Dando continuidade, em nossa pesquisa, é importante ressaltar que a distância que o aluno percorre da sua casa até a instituição foi um dos fatores relacionados ao seu bom ou péssimo desempenho nas disciplinas de física e matemática durante o primeiro semestre do curso, como observado no (Gráfico 5).

Gráfico 5 - Média em Física e Matemática por tempo de deslocamento da casa do aluno até a instituição



Fonte: Autoria própria

Como observado no estudo da pesquisa de (Batistela et al,2009), “a chance de desistência de um aluno que não mora na cidade onde se localiza a faculdade é aproximadamente 2 vezes a chance de um aluno que mora na própria cidade”. A partir da análise do Gráfico 5, foi observado que os alunos com a distância da sua casa até a instituição é menor (20 a 30 minutos), obtiveram maior desempenho nas disciplinas de física e matemática, da mesma forma que alunos cuja distância de sua casa até ao IFCE é maior (40 a 60 minutos), obtiveram menor desempenho.

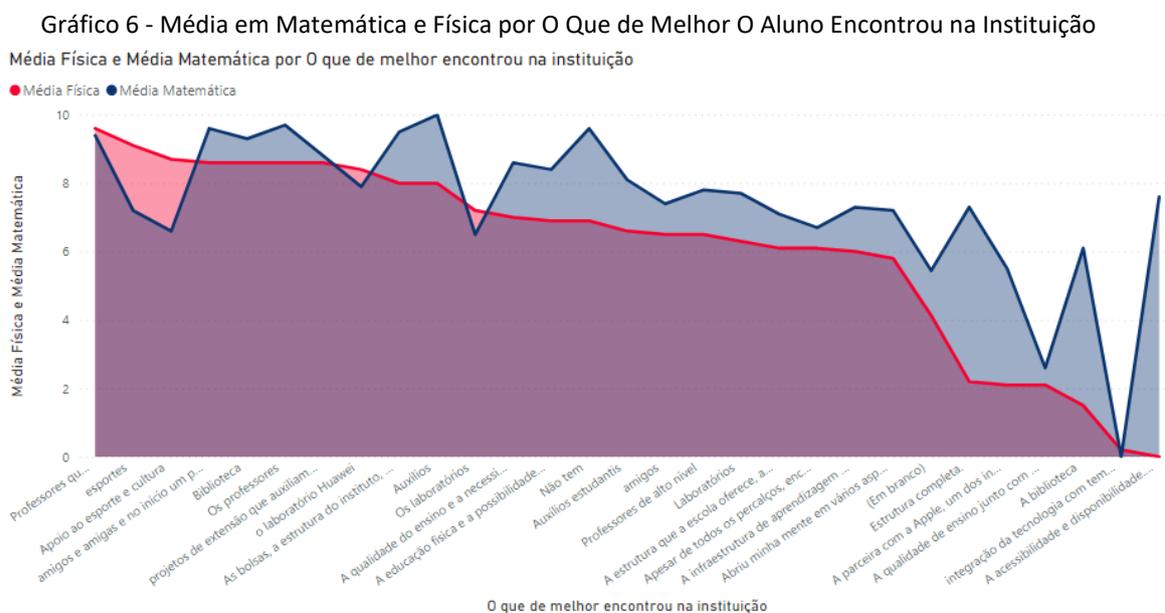
5.1. DIFICULDADES SURGIDAS

Como continuidade da elaboração da pesquisa, a maior dificuldade foram as respostas do questionário socioeconômico por parte dos alunos, com 54 repostas em um total de 470 alunos matriculados, que equivale a aproximadamente 12% do todo, além disso, a ausência de dados dos alunos no sistema acadêmico do IFCE também foi um fator que prejudicou em partes a pesquisa, pois a falta de dados afetou a análise estatística do perfil do aluno do ensino integrado.

A ideia inicial da pesquisa era analisar o perfil do aluno ingresso e causas do desempenho escolar, porém dado o baixo número de respostas do questionário não foi possível estabelecer um perfil para o discente ingresso nos cursos técnicos integrados do IFCE.

6. CONCLUSÃO

A partir dos dados do questionário foi observado que a maioria dos alunos que continuam no instituto são por fatores estruturais da instituição(Gráfico 6), tais como: estrutura dos laboratórios, oportunidades de estágio, etc.

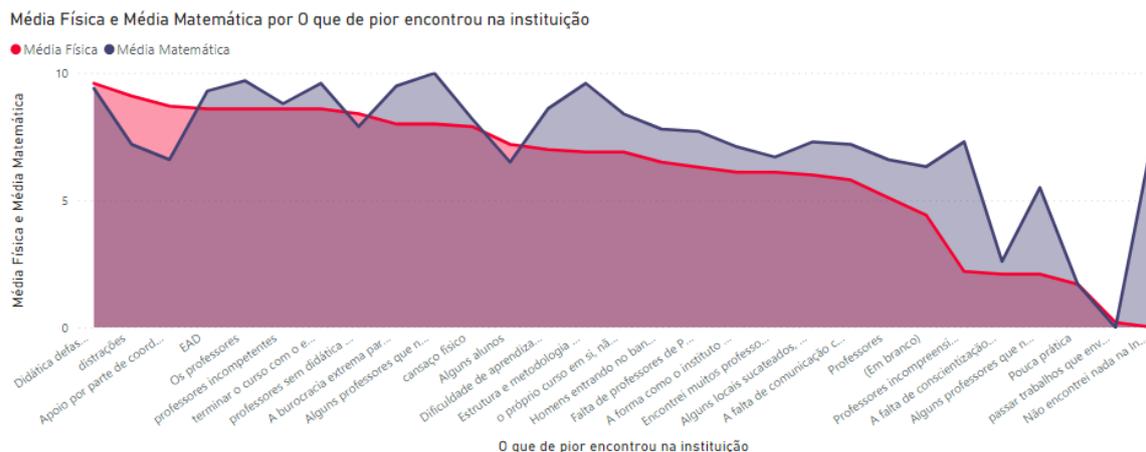


Fonte: Autoria própria

Desta forma, a partir da análise do gráfico 06, concluiu-se que o percentual da média de física e matemática em relação ao que existe de melhor na instituição, a estrutura do instituto é um fator determinante para a permanência dos discentes, com aproximadamente 87% das respostas obtidas a partir do questionário socioeconômico, em um total de 47 respostas do todo de 54 alunos que responderam o questionário.

Neste sentido, a partir da análise do gráfico 7, concluiu-se que o percentual da média de física e matemática em relação ao que existe de pior na instituição, a desorganização do instituto é um fator determinante para a não permanência dos discentes, com aproximadamente 85% das respostas obtidas a partir do questionário socioeconômico, em um total de 46 respostas do todo de 54 alunos que responderam o questionário, onde seguiu a seguinte distribuição(apresentada no gráfico abaixo):

Gráfico 7 – Média em Física e Matemática por O Que de Pior o Aluno Encontrou na Instituição



Fonte: Autoria própria

REFERÊNCIAS

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Questionário do Estudante, 2020. Brasília: MEC, 2020.

COELHO, Alexandra Joelma Dal Pizzol. Permanência e abandono escolar na educação profissional: um estudo sobre Instituições Federais de Joinville e Jaraguá do Sul. 2014. 225 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

PADOIN, Egre. Permanência e abandono no ensino técnico integrado – Instituto Federal de Santa Catarina. VI Simpósio Nacional de Ciência Tecnologia e Sociedade. ESOCITE/BR-TECSOC, Rio de Janeiro, 2015. Anais [...] Disponível em: <http://www.rio2015.esocite.org/resources/anais/5/1441118591_ARQUIVO_EgrePadoin_ARTIGUESOCITE.final.pdf>. Acesso: jul. 2016.

SANTOS, D. S.; SANTOS, M. K. N. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO E O DIREITO A UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE: UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DOS JOVENS ESTUDANTES INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO.

Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 1, n. 7, p. 115–124, 2016. DOI: 10.15628/rbept.2014.3483. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3483>. Acesso em: 13 maio. 2022.

DORE, Rosemary; LUSCHER, Ana Zuleima. **Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais**. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 144, p.770-789, Dec. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742011000300007&lng=en&nrm=iso>. access on 29 Aug. 2015.

CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA SOBRE OS PRIMEIROS SOCORROS

KNOWLEDGE OF PEDAGOGY STUDENTS FROM A PRIVATE INSTITUTION ABOUT FIRST AID

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-6

Humberta Clara de Araújo¹
Kalinne Sonally Alexandre Alves²
Allanna Stephany Cordeiro de Oliveira³
Allan Batista Silva⁴

¹ Graduada em Enfermagem. Centro Universitário Maurício de Nassau – PB.

² Graduada em Enfermagem. Centro Universitário Maurício de Nassau – PB.

³ Mestranda em Saúde Coletiva. Universidade Federal da Paraíba – PB.

⁴ Doutorando em Modelos de Decisão e Saúde, Universidade Federal da Paraíba – PB.

RESUMO

Introdução: Os primeiros atendimentos emergenciais prestados as pessoas feridas diminuem o risco de óbito e de sequelas maiores. Por isso, os acadêmicos do curso de pedagogia e futuros pedagogos devem estar preparados para socorrer crianças que possam se acidentar na escola, pois eles estão em contato direto com essas crianças e podem evitar danos maiores prestando os cuidados de forma adequada. **Objetivo:** Avaliar o conhecimento que os estudantes de pedagogia de uma instituição privada possuíam sobre os primeiros socorros. **Metodologia:** Estudo descritivo e exploratório com uma abordagem quantitativa, realizada com 19 estudantes de um curso superior de pedagogia, entre o mês de setembro e outubro de 2020, através de um questionário online. **Resultados:** Os dados revelaram que a maioria dos entrevistados possuíam entre 21 e 25 anos (57,8%), eram sexo feminino (89,4%), casado (68,4%), autodeclarados pardos (63,1%) e com renda familiar de um a dois salários-mínimos (57,8%). Além disso, 74% dos estudantes do curso de pedagogia durante a graduação nunca estudaram alguma disciplina voltada para os primeiros socorros na escola. Ao serem questionados, 47% afirmaram que não saberiam

contribuir para o socorro das vítimas e 95% afirmaram que não tinham o conhecimento suficiente para realizar um atendimento emergencial. **Conclusão:** Dessa forma, é visto que os graduandos do curso de pedagogia necessitam participar de capacitações em urgência e emergência ainda na graduação para que saibam intervir diante de um acidente e possam até contribuir para salvar vidas.

Palavras-chave: Primeiros Socorros. Conhecimento. Estudantes. Pedagogia.

ABSTRACT

Introduction: The first emergency care provided to injured people decreases the risk of death and major sequelae. For this reason, students of the pedagogy course and future pedagogues must be prepared to help children who may have an accident at school, as they are in direct contact with these children and can prevent further damage by providing adequate care. **Objective:** To evaluate the knowledge that the pedagogy students of a private institution had about first aid. **Methodology:** Descriptive and exploratory study with a quantitative approach, conducted with 19 students from a higher education course, between September and October 2020, through an online questionnaire. **Results:** The

data revealed that the majority of the interviewees were between 21 and 25 years old (57.8%), were female (89.4%), married (68.4%), self-declared brown (63.1%) and with income one to two minimum wages (57.8%). In addition, 74% of students in the pedagogy course during graduation have never studied a discipline aimed at first aid at school. When questioned, 47% stated that they would not know how to contribute to the relief of victims and 95% stated that they did not have enough knowledge to

provide emergency care. **Conclusion:** In this way, it is seen that the undergraduate students of the pedagogy course need to participate in training in urgency and emergency even in graduation so that they know how to intervene in the face of an accident and can even contribute to save lives.

Keywords: First aid. Knowledge. Students. Pedagogy.

1. INTRODUÇÃO

Compreende-se como Primeiros Socorros (PS) a oferta imediata de cuidados a pessoa ferida ou que padece de patologias, em circunstâncias que coloquem em perigo as condições de sobrevivência. Diante disso, os socorristas devem ser aptos a reconhecer uma situação de gravidade a vida dessas vítimas e posicionar-se com ações para assegurar as funções vitais e conseqüentemente evitar a piora do quadro clínico, até que seja disponibilizado o socorro avançado. Contudo, qualquer pessoa em plenas condições físicas, sem colocar-se em risco, pode prestar os primeiros atendimentos (SILVA *et al.*, 2018; PEREIRA *et al.*, 2015; GALINDO NETO *et al.*, 2017).

É fato que crianças, como estão em pleno crescimento e nesta fase tudo torna-se atrativo e curioso, estão sujeitas a acidentes inclusive na escola, pois estas passam boa parte do dia neste ambiente. Além disso, na infância as intercorrências de saúde podem estar atreladas a patologias gastrointestinais e respiratórias, por exemplo, mas também podem estar ligadas a eventualidades como obstrução de vias aéreas, queimaduras, quedas, crises convulsivas, envenenamento e afogamento (ZONTA *et al.*, 2019).

No que diz respeito à própria estrutura física da escola está também está relacionada a diversas probabilidades de acidentes, como na sala de aula onde é possível observar cadeiras ao lado de janelas sem telas de proteção, utilização de objetos pontiagudos, como tesouras e lápis, escadas, pisos descontínuos, entre outras condições, que possibilitam a ocorrência de acidente (MELO, 2016).

Nesse contexto, os primeiros atendimentos emergenciais são manejados normalmente pelos professores, no entanto, nem sempre este profissional está preparado ou apto para prestar esse atendimento. Em um estudo realizado com 76 professores da educação infantil e fundamental I, no interior de São Paulo, com o

objetivo de avaliar as contribuições da simulação *in situ* na autoconfiança de educadores da educação infantil e fundamental I, foi visto que estes possuem conhecimento insuficiente sobre o assunto. Ainda no referido estudo foi possível observar que os professores investigados não portavam de nenhum treinamento ou curso e que, quando ocorre qualquer intercorrência utiliza suas experiências prévias, de algum estudo em leitura, ou do senso comum, com isso, não se sentem seguros em conduzir uma eventualidade que ponha em perigo a saúde desses estudantes, agindo por vezes de maneira inapropriada com a criança ferida (ZONTA, 2019).

Em virtude disso, faz-se necessário que o docente deve esteja apto a realizar a abordagem correta caso ocorra quaisquer tipos de acidentes, nunca tomando ações no imprevisto ou por intuito, mas agindo através do conhecimento adquirido em primeiros socorros (MELO, 2016).

Além disso, os futuros educadores somados com todos os outros profissionais que irão trabalhar juntos na escola devem gerar um ambiente físico, social e psicológico seguros, em vista que as crianças praticam as mais variadas tarefas motoras e esportivas nesse local. Com isso, é fundamental que os próximos pedagogos se envolvam em capacitações e cursos de atendimento pré-hospitalar com o intuito de estarem preparadas para possíveis situações que possam surgir no ambiente escolar (SILVA *et al.*, 2017).

Deste modo, tendo em vista os possíveis acidentes com a criança na escola, e conseqüentemente um déficit de conhecimento dos profissionais da educação infantil sobre os primeiros socorros, ocasionando assim uma fragilidade no que se diz ao atendimento prestado em situações de emergência no ambiente escolar, fica claro a importância dos profissionais da educação ter um conhecimento sobre as principais situações de urgência e emergência, saber identificá-los e proceder de forma segura e rápida para prevenir maiores sequelas.

Diante disso, indagou-se qual o conhecimento que os estudantes de Pedagogia de uma instituição privada possuem sobre os primeiros socorros? Portanto, o presente estudo possui como objetivo geral avaliar o conhecimento que os estudantes de pedagogia de uma instituição privada possuíam sobre os primeiros socorros.



2. METODOLOGIA

Tratou-se de um estudo exploratório descritivo quanto aos objetivos com uma abordagem quantitativa.

O estudo descritivo tem o objetivo de descrever os fatos da realidade apresentada e a pesquisa exploratória se aprofunda mais, pois permite que o problema que está sendo investigado torne-se melhor explícito. Com isso, possibilite a construção de hipóteses de acordo com as experiências vividas pelas pessoas que lidam diretamente com o problema que está sendo pesquisado (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

O estudo foi desenvolvido no Centro Universitário Maurício de Nassau, Unidade João Pessoa-PB. Esta instituição privada de ensino superior está localizada na Avenida Presidente Epitácio Pessoa, 1201- Bairro dos Estados, CEP: 58030-000. A pesquisa foi realizada entre julho e dezembro de 2020.

A população da pesquisa foi composta por estudantes matriculados no curso de pedagogia da instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada. A amostra foi não-probabilística, composta por 19 alunos do curso de pedagogia matriculados no 8º período, que atenderam aos critérios de inclusão e exclusão da pesquisa. Ressalta-se que se escolheu os alunos do 8º período da graduação, pois é o momento em que estes alunos estão em contato mais contínuo com o futuro ambiente de trabalho, devido ao estágio supervisionado.

Foram incluídos os estudantes que estavam matriculados no 8º período do curso de graduação em Pedagogia, de ambos os sexos, maiores de 18 anos e que aceitaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Contudo, foram excluídos aqueles alunos matriculados no 8º período que, por motivos desconhecidos, não estavam realizando atividades práticas em ambiente de estágio supervisionado, ou que durante a realização da pesquisa decidiram não dar continuidade a sua participação no estudo.

O referido instrumento para coletas de dados foi um questionário semiestruturado contendo questões objetivas e de múltipla escolha, sendo composta por duas categorias: a primeira foi referente as questões sociodemográficas (sexo, idade, estado civil, etnia, período do curso e renda mensal) e a segunda referente ao



conhecimento desses estudantes do curso de Pedagogia sobre Primeiros Socorros, os quais responderam dados pertinentes ao estudo.

Os dados coletados foram tabulados e analisados no *Microsoft Office Excel 2016*, onde foi realizada uma análise estatística simples, através de gráficos de pizzas e tabelas, contendo frequências absolutas e percentuais. Após o agrupamento e transcrição das informações coletadas das questões que foram respondidas pelos voluntários, foram analisados e relacionados com que a literatura descreve.

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa envolvendo seres humanos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba sob o CAAE de nº 36041620.0.0000.5188

A pesquisa respeitou a Resolução 466/2012 que compreende a pesquisa científica com seres humanos. Ressalta-se que foi garantido o anonimato dos voluntários participantes, a liberdade de continuar ou não participando do projeto, além disso, foi validada a dignidade humana bem como os direitos e deveres dos incluídos (BRASIL, 2013).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Tabela 1 é possível observar os dados sociodemográficos dos estudantes de pedagogia incluídos na pesquisa, sendo a maioria entre 21 e 25 anos (57,8%) sexo feminino (89,4%), casado (68,4%), autodeclarados pardos (63,1%) e com renda familiar de um a dois salários-mínimos (57,8%). A idade média foi de 29,1 (Desvio Padrão= $\pm 8,3$).

Tabela 1 - Perfil socioeconômico dos estudantes entrevistados, João Pessoa – PB, 2020

| Faixa etária | N | % |
|---------------------|-----------|-------------|
| 21 a 25 anos | 11 | 57,8% |
| 26 a 30 anos | 2 | 10,5% |
| 31 a 35 anos | 1 | 5,2% |
| 36 a 40 anos | 2 | 10,5% |
| 41 a 45 anos | 2 | 10,5% |
| 46 a 50 anos | 1 | 5,2% |
| Total | 19 | 100% |
| Sexo | N | % |
| Feminino | 17 | 89,4% |
| Masculino | 2 | 10,5% |
| Total | 19 | 100% |
| Estado Civil | N | % |
| Casado | 13 | 68,4% |
| Solteiro | 6 | 31,5% |
| Outros | 0 | 0% |

| | | |
|---------------------------------|----------|----------|
| Total | 19 | 100% |
| Etnia | N | % |
| Branco | 3 | 15,7% |
| Pardo | 12 | 63,1% |
| Preto | 2 | 10,5% |
| Amarelo | 1 | 5,2% |
| Prefiro não responder | 1 | 5,2% |
| Total | 19 | 100% |
| Renda Familiar | N | % |
| < que um salário-mínimo | 7 | 36,2% |
| Um a dois salários-mínimos | 11 | 57,8% |
| De dois a três salários-mínimos | 1 | 5,2% |
| Total | 19 | 100% |

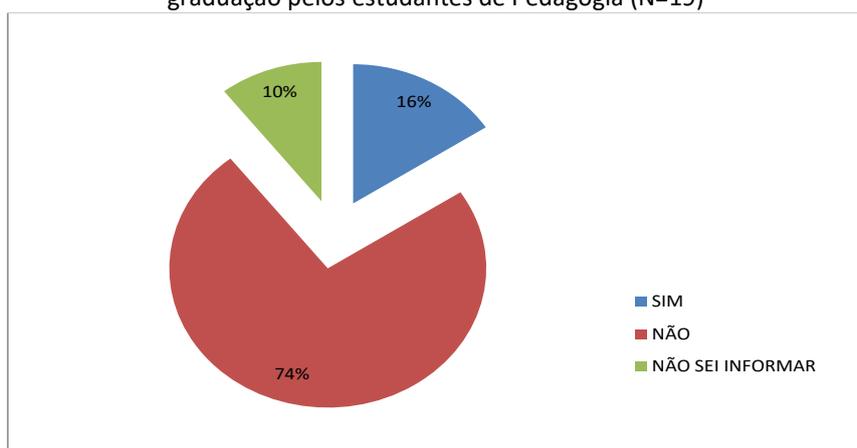
Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Em estudo semelhante Henriques e Santiago (2012), foi visto que houve a prevalência do sexo feminino com 87,7% (200) em relação ao masculino 12,3% (28) e de casados 60,52% (138) em relação aos solteiros 39,48% (90). Assim como no estudo de Castro *et al.*, (2019), amostra foi composta por 68,7% dos servidores do sexo feminino e 31,3% do sexo masculino.

No estudo de Daboi e Ribeiro (2019), em relação ao sexo dos participantes da pesquisa, encontraram apenas um estudante do Curso de Pedagogia do sexo masculino, representando 3% do total, enquanto 36 são do sexo feminino, atingindo 97 % da mostra, dado que confirma a pesquisa de Gatti e Barreto (2009) sobre os professores do Brasil. Esses dados também comprovam os resultados do Censo Escolar 2017 do INEP, que apontou as professoras como maioria na educação básica, representando 80% de todos os docentes. Além disso, o Censo da Educação Superior 2017 revelou que, nos cursos de licenciatura, 70,6 % dos matriculados correspondem ao sexo feminino.

Os dados coletados revelaram que 74% dos estudantes do curso de pedagogia durante a graduação nunca estudaram alguma disciplina voltada para os primeiros socorros na escola. Em comparação aos graduandos que afirmaram já ter visto esta disciplina durante o curso foi de apenas 16%, o que registra uma prevalência de discentes que não estudaram matérias de Primeiros Socorros (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Dados referentes ao estudo de alguma disciplina voltada aos Primeiros Socorros durante a graduação pelos estudantes de Pedagogia (N=19)



Fonte: Dados da Pesquisa, 2020.

Corroborando com o presente trabalho, um estudo que foi elaborado a partir da experiência da pesquisadora enquanto técnica em enfermagem e estudante do curso de Pedagogia, observou-se que ao longo dos períodos acadêmicos já se tem a introdução de temáticas que envolvem educação e saúde, no entanto, ainda se tem uma deficiência em como agir diante de situações de risco de morte ou sequelas permanentes, visto que os próprios professores não introduzem essa temática de atendimentos pré-hospitalares, pois não está incluso na grade curricular do curso (MELO, 2016).

Além disso, um outro estudo cujo objetivo foi avaliar o nível de conhecimento dos componentes da gestão educacional sobre noções básicas de primeiros socorros, observou-se que 88% desses profissionais responderam que em nenhum momento recebeu qualquer tipo de instrução ou capacitação sobre atendimentos pré-hospitalares, apenas 12% afirmaram que já teve treinamento sobre essa temática. Isso, mostra uma carência por parte dos futuros profissionais da educação no que se refere aos primeiros cuidados realizados a pessoa acidentada (LEITE *et al.*, 2018).

Por isso, a educação em primeiros socorros se faz essencial para os futuros pedagogos, pois a falta de saber sobre essa temática pode ocasionar outros problemas como sequelas maiores ou a solicitação sem necessidade do socorro avançando, conseqüentemente deixando de atender outras vítimas que estejam realmente com risco eminente de vida (SILVA *et al.*, 2018).

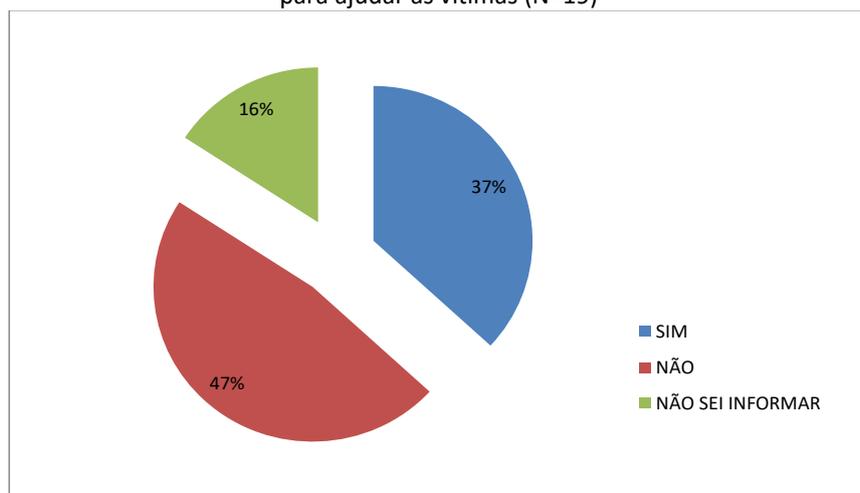
Além disso, 32% dos estudantes de pedagogia que responderam ao questionário online afirmaram que não presenciaram nenhum acidente em qualquer ambiente, já os outros 68% confirmaram ter visto algum acidente. O que se nota é que a maior parte destes graduandos esteve presente em um cenário que necessitasse de intervenções imediatas.

Segundo Sena, Ricas, Viana (2008) em decorrência ser um local onde as crianças realizam diversas atividades como recreativas, motoras e físicas, além de ser um ambiente com o maior número de crianças brincando o que conseqüentemente torna-se um espaço favorável também para ocorrências de acidentes e, por vezes, o educador não sabem agir diante dessas circunstâncias adversas.

Nesse contexto, os professores estão em contato direto com essas crianças no ambiente escolar boa parte do dia e em casos de acidentes são geralmente os primeiros a presenciar. Por isso, esses educadores são fundamentais na prevenção de agravos à saúde como também nos primeiros cuidados as vítimas na escola (SILVA *et al.*, 2017).

Ao serem questionados sobre o que fazerem ao presenciar um acidente na escola, a maioria afirmou que não saberia contribuir para o socorro das vítimas, sendo ainda que 16% ressaltaram não saber se na hora de um acidente poderia contribuir ou não para acudir essas crianças (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Se presenciasse um acidente na escola em que você trabalha/ estagia saberia o que fazer para ajudar as vítimas (N=19)



Fonte: Dados da Pesquisa, 2020.

Nesse sentido, observa-se que em situações de urgência e emergência os professores devem adotar certas posturas para amenizar os danos advindos de um

incidente, como solicitar a ajuda especializada, avaliar a segurança do ambiente, realizar o isolamento do local para que outras crianças não se tornem vítimas e principalmente prestar os primeiros atendimentos assistenciais de maneira rápida e segura de acordo com o traumatismo (FONSECA, 2016).

No entanto, para que esses próximos educadores saibam realizar uma conduta de socorrista os mesmos deverão ter o conhecimento não apenas educacional, mas também da ênfase à saúde deste público infantil, sendo necessário o estudo de primeiros socorros como parte integrante na grade curricular do curso. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu Art. 5, fala que educar, compreender e cuidar das crianças de zero a cinco anos, de forma a facilitar seu pleno desenvolvimento em diversos aspectos emocional, social, intelectual, física e entre outras, devem ser habilidades que os estudantes de pedagogia têm que mostrar-se apto (BRASIL, 2006; MELO, 2016).

Os dados coletados, demonstram uma disparidade relevante tendo em vista que, quando perguntados se tinham o conhecimento suficiente para realizar um atendimento emergencial 95% afirmaram não ter esse domínio sobre a temática de atendimentos pré-hospitalares. No entanto, todos os entrevistados consideraram importante ter conhecimento sobre os primeiros socorros na escola.

Os resultados apresentados corroboram com o estudo de Pereira *et al.* (2015), que analisou uma prevalência de desconhecimento sobre a temática de primeiros socorros, mesmo sendo de relevância não só nas escolas mais em todo o país. Com isso, o auxílio as vítimas em diversas situações são feitas de maneira incorreta causando em muitas urgências sequelas irreversíveis.

Como estratégia de promoção à saúde do estudante, no Brasil foi constituída em 2007, o Programa de Saúde na Escola (PSE), cujo objetivo é a prevenção, promoção e avaliação da saúde dos escolares (BRASIL, 2015; MACHADO *et al.*, 2015). Contudo, apesar da relevância que o PSE tem ofertado para o pleno desenvolvimento da saúde desses escolares, não oferece capacitação em primeiros socorros para professores e funcionários que trabalham nas escolas. Além disso, nos cursos de licenciatura não se apresenta a disciplina de primeiros socorros, conseqüentemente esses profissionais não são treinados para atuar diante de agravos à saúde (CALANDRIMET *et al.*, 2017).



Castro, Cordeiro, Andrade (2019) ressaltam a importância desses futuros profissionais da área de pedagogia conheçam as técnicas adequadas para socorrer os feridos, pois contribuem na manipulação correta das vítimas, evitam o agravamento dos danos advindos dos traumas como até mesmo impedem que outros no local do acidente também não se machuquem.

Na Tabela 2 é possível observar as principais informações obtidas através da entrevista, sobre quais seriam suas condutas diante de algumas situações de urgência e emergência.

Tabela 2 - Relação de condutas diante do enfrentamento de situações de urgência

| Se presenciasse uma criança engasgada qual conduta faria? | |
|--|----------|
| | % |
| | 10,6 |
| Colocaria a criança de cabeça para baixo | % |
| | 10,6 |
| Daria tapas nas costas da criança | % |
| | 26,3 |
| Faria a manobra de Heimlich | % |
| | 31,5 |
| Não faria nada, apenas chamaria por ajuda | % |
| | 21,0 |
| | % |
| Você saberia reconhecer os sinais de que o engasgo evoluiu para uma Parada Cardiorrespiratória? | |
| Sim | 0% |
| Não | 94,7 |
| | % |
| Não sei informar | 5,3% |
| Qual conduta faria se encontrasse agora a criança com esses sintomas: inconsciente, sem respirar e sem pulso? | |
| | 15,7 |
| Faria a respiração boca a boca na criança ofertando oxigênio | % |
| | 31,6 |
| Não sei informar a conduta que faria. | % |
| | 10,6 |
| Realizaria uma aplicação rítmica de pressão sobre o tórax, com uma frequência de 60 a 80 vezes por minuto | % |
| | 42,1 |
| Solicitaria apenas ajuda | % |
| | % |
| Se uma criança na escola tivesse uma crise epilética o que você faria? | |
| | 63,2 |
| Colocaria a criança deitada de lado protegendo a cabeça e esperaria até passar a crise | % |
| | 31,5 |
| Não sei informar a conduta que faria. | % |
| | 5,3% |
| Segurar a língua da criança com colher ou outro objeto para evitar o perigo dela enrolar a língua | |
| Em uma situação de traumatismo onde a criança sofra um impacto na cabeça, o que deveria ser feito? | |
| | 15,8 |
| Apenas pedir socorro | % |
| | 78,9 |
| Manter a cabeça imóvel até que possa ser levada ao hospital | % |
| | 5,3% |
| Não sei informar o que fazer | |

Fonte: Dados da pesquisa 2020.

Na primeira condição clínica está o engasgo, onde boa parte dos estudantes de pedagogia mencionou que não faria nada nessa situação, apenas chamaria por ajuda, outros já escolheriam colocar a criança de cabeça para baixo, alguns dariam tapas nas costas, optaram também por fazer a manobra de Heimlich, além de afirmarem alguns que não saberia informar a conduta na hora do ocorrido.

A obstrução das vias aéreas por corpo estranho é algo comum como também aterrorizante, tendo em vista que se o socorrista não realizar a técnica adequada e de forma ágil a vítima sofrerá de uma dispneia intensa e evoluir rapidamente para uma oclusão total de sua respiração e podendo vir a óbito dentro de minutos. Por isso, deve-se ser reconhecido e revertido esse evento clínico, pois é essencial que faça a ação rapidamente e não apenas chame por ajuda (FERREIRA; SOUZA, 2014)

E diante de uma parada cardiorrespiratória a maioria dos estudantes elencou que não saberiam reconhecer os sinais de uma PCR. Além disso, ainda quando questionados sobre o que fazer em frente esse agravo clínico 42,1% dos entrevistados disseram que apenas solicitaria ajuda e 31,6% afirmaram nem saber o que faria nessa situação.

Agir de forma precoce e rápida diante de uma parada cardiorrespiratória contribui significativamente para sobrevida da vítima e a diminuição dos danos. Contudo, para isto é necessário que a pessoa que irá prestar os primeiros socorros primeiramente reconheça os sinais da PCR avaliando três parâmetros: responsividade, respiração e pulso (FILHO; VANHEUSDEN, 2007; GONZALEZ *et al.* 2013). Como também, é necessário que saibam as principais manobras para o atendimento inicial após uma PCR com o objetivo de manter o fluxo sanguíneo para o coração, cérebro e outros órgãos vitais, mesmo que de princípio seja feito apenas compressões torácicas (TALLO *et al.*, 2012).

Já, em vista a uma crise epilética com uma criança no ambiente escolar 63,2% dos estudantes disseram que manteria a cabeça da vítima imóvel até que a mesma possa ser levada ao hospital, contudo 31,5% não saberia informar o que faria nessa situação de emergência e os outros 5,3% disseram que seguraria a língua da criança com colher ou algum objeto para que não houvesse o perigo de enrolar a língua.

As crises epiléticas são caracterizadas por uma atividade elétrica exagerada e não sincronizada de grupos de neurônios, que podem apresentar nos indivíduos diversas



manifestações neurológicas a depender do local do cérebro acometido. Em crianças, muita das vezes o diagnóstico ainda é desconhecido, podendo haver complicações no seu desenvolvimento neuropsicomotor. Por isso, os profissionais da educação devem desenvolver habilidades técnicas e saber reconhecer esses agravos clínicos podendo assim contribuir num plano de assistência imediata a essas crianças (NASCIMENTO, 2014).

Nesse aspecto, quando a vítima apresenta esses sinais e sintomas do tipo: perda súbita da consciência, contrações involuntárias dos membros, sialorreia e podendo até apresentar liberação esfínteriana, é necessário evitar que o paciente se machuque protegendo a cabeça, tirando objetos de perto que possam ferir, tirar vestes muito apertadas ao corpo e aguardar até a cessação da crise (CAMPOS, 1993).

Frente a um traumatismo quando questionados sobre suas condutas, obteve-se as seguintes respostas: a maioria desses futuros pedagogos manteria a cabeça da vítima imóvel até o socorro chegar, outros preferiram apenas pedir o socorro e alguns não sabia informar o que faria.

Para Poll *et al.* (2013) as ações educativas voltadas para a prevenção de quedas devem ser trabalhadas no ambiente escolar, pois é um local propício aos diversos acidentes, tendo em vista que além de desenvolverem muitas atividades físicas, recreativas e motoras também na infância é a fase de descoberta e curiosidade.

Observou-se 95% desses futuros profissionais da educação não se sentem seguros para intervir em emergências e que apenas 5% afirmam ter essa segurança em casos de urgência. Diante disso, todos os estudantes de pedagogia ressaltaram a necessidade da introdução dessa disciplina de primeiros socorros na grade do curso.

Essa insegurança no manejo das intercorrências de saúde na escola por parte desses estudantes é justificado por Zonta *et al.* (2019) que em seu estudo ao analisar as contribuições da simulação In Situ na autoconfiança de professores da educação infantil e fundamental I com relação ao atendimento inicial nas intercorrências de saúde na escola, notou-se que o nervosismo, a insegurança e o medo são sentimento que se apresentam-se diante de possíveis acidentes no ambiente escolar por esses profissionais da educação e ainda os mesmo revelam não possuir nenhum treinamento em primeiros socorros e que, quando necessário, agem pelo instinto de solidariedade utilizando de técnicas obtidas muita das vezes pelo senso comum.



Como estratégia para mudar este cenário no qual os profissionais principalmente da educação infantil não estão aptos para lidar com os acidentes no contexto escolar, por isso, foi aprovado a Lei nº 13.722, em outubro de 2018, que delibera a oferta de cursos de noções básicas de primeiros socorros para educadores e funcionários das escolas de educação infantil e básica tanto públicas quanto privadas. O intuito é que esses profissionais façam o primeiro atendimento emergencial de forma eficiente e segura, amenizando assim os danos advindos do acidente (BRASIL, 2018).

Contudo, o dilema é que ainda nos cursos de pedagogia não abrange os cuidados assistenciais em casos de acidentes. Dessa forma é de extrema relevância que ainda na graduação esses estudantes saibam trabalhar com a promoção e prevenção de acidentes como também contribuir para amenizar as sequelas advindas do ocorrido (MELO, 2016).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, este estudo buscou avaliar o conhecimento prévio que os acadêmicos do curso de pedagogia tinham sobre os primeiros socorros, tendo em vista que esses estudantes como futuros pedagogos devem estar preparados para socorrer as crianças que possam se acidentar na escola, pois eles estão em contato direto por grande parte do tempo com essas crianças e assim podem evitar danos maiores através da prestação de cuidados de forma segura e rápida. No entanto, os graduandos apresentaram uma fragilidade relacionada ao assunto de atendimento pré-hospitalar (APH) e de como agir adequadamente diante de uma emergência.

Pôde-se observar que os acadêmicos afirmaram não ter estudado alguma disciplina que abordasse o conteúdo de primeiros socorros na graduação, isso também reflete em outro ponto elencado por eles que é o de não saber como agir para ajudar as vítimas que pudesse vir a sofrer algum acidente na escola. Contudo, destaca-se que a maioria desses graduandos já presenciou algum tipo de acidente que necessitasse de socorro imediato.

Nesse contexto, a maior parte dos estudantes apontou que se sentem inseguros em atuar diante de possíveis situações de emergência na escola, sendo isso um reflexo da falta de capacitação em primeiros socorros somado a uma lacuna sobre essa temática nos cursos de pedagogia, realçando assim essa hesitação dos próximos profissionais da



educação infantil em realizar os primeiros cuidados pré-hospitalares em vista de um incidente. Além disso, foi analisado que as principais condutas produzidas em frente a uma emergência pelos acadêmicos foram inconsistentes, pois diante de uma parada cardiorrespiratória 95% ressaltaram não saberem reconhecer os sinais e sintomas desse agravo clínico.

Este estudo teve por limitação, o fato de ter sido realizado com uma população específica de alunos do 8º período do curso de pedagogia de uma única instituição da região nordeste do Brasil. Recomenda-se realizar novos estudos que abrangem outros estados do país, para que seja possível avaliar o conhecimento desses acadêmicos sobre a temática de primeiros socorros em uma esfera nacional, obtendo-se assim maior subsídio para as causas que contribuem para essa deficiência acerca dos cuidados pré-hospitalares e que com isso trazem prejuízos na hora de prestar os cuidados necessários às crianças feridas no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Conselho Nacional De Educação**. Resolução 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura. Maio de 2006.
- BRASIL. Lei nº 13.722, de 4 de outubro de 2018. Torna obrigatória a capacitação em noções básicas de primeiros socorros de professores e funcionários de estabelecimentos de ensino públicos e privados de educação básica e de estabelecimentos de recreação infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 193, p. 1, 04 out. 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderno do gestor do PSE**. Brasília: MS, 2015.
- BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 dez 2012.
- CALANDRIM, L.F *et al.* Primeiros socorros na escola: treinamento de professores e funcionários. **Rev Rene**, n.13, v. 3, p.292-299, 2017.
- CAMPOS, C. J. R. Epilepsia: Conduta Prática nas Convulsões. **Revista Neurociências**, v. 1, n. 1, p. 21-23, 1993.
- CASTRO, J. A.; CORDEIRO, B. C.; ANDRADRE, K. G. M. O conhecimento e a importância dos primeiros socorros para professores e funcionários em uma instituição de ensino federal do Rio de Janeiro. **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, 2019.



- FERREIRA, J; SOUZA, T. V. Desobstrução de vias aéreas superiores em crianças menores de um ano. **Revista Enfermagem Profissional**, v.1, n.1, 268p, 2014.
- FILHO, F.E.S.C., VANHEUSDEN, L.M.S. Epidemiologia da morte cardíaca súbita. In: **Tirmerman S, Gonzalez MMC, Ramires JAF**. Ressuscitação e emergências cardiovasculares: do básico ao avançado. 1ªed. Barueri: Manole; 2007. p. 42.
- FONSECA, T. R. **Percepção dos gestores educacionais e professores de educação física sobre os procedimentos básicos de primeiros Socorros nas escolas de governador Mangabeira - Ba**. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação de Educação de Física) - Faculdade Maria Milza, 2016.
- GALINDO NETO, N. M. *et al*. Primeiros socorros na escola: construção e validação de cartilha educativa para professores. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 30, n.1, p. 87-93, 2017.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisas**. Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GONZALEZ, M.M *et al*. I Diretriz ressuscitação cardiopulmonar e cuidados cardiovasculares de emergência da sociedade brasileira de cardiologia: resumo executivo. **Arquivos Brasileiros De Cardiologia**, v. 100, n. 2, p. 105-113, 2013.
- LEITE, H. S. *et al*. Primeiros socorros na escola: Conhecimento da equipe que compõe a gestão educacional. **Temas e Saúde**, p. 290- 312, 2018.
- MACHADO, M.F.A.S *et al*. Programa Saúde na Escola: estratégia promotora de saúde na atenção básica no Brasil. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v.25, n.3, p.307-312, 2015.
- MELO, R. P.T. C. **A inclusão de conhecimentos sobre atendimento pré-hospitalar (aph) nos cursos de pedagogia**: uma reflexão sobre as práticas curriculares. 2016. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.
- NASCIMENTO, A. D. **Perfil dos casos de crise convulsiva atendidos no pronto atendimento infantil de Macapá no ano de 2013**. Trabalho de Conclusão de curso (Pós- Graduação de Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.
- PEREIRA, K.C. *et al*. A construção de conhecimentos sobre prevenção de acidentes e primeiros socorros por parte do público leigo. **Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro**, v. 5, n.1, p. 1478-1485 2015.
- POLL, M.A. *et al*. Quedas de crianças e de adolescentes: prevenindo agravos por meio da educação em saúde. **Revista de Enfermagem UFSM**, v.3, 591p, 2013.



- SENA, S. P.; RICAS, J.; VIANA, M. R. A. A percepção dos acidentes escolares por educadores do ensino fundamental, Belo Horizonte. **Revista Médica de Minas Gerais**, v. 18, n. 4 Supl 1, p. 47-54, 2008.
- SILVA, D. P. *et al.* Primeiros socorros: objeto de educação em saúde para professores. **Revista de Enfermagem UFPE**, v. 12, n.5, p. 1444-53, 2018.
- SILVA, L. G. S. *et al.* Primeiros socorros e prevenção de acidentes no ambiente escolar: intervenção em unidade de ensino. **Enfermagem em Foco**, v.8, n.3, p. 25-29, 2017.
- TALLO, F.S *et al.* Atualização em reanimação cardiopulmonar: uma revisão para o clínico. **Revista da Sociedade Brasileira de Clínica Médica**, v. 10, n. 3, p. 194-200, 2012.
- ZONTA, J. B. *et al.* Autoconfiança no manejo das intercorrências de saúde na escola: contribuições da simulação in situ. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.27, n.e3174, p. 1-9, 2019.



AUTORIA E CONSTRUÇÃO CIENTÍFICA

AUTHORSHIP AND SCIENTIFIC CONSTRUCTION

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-7

Maria Larisse Elias da Silva ¹
Ana Elizabete Moreira de Farias ²

¹ Graduada em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Mestra em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Doutoranda em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

² Graduada em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Mestra em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Servidora Pública da Secretaria Municipal de Educação de Baixo-CE.

RESUMO

O tema da escrita acadêmica tem ganhado certa visibilidade na última década porque os cursos de Graduação vêm exigindo cada vez mais um comprometimento dos autores com o processo de escrita. Diante disso, o objeto de estudo deste artigo é a construção da escrita científica. O interesse nesse em discutir o referido escopo se deu a partir de uma análise feita sobre falas de alunos de Graduação acerca das diferentes dimensões do plágio na escrita acadêmica. Para tanto, objetivou-se compreender os significados em torno da escrita autoral; esmiuçar quais as funções e operações de um autor; e, por último, analisar as concepções acerca do plágio na construção de uma escrita científica. Utilizou-se, portanto, da metodologia de análise de conteúdo para entender como as narrativas constituídas em torno do tema eram capazes de (des)construir percepções em torno da construção do autor e da autoria.

Palavras-chave: Construção científica. Escrita acadêmica. Dimensões da autoria.

ABSTRACT

The topic of academic writing has gained some visibility in the last decade because undergraduate courses have increasingly demanded a commitment from authors with the writing process. Therefore, the object of study of this article is the construction of scientific writing. The interest in discussing the aforementioned scope was based on an analysis made on speeches by undergraduate students about the different dimensions of plagiarism in academic writing. Therefore, the objective was to understand the meanings around authorial writing; to scrutinize the functions and operations of an author; and, finally, to analyze the conceptions about plagiarism in the construction of a scientific writing. Therefore, the content analysis methodology was used to understand how the narratives built around the theme were able to (de)construct perceptions around the construction of the author and authorship.

Keywords: Scientific construction. Academic writing. Dimensions of authorship.



1. INTRODUÇÃO

A experiência de pensar questões em torno da autoria científica foi inspirada na construção e execução do projeto de extensão “Tcc em Foco: ABNT, formatação digital e plágio” apresentado a Unidade Acadêmica de Ciências Sociais (UACS) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Ao passo que foi designado o percurso que a montagem do projeto iria percorrer, iniciou-se o processo de reflexão em torno das concepções sobre autoria existentes no campo científico.

Voltamos nossa atenção para os primeiros textos produzidos no percurso de graduação da monitora, ainda em 2017, o qual era objetivado como escrita acadêmica, e, por conta disso, passamos a analisar suas entrelinhas. O processo de retorno aos primeiros escritos foi compreendido a partir de um olhar de estranhamento – pelo fato de ter que “revirar” as próprias concepções – e, também nos possibilitou um descortinamento do lugar científico que estávamos inseridos nos primeiros anos na Universidade, isso proporcionou também uma reflexão a partir dos conceitos de autoria que estamos buscando compreender hoje.

Foi um exercício incômodo primeiro pelo fato de que chegarmos ao ensino superior com um modelo de escrita o qual acreditamos ser adequado para qualquer meio, e, em segundo pela existência da convicção de que se escrevemos algo, temos aquele dado como “correto” – pelo menos para o momento posto da escrita – deixando muitas vezes de lado a busca pelo conhecimento de novas normas e/ou parâmetros que regem a escrita científica ou a autonomia autoral.

Essa perspectiva de escrita está presente na vida dos jovens como uma espécie de herança do espaço escolar, aquela que está interligada à cópia. Então, aquele aluno que copia e consegue reproduzir os escritos do professor ou de seu colega, “mais rápido irá obter êxito”. Cabe-nos questionar que tipo de êxito é este obtido pelo aluno.

Esse exercício de “reproduzir mais do mesmo” a partir da memorização não estaria fadando o desenvolvimento do aluno ao fracasso autoral? Não precisamos buscar falas que afirmem que a tendência desse modelo de escrita, “reprodutora de um saber”, conduz o aluno à prática plagiante e astuciosa, haja vista que a criação do lugar e identidade própria na escrita não está partindo do eu. Dito isto, quando paramos para



pensar nesse tipo de metodologia empregada no Ensino Básico, passamos a perceber as raízes do adoecimento da autoria científica presente na Universidade na era contemporânea.

2. AS DIMENSÕES DA AUTORIA

Quando nos propomos a refletir o que a ciência designa como escrita autoral, temos que ter em mente as diversas formas que ela se apresenta e a partir de quais normas e lugares partem as dimensões autorais. Segundo Obdália Santana Ferraz Silva (2008, p. 357), no espaço escolar “[...] historicamente, os alunos têm convivido com a prática de cópia de produções textuais de outros, seja parcial ou total, com omissão da fonte a escrita atualmente ainda é tendenciosa.”

Percebemos, com isso, que existem mecanismos de auxílio à prática do plágio no espaço escolar. Para Michel de Certeau (2008):

Os conhecimentos e as [linguagens] simbólicas impostos são o objeto de manipulações pelos praticantes que não são seus fabricantes. A linguagem produzida por uma categoria social dispõe do poder de estender suas conquistas às vastas regiões do seu meio ambiente, “desertos” onde parece não haver nada de tão articulado, mas se vê prisioneira nas armadilhas de sua assimilação por um *maquis* de procedimentos que suas próprias vitórias fazem invisível ao ocupante (CERTEAU, 2008, p. 95, grifo nosso).

Os alunos não são orientados a dizer de onde estão tirando as ideias que escrevem em suas atividades, muitas vezes são conduzidos a produzir cópias extensivas visando melhoramento da escrita ou memorização de determinado conhecimento, sendo induzidos, involuntariamente, ao plágio. Como também tem aqueles que passam a copiar os escritos dos colegas para garantir uma nota, exercendo, por meio disto, o plágio voluntário.

Essa ausência da autoria ou referenciação dos direitos autorais de outrem não tem obtido espaço para diálogo no seio escolar, agravando ainda mais a identidade de escrita dos jovens atualmente. Se desde as primeiras produções textuais o aluno não compreende a responsabilidade que a escrita carrega, ele vai continuar negando a autoria de si e do outro, como também continuará se distanciando da protagonização a partir da escrita. Fátima Alves (2016, p. 79) esclarece que “[...] ao perpetuar tais práticas, a escola não está cumprindo com o seu papel de colaboradora no desenvolvimento de



sujeitos críticos, reflexivos e autônomos, mas está forjando leitores e produtores de textos.” Nesse sentido, o que pode ser feito para minimizar a existência de tais práticas?

Dominique Julia (2001) aponta que uma das possibilidades de reflexão dessas práticas históricas é a produção, pela escola, de um “inventário sistemático das práticas escolares”. Este, por sua vez, deve pegar como produto de análise principal as disciplinas escolares, por estarem intrinsecamente ligadas às “finalidades educativas”. Assim, o inventário toma seus eixos de análise a partir do que Julia (2001, p. 34-35) considera como “modelos de ensino propostos”, “temas ou assuntos”, “práticas efetivadas”, entre outros. Pois, com esse exercício de revisão do que tem sido discutido, bem como as abordagens possíveis, espera-se que a escola enquanto crie novos olhares sobre o que não está produzindo resultados no processo de formação das crianças e adolescentes.

Logo, é importante atentarmos ao fato de que o então estilo de construção textual presente em 80% das escolas brasileiras, embora negligente, ainda tem sido aceitável – isso está intermediado ao fato de que essas escolas não recebem assistência ou formação continuada para promover reflexões em torno dessa técnica de escrita e/ou não exista uma colaboração conjunta de todos os sujeitos escolares visando a mudança desse tipo de prática.

Em decorrência dessa estruturação cultural da autoria que nasce na escola, ao ingressarem na Universidade, muitos jovens possuem dificuldade para compreender a importância da autonomia autoral/científica e de se adaptar aos moldes da escrita científica.

A dificuldade de adaptação dos jovens se constitui, segundo Silva (2008, p. 80), a partir da necessidade de compreensão de que:

além do conhecimento de aspectos estruturais, pragmáticos e retóricos, a escrita acadêmica pressupõe o domínio do aspecto discursivo - situado no nível enunciativo, o qual pressupõe uma *nova produção de sentido*, na qual se exige o caráter criativamente produtivo e autônomo do autor para a tomada de posições, articulação do discurso próprio com o discurso do outro e inserção da sua voz na construção e na constituição do texto. Produzir um texto autoral na universidade, na perspectiva bakhtiniana é, por assim dizer, retomar conhecimentos já produzidos, aliando-os a propósitos e objetivos definidos, a fim de produzir interpretações e conhecimentos autênticos (SILVA, 2008, p. 80).

Esse conceito de autor científico é trabalhado também por Michel Foucault quando o mesmo elabora a ideia de um conjunto de três suposições fundamentais que



compõem a “função-autor”. Segundo Roger Chartier (2012, p. 37-38), Foucault exemplifica esse pensamento a partir da ilustração do que ele vem a caracterizar como dois problemas.

No primeiro Foucault discute a ideia-problema do “autor como indivíduo”. Aqui, para ser mais preciso, temos as singularidades do sujeito o qual compõem sua vida e cotidiano – podemos visualizar isso nas relações constituídas pelo sujeito que muitas vezes interferem diretamente em quem ele é enquanto indivíduo.

Discutindo também a questão da autoria, o antropólogo Bruno Latour (1997) discorre sobre a função-autor da seguinte maneira. Para ele, os instrumentos [leia-se também aparelhos] que são passíveis de transformar uma matéria contida no estado bruto em escrita, são eles chamados de inscritores.

Logo, é importante estabelecer-se uma relação direta com a “substância em seu estado original”. Um exemplo do que pode ser um aparelho inscritor é um microscópio de laboratório, pois, sua utilização dar-se-á em torno da estima de obter dados sobre determinado composto químico ou biológico.

Ressaltamos que os são todo um conjunto específico [com uma dada utilização] de máquinas que depende do manuseio de técnicos ou auxiliares para seguir em funcionamento produtivo. Por meio disso, compreendemos que há uma profunda ligação autoral produzida por diferentes objetos presentes em nossa sociedade.

Chartier (2012) apresenta-nos também a “função-autor” em si, ou seja, a maneira que o texto se direciona para quem o escreve. Se Chartier (2012, p. 38) elenca, a partir da ótica foucaultiana que, “[...] a função de um autor é caracterizar a existência, a circulação e o funcionamento de certos discursos dentro da sociedade [...]”; compreendemos a partir do exposto que a prática autoral é também um movimento para dentro de si, carregando consigo procedimentos singulares o qual são constituídos pela identidade do(s) sujeito(s).

Chartier (2012, p. 39) ainda nos aponta para o constructo da *unidade* autoral pelo qual resguarda a primazia da coerência entre o discurso de vários autores “que competem e cooperam entre si” e resultam em uma autoria.

Visto isso, o autor se torna necessariamente uma transformação discursiva em transformação teórica. A autoria se torna aquilo que, segundo Chartier (2012, p. 63), Foucault chama de “[...] espaço para a introdução de elementos diferentes daqueles



empregados por eles próprios, os quais permanecem, todavia, dentro do campo do discurso por eles iniciado.” Até aqui compreendemos a ideia de “função-autor” sendo abordada pelas linhas foucaultianas pelo intermédio de Roger Chartier.

Nesse ensejo de pensar a autoria e as dimensões que ela carrega, buscaremos compreender agora, a partir da abordagem de Michel de Certeau (2008), algumas construções em torno da autoria e seus modos de fazer que se encontram presente no cotidiano.

Certeau estabelece a concepção de “contextos de uso” (*contexts of use*) (2008, p. 96) ao dizer que a prática autoral está ligada as circunstâncias em que o sujeito se encontra. É, para tanto, difícil dissociar o autor ou mesmo o ato de falar às circunstâncias que o mesmo está inserido, pois a escrita e a fala nada mais são do que efeitos desse cenário sobre o sujeito.

A partir de construções metafóricas do cotidiano, Certeau (2008) aborda em seu texto “Fazer com: usos e táticas” o qual se encontra presente no livro **A invenção do cotidiano**, volume 1 – Artes de fazer, quais mecanismos se distribuem entre a ideia de *estratégia* e *tática* para que possamos pensar o conceito de *autoria*.

Michel de Certeau começa falando sobre a ideia dos *usos* e *táticas* a partir da maneira de utilizar o ideal de autoria. Isso instiga-nos a buscar compreender o indivíduo e a possibilidade de instaurar a pluralidade e criatividade na prática da autoria.

Para isso, as “operações de reemprego” da escrita se multiplicam e variam de um autor para outro, de acordo com a forma que esses transitam e se identificam em seus lugares de inserção. Isso estabelece à primeira ideia de “fazer com”, que irá se configurar a partir da tecitura dada por cada autor.

Essa tecitura de configurações que estabelecem as formas do fazer autoral é ilustrada também pelo que Certeau define como “bens culturais”, cujo sistema desses bens determina, senão, influencia o emprego do repertório desses autores. Esses bens ou mesmo capital cultural, constituem uma rede de conhecimento específico sobre a figura do sujeito. Sendo estes construídos de acordo com suas vivências em lugares de inserção, formam a simbologia – muitas vezes – representativa de um sujeito. As operações da autoria são também compostas por estes funcionamentos do cotidiano.

Um dos exemplos mais encantadores acerca do lugar do sujeito no exercício da autoria, abordado por Certeau (2008, p. 94) diz que “[...] uma criança ainda rabisca e



suja o livro escolar; mesmo que receba um castigo por esse crime, a criança ganha um espaço, assina aí a sua existência de autor.” Nesse aspecto, Certeau busca fazer uma alusão ao protagonismo ativo do autor, mesmo que esteja fazendo uso de subterfúgios para propagar sua atividade autoral.

Contudo, intentando caracterizar melhor essa percepção de protagonismo ativo da autoria, ele faz uso de outro exemplo em sua obra buscando apresentar um contraponto a esta forma de propor a autoria. “O telespectador não escreve coisa alguma na TV. Ele é afastado do produto, excluído da manifestação. Perde seus direitos de autor, para se tornar, ao que parece, um puro receptor, o espelho de um autor multiforme e narcísico.” (CERTEAU, 2008, p. 94).

Dito isto, nos é possibilitado à noção de que frente à conduta ativa do autor, se estabelece a conduta passiva ou dita desviante. Isso porque ao passo que o sujeito se posiciona de modo passivo ou desviante com relação à construção autoral, ele deixa passar a oportunidade de marcar suas impressões no escrito. A ideia de transformação ou reimpressão da escrita necessita da conduta autoral para se estabelecer.

A partir de Certeau (2008) ainda podemos inferir as possibilidades de compreensão em torno da concepção de *estratégia* e *tática* sobre a prática autoral.

Quando pensamos a ideia de estratégia ligada à autoria, a partir da concepção certeuniana, vemos a presunção de um lugar que pode conceber algo próprio. A estratégia é em si o lugar de criação da autoria, “um lugar autônomo” (CERTEAU, 2008, p. 99). Nessa perspectiva o lugar da estratégia se constitui por intermédio de um saber específico, o qual sustenta e determina a representação de lugar próprio – configurando-se, assim, o “poder do saber”. Com isso, fundamentando a ideia de autoria e protagonismo autoral por parte do sujeito envolvido.

Já a tática se constitui na concepção certeuniana pelo ato que possui a característica da ausência da identidade do autor. A tática busca o lugar do outro para obter formas. O lugar que ela pré-estabelece está na identidade formativa do outro, distanciando-se, assim, de si. Por isso, ao pensarmos sobre essa perspectiva, compreendemos que ela joga no campo do outro, a partir das regras desse outro e não com a incidência produtiva e criativa de suas próprias regras.

Se refletirmos sobre a perspectiva da autoria por meio da tática, facilmente vamos entender que ela não tem lugar de sustentação, estando suscetível ao



desmoronamento. A partir da interpretação de Certeau (2008) entendemos que o uso de táticas dentro do campo de produção da escrita se caracteriza também como atitude plagiante, pois:

Ela opera por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante (CERTEAU, 2008, p. 100).

Nesse exercício de pensar a autoria, entendemos que um dos mecanismos que se faz presente como a mola propulsora da construção da autoria é a importância da percepção da identidade do sujeito. O conceito de identidade é posto a partir do significado que damos a construção de algo por meio do que nos representa ou mesmo simboliza. Visto isso, para termos nossa identidade em algo, isto deve então nos representar, ter um significado que interligue o sujeito às caracterizações que fundamentam a identidade. Isso posto, segundo Guilherme Nery (2010, p. 4) “uma das maiores dificuldades que permeiam o cotidiano do sujeito no que ele denomina por pós-modernidade é a manutenção da identidade.” A construção da autonomia autoral está em suspeição pela dificuldade de manutenção da identidade.

Intencionando esmiuçar sobre a perspectiva da manutenção da identidade, como posto acima, Obdália Santana Ferraz Silva (2008) acentua a influência desta para o próprio movimento que faz a história, haja vista que a identidade é o papel que assumimos na sociedade. Desta maneira, o ato de burlar as configurações identitárias de um sujeito estabelece uma discrepância nos níveis de análise socioeducacionais, como a exemplo, as provas de avaliação quali-quantitativas que o Ministério da Educação (MEC) em conjunto com os governos estadual e municipal lançam às escolas.

Outro aspecto importante a ser pensado é a relação que a autoria indica com a ação de “aprender a colocar-se” no texto. Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi (2001, p. 79) aborda que “[...] Aprender a se colocar – aqui: representar – como autor é assumir, diante da instituição escolar e fora dela (nas outras instâncias institucionais) esse papel social, na sua relação com a linguagem; construir-se e mostrar-se autor.”

Por tais proporções é que Wagner Teixeira Dias (2015) aponta também o viés da censura imposta pelo plagiador. Ele intervém na história a partir do silenciamento do outro de acordo com o que lhe é necessário. Empreende suas táticas para burlar a



constituição autoral de outrem e forja uma nova identidade a seu respeito, fomentada pela censura.

3. O PLÁGIO E SUAS DIMENSÕES

Se a autoria está intrinsecamente ligada à noção de identidade, a qual se institui a partir de um lugar próprio, estratégico... elaborado por significações que o sujeito constitui ao longo do tempo – então, o plagiador não possui identidade? Seria cabível falar que ele transita entre identidades? Ou, a partir do instante em que ele passa a se apropriar do texto do outro, ele simplesmente partilha daquela identidade?

A prática astuciosa do plagiador se configura como um trânsito entre os lugares do outro, e, em decorrência disso, acaba por ora estabelecendo conexões com a identidade do outro para instituir um lugar representativo do que seria “seu lugar próprio”. É como se pensássemos em uma zona fronteira, a qual o autor e o plagiador se encontraram, e, nesse contato, o plagiador iria utilizar de táticas para fazer o seu caminho a partir do conhecimento do outro, que lhe fora apresentado. Não parando por aí, esse lugar de trânsito que aqui chamamos de ‘zona fronteira’ se tornaria também um lugar de (res)significação de identidade(s).

A construção textual toma corpo nesse lugar de apropriações e ressignificações.

Baseando-se em escritores como Maria Alves (2016), Edson Watanabe (2014), Obdália Silva (2008), Wagner Dias (2015), compreendemos que pensar a ideia de construção textual e suas configurações no meio científico se faz imprescindível, ao fato que se pararmos para analisar o contexto atual de produção científica no Brasil, temos um cenário de negação da autoria, dando espaço para a prática plagiante, como salienta Orlandi (1996):

o plagiador silencia seu trajeto, ele cala a voz do outro que ele retoma. Não é um silenciamento necessário, mas imposto, uma forma de censura: o enunciador que repete e apaga, toma o lugar do autor indevidamente, intervém no movimento que faz a história, a trajetória dos sentidos (nega a identidade ao outro e em consequência, trapaceia com a própria) (ORLANDI, 1996, p. 72).

Voltando para o momento da análise dos textos, encontramos incidência de plágio, onde o que deveria prevalecer fosse à mudança da escrita coloquial para a científica. A seguir apresentaremos alguns exemplos de plágio extraídos dessa documentação analisada:

Recorte A

Muitos fatores de origem romana e germânica influenciaram a formação do feudalismo na Europa Ocidental, destacando a crise do Império Romano a partir do século III, a formação dos Reinos Bárbaros e a dissolução do Império Carolíngio no século IX. As lutas sociais a retração do comércio e das invasões bárbaras, fizeram com que o Império Romano entrasse em intensa crise a partir do século III, estimulando dessa forma a ruralização que envolveu tanto as elites quanto a massa plebéia, determinando assim, uma nova estrutura sócio-econômica. [Participante J.S.M.P.]

Recorte B

Existem maneiras de ser amigo entre mulheres, entre homens, e também entre homem e mulher. Ainda vivenciamos isso: no encontro, no tom de intimidade, na qualidade da partilha, no ritmo que cada amizade assume com suas particularidades. E, se as podemos perceber, essas diferenças parecem tão evidentes quanto insondáveis. [Participante J.S.M.P.]

Recorte C

Será que sozinho, apenas com sua inteligência, Alexandre venceria as batalhas? Claro que não! E é justamente aí aonde vemos a desvalorização dos soldados que lutaram ativamente em nome de Alexandre, mas jamais foram sequer homenageados. Os que realmente eram “grandes” eram tratados como pequenos. [Participante J.S.M.P.]

No **Recorte A** encontramos o uso do plágio parcial, caracterizado por Guilherme Nery (2010) como “[...] um “mosaico” formado por cópias de parágrafos e frases de autores diversos, sem mencionar suas obras.” Essa prática é uma das mais ocorrentes no cotidiano acadêmico, pois segundo Certeau (2008, p. 92) embora a prática da autoria ofereça mecanismos de incremento à produção textual, “as táticas desviacionistas não obedecem à lei do lugar [*leia-se, espaço de sustentação e/ou significação da identidade do outro*]” [grifo nosso].

Para o **Recorte B** temos a presença do plágio integral, o qual é caracterizado pela cópia integral de um texto sem menção da autoria. Posto isso, Silva (2008, p. 361) denomina essa linha do plágio como sendo “a transcrição sem citação da fonte de um texto completo.”

E, por fim, no **Recorte C**, temos a concepção de plágio conceitual que se fundamenta, segundo Dias (2015), pela “apropriação de um ou vários conceitos, ou de uma teoria, que o aluno apresenta como se fosse seu.”



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte de escrever, como já discutimos até aqui, não é um exercício fácil. A autoria parte das significações da identidade do sujeito e isto é um processo lento, que constitui-se por medos, solidão, tristeza, alegrias, entre outros. Isso faz com que pensemos o nosso lugar e o “outro”. Peter McLaren (1997) ainda ressalta que é imprescindível entender que um evento se torna história quando temos narrativas que o descreva e deste modo entenda-se como existência.

Essa existência é composta por nossas experiências no mundo e isso vai refletir diretamente na questão autoral até aqui discutida. Pois não tem como um indivíduo ou objeto escrever sobre o que ele não proporcionou ou experienciou em sua trajetória. O antropólogo, o historiador, o aluno, o médico, todos eles produzem escrituras que partem dos seus lugares sociais e de experiência; alguns deles exprimem nas entrelinhas seus signos e sentidos. Dito isto, chamamos atenção aqui para importância de pensarmos a autoria como lugar de atuação individual, como símbolo de significância dos momentos de nossa existência na sociedade.

Portanto, tais reflexões devem receber atenção no seio escolar com apoio dos demais Órgãos institucionais, haja vista que construir uma nova cultura sobre a escrita científica e ética é fundamental para a sociedade brasileira. Além de auxiliar os jovens perceberem-se nesse processo como sujeitos ativos e entenderem que a escrita é também parte de si, gestada por sentimentos e palavras, como afirma Iranilson Buriti (2018).

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Fátima. A escrita de artigo acadêmico na universidade: autoria x plágio. Ilha do Desterro. **A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, v. 69, n. 3, 2016, p. 77-94. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ides/v69n3/2175-8026-ides-69-03-00077.pdf>. Acesso em: 15. dez. 2018.
- BURITI, Iranilson; ARAÚJO, Eronides Câmara. Apresentação. In: **Metodologia da escrita: entre arquivos, sentimentos e palavras**. São Paulo, e-Manuscrito, 2018. (*ebook*).
- CERTEAU, Michel de. Fazer com: usos e táticas. In: **A invenção do cotidiano: vol. 1 Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 91-106.



- CHARTIER, Roger. FAULHABER, Priscila; LOPES, José Sérgio Leite. História intelectual do autor e da autoria. In: **Autoria e história cultural da ciência**. Beco do Azougue, 2012, p. 37-64.
- DIAS, Wagner Teixeira; EISENBERG, Zena Winona. Vozes diluídas no plágio: a (des) construção autoral entre alunos de licenciatura. **Pro-Posições**, v. 26, n. 1, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/3cfyyMFB7WrTWpxHx5WsSBf/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 15. dez. 2018.
- GARSCHAGEN, Bruno. Universidade em tempos de plágio. 2006. Disponível em: <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos.asp?cod=366ASP006>. Acesso em: 15. dez. 2018.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objetivo histórico. **Revista Brasileira de História**, n. 1, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/download/38749/20279/>. Acesso em: 15. dez. 2018.
- LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. Visita de um antropólogo ao laboratório. In: **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997, p. 35-100.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- NERY, Guilherme. Nem tudo que parece é plágio: cartilha sobre plágio acadêmico. Instituto de Arte e Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense–UFF, Rio de Janeiro/RJ, 2010. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/14023>. Acesso em: 15. dez. 2018.
- ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Discurso e Leitura**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.
- ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento – as formas do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade? **Revista Brasileira de Educação**. V. 13, nº 38, maio/ago 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PK7VSKjhMWTqCrsPQrVYTDdb/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15. dez. 2018.
- WATANABE, Edson. A não linearidade entre a reação de quem copia e de quem é copiado. **Estudos avançados**, v. 28, n. 80, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/nK8hJW4sGDqpYTNHbjv5Ns/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 15. dez. 2018.



CAPÍTULO VIII

INCLUSÃO E DIVERSIDADE NO ENSINO DE QUÍMICA: REFLEXÕES ACERCA DOS LIMITES E POSSIBILIDADES

INCLUSION AND DIVERSITY IN CHEMISTRY EDUCATION: REFLECTIONS ON
LIMITS AND POSSIBILITIES

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-8

Marcelo Amaral-Rosa ¹
Carla Melo da Silva ²
Simone Mertins ³

¹ Professor Visitante. PPG Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

² Doutora em Educação em Ciências e Matemática. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

³ Doutora em Educação em Ciências e Matemática. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

RESUMO

O objetivo deste ensaio é apresentar algumas reflexões acerca das relações possíveis entre o ensino de Química, enquanto promotor da inclusão e da diversidade, com vista a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem voltado a uma educação científica com preocupação social. As reflexões estão baseadas, a saber: i) nas características definidoras do ensino de Química; e ii) relações enquanto promotor da inclusão e diversidade em sala de aula. A implementação de um ensino de Química com a intenção de formar cidadãos críticos e conscientes implica na busca de ações para um novo paradigma educacional no ensino de Ciências. Não basta incluir temas isolados nos cantos das páginas dos livros didáticos ou usar alguns minutos no fim das aulas para comentar rapidamente algum ponto de modo fragmentado do conteúdo formal. Por fim, como consequência de uma formação de professores não direcionada para a educação inclusiva, corre-se o risco do desenvolvimento da *pseudo inclusão*.

Palavras-chave: ensino de química, inclusão, diversidade.

ABSTRACT

The aim of this essay is to present some reflections on the possible relationships between chemistry teaching, as a promoter of inclusion and diversity, with a view to improving teaching and learning processes aimed at a scientific education with social concern. The reflections are based, namely: i) on the defining characteristics of chemistry teaching; and ii) relationships as a promoter of inclusion and diversity in the classroom. The implementation of a chemistry education with the intention of forming critical and conscious citizens implies the search for actions for a new educational paradigm in Science Teaching. It is not enough to include isolated topics in the corners of the pages of textbooks or to use a few minutes at the end of classes to quickly comment on some point in a fragmented way of the formal content. Finally, as a consequence of teacher training not directed towards inclusive education, there is a risk of the development of pseudo-inclusion.

Keywords: chemistry teaching, inclusion, diversity.



1. INTRODUÇÃO

A promoção da inclusão, em todas as suas esferas, como acessibilidade na escola, no trabalho, nas universidades, entre outros, ainda é um desafio em pleno século XXI. Contudo, podemos perceber um crescente processo de aceitação das ideias inclusivas na nossa sociedade (CAMARGO, 2016). Desse modo, parte-se do pressuposto que não existe educação e ensino que não estejam imersos nos processos culturais do contexto ao qual pertencem (CANDAU, 2008). Logo, não é possível conceber ou aceitar uma experiência pedagógica asséptica e desvinculada das questões presentes na sociedade (Ibid.).

As abordagens relacionadas ao contexto educacional inclusivo, têm diante de si um desafio para encontrar soluções que possam responder sobre o acesso e permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais, presentes na rede pública de ensino. Nesse sentido, encontra-se a escola da racionalidade dividida em modalidades de ensino. Entretanto, ao assumir a postura de romper com as bases de uma estrutura educacional, como está evidenciado no contexto inclusivo, podemos encontrar a saída para que a escola possa espalhar sua ação formadora por todos os que dela participam (MANTOAN, 2003).

No contexto em questão, insere-se o ensino de Química. Uma situação real, presente na sociedade, é “vista no seu íntimo” com a preocupação em apresentar os fenômenos em diferentes níveis representacionais (JONHSTONE, 1982). A Química, por excelência, é a Ciência responsável por mostrar as “intimidades do mundo” (POZO; CRESPO, 2009), oferecendo explicações para os eventos do cotidiano, e. g., como se produzir o perfume, por que o mercúrio do termômetro dilata com o aumento da temperatura ou ainda por que um cubo de gelo derrete (Ibid.). A compreensão do mundo está no grau de curiosidade ou necessidade daqueles que desejam ou precisam aprender e os conceitos científicos são a forma de ingressar no íntimo do cotidiano.

O ensino de Química como promotor da equidade social pode ser pensado sob diversos aspectos em diferentes instâncias de ordem política, econômica, de gênero, de religiosidade para além da educacional, devido às discussões contemplarem relações em um espectro muito amplo. Assim, o reconhecimento do caráter multicultural da sociedade conduz da educação em níveis macro, e por consequência do Ensino de



Química, em nível stricto, como espaço de (des)encontros culturais por excelência (CANEN, 2000). Apesar dos avanços dos últimos cinco anos, ainda são poucos os trabalhos da área da pesquisa, em relação ao todo, que exploram perspectivas de gênero, religiosidade, sexualidade e questões étnicas, de modo a valorizar saberes de contextos específicos ou locais. Todavia, tem-se exigido cada vez mais a incorporação de ações que visem à formação de cidadãos capazes de valorizar os conhecimentos e diferenças culturais (AULER; DELIZOICOV, 2001).

Nesse cenário, para que aconteça a efetiva inclusão, de toda ordem em sua gama de diversidades, o atual paradigma educacional necessitará (re)traçar o novo mapa da educação escolar, fazendo com que toda a escola se engaje nessa nova etapa, desenvolvendo um projeto político pedagógico que envolva esses estudantes, tendo instrumental didático, esclarecimento sobre as necessidades educacionais especiais do aluno, entre muitas outras coisas (CAMARGO, 2016). Para tanto, os professores de Química precisam estar atentos a diferentes estratégias de ensino, visando ampliar o espectro de estratégias e possibilidades, o que conduziria ao rompimento do paradigma tradicional que rege o ensino de um modo geral. Os estudantes, por sua vez, precisam estar inseridos em um ambiente no qual a compreensão dos trâmites existentes entre a construção do saber seja favorecida (Ibid.).

No entanto, verifica-se a inexistência de discussões de maior fôlego a respeito da necessidade dos docentes em lidar com as questões de inclusão e diversidade em sala de aula. No geral, os professores acabam por homogeneizar os estudantes, num processo automático e praticamente involuntário, apenas por não conhecer a necessidade educacional do estudante, provocando muitas vezes prejuízo ao seu aprendizado. Por todos esses agravantes [e muitos outros ocultos] é que se faz de essencial importância a presença de discussões acerca dessa temática no âmbito do ensino de Química. Assim, a inclusão não fica apenas na teoria e tem a chance de ser efetivamente praticada de forma eficaz e não discriminatória (Ibid.).

Vale destacar que os pontos aqui levantados apresentam conexão estreita com o que se considera uma abordagem multiculturalista (CANDAU, 2008). A escola sempre teve dificuldade em lidar com a diferença e, por isso, tende a silenciá-la, sentindo-se mais confortável com a padronização, independente das condições contextuais das pessoas e dos lugares. Contudo, abrir espaços para a diversidade, para a diferença e para



o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que as instituições estão sendo, há um certo tempo, chamadas a aceitar e enfrentar (Ibid.).

Em geral, independente da etapa na qual a Química faça parte da vida as pessoas, ela não causa amor à primeira vista na maioria das vezes. Para muitos, as escolas matam a criatividade (ROBINSON, 2006) ou ainda que a escola foi uma peripécia inventiva do Diabo (FERRIÈRE, 1928), tudo devido a suas características e *modus operandi* ao longo dos tempos, o qual contribui para a geração de más lembranças pessoais e as aulas de Química, muitas vezes, contribuem para essas más memórias afetivas (CANIATO, 1983).

A partir do exposto, construiu-se a seguinte questão norteadora: *De que modo o ensino de Química se movimenta enquanto promotor da inclusão e diversidade?* Logo, o objetivo principal, neste texto, é apresentar algumas reflexões acerca das relações possíveis entre o ensino de Química, enquanto promotor da inclusão e da diversidade, com vista a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem voltado a uma educação científica com preocupação social. Com relação à estrutura, este texto, apresenta-se em outras duas seções: i) desenvolvimento teórico, na qual o ponto nevrálgico são as características do ensino de da Química conectado às necessidades inclusivas; e ii) considerações finais, em que se retoma a questão central e se expõe, em síntese, os principais pontos de reflexão acerca da temática.

2. BREVES ENLANCES ENTRE O ENSINO DE QUÍMICA E SUAS RELAÇÕES ENQUANTO PROMOTOR DA INCLUSÃO E DAS DIVERSIDADES

A educação inclusiva no ensino da Química é um grande desafio. Em geral, o ensino dos conceitos próprios da Química, esteve [ou ainda está?] voltado à supervalorização da transmissão de modelos, fórmulas e conceitos de elevada abstração (POZO; CRESPO, 2009). De modo histórico, os assuntos são apresentados de forma linear, encadeados e com nível de entendimento necessário, que muitas vezes, extrapola a compreensão dos estudantes. Assim, pode-se considerar que aprender Química é buscar conhecimentos relacionados a “abstração sobre a abstração” (Ibid., p.141).

Essa característica do ensinar Química, independente da modalidade educacional ou subárea específica, apresenta algumas consequências, a saber: i) desmotivação dos professores e estudantes; ii) aulas monótonas e pouco atrativas; e iii)



falta de curiosidade e criatividade para com os processos de ensino e de aprendizagem. Não em vão, os verbos que melhor definem aquilo que ocorre nas salas de aula são: i) para os professores, explicar; e ii) para os estudantes, escutar, copiar e reproduzir (POZO; CRESPO, 2009), ações justamente opostas à postura desejada na Ciência.

As decorrências desses verbos nas salas de aula são as formações de *ciclos viciosos* (MALDANER, 2000). Por parte dos professores, o ensino fica restrito à transmissão unidirecional pouco colaborativa, de conceitos acabados e imutáveis, ofertando uma Ciência de difícil acesso, “consumível apenas a poucos seres notáveis”. Já por parte dos estudantes, ocorre o medo de errar, formando um sujeito passivo e com pouco entusiasmo no envolvimento com a Ciência.

No dia a dia das instituições, situações desse tipo recebem a alcunha de aulas tradicionais. Aliás, vincula-se a isso, as aulas baseadas em recursos didáticos convencionais disponíveis ao professor, e. g., livros didáticos, lousa, giz e, principalmente, exercícios para fixação de conteúdos programáticos (RAMOS; MORAES, 2010). Esse modo de condução didática apenas reforça outra falácia educacional: a transmissão de conhecimentos. É comum escutar ou encontrar o discurso, circulando entre professores, da suposta “transmissão milagrosa” de conhecimentos de um sujeito a outro, sem construções e trocas mútuas (Ibid.). Caso fosse possível, os problemas da educação, de toda ordem, mas principalmente do ensino e da aprendizagem seriam diluídos ou até mesmo não existiriam (MALDANER, 2000).

Aprender é transformar (FREIRE, 2018). É sobre isso que se debruça a Química e todos os seus conceitos: transformações. Por isso, é essencial que a postura no ensino seja a de auxiliar os estudantes a aprender a ler o mundo por meio da construção de argumentos e significados científicos (RAMOS; MORAES, 2010). Aprender Química, seja em sentido lato ou stricto, é (re)construir compreensões anteriormente construídas, em instâncias iniciais, tornando-as mais complexas e consistentes pela gradativa aproximação com os saberes da Ciência (POZO; CRESPO, 2009). Dessa forma, percebe-se a inutilidade da mera transmissão de informações para uma desejada aprendizagem duradoura (RAMOS; MORAES, 2010, MALDANER, 2000).

As dificuldades, da maioria dos estudantes, na aprendizagem dos conceitos científicos da Química estão relacionadas a acreditar e entender aspectos sobre aquilo que não se pode ver. De tal modo, geram-se conflitos cognitivos, afinal “o que vemos



das coisas são as coisas. Por que veríamos uma coisa se houvesse outra?” (PESSOA, 2008). Essa postura está conectada com uma espécie de realismo ingênuo, aproximando a aprendizagem dos conceitos científicos a “atos de fé” em nome da Ciência (CANIATO, 1983), uma vez que nada representam ou não são mais que uma credence momentânea. Todavia, é preciso admitir a existência de outros corpos, mesmo que invisíveis (LUCRÉCIO in POZO; CRESPO, 2009).

Nesse ponto, vale sublinhar, mesmo que de forma sucinta, a importância dos níveis de representações do conhecimento Químico, a saber: i) macroscópico; ii) representacional; e iii) microscópico (JONHSTONE, 1982). O primeiro, trata dos fenômenos visíveis; o segundo, dos modelos e fórmulas; e por fim, o terceiro, recai sobre as teorias e conceitos (Ibid.). Frisa-se que a preconização é pela gradual harmonia entre os três níveis (Ibid.).

Os especialistas em Química constroem a leitura da realidade do mundo por meio de (intra/inter)relações entre os três níveis descritos, enquanto que os estudantes operam relações no nível observável (GIORDAN; GÓIS, 2005). Desse modo, numa perspectiva freireana (FREIRE, 2018), a presença de estudantes com necessidades educativas especiais, além de assuntos culturais, religiosos, étnicos, de sexualidade nos currículos para além de aspectos isolados e pontuais dentro dos conteúdos programáticos rígidos, possibilita conexão e consciência realística sobre o contexto social, tendo-se assim, uma postura ativa do sujeito sobre o mundo, além de uma transposição didática (CHEVALLARD, 2005) mais eficiente, social e conectada ao estudante.

No contexto nacional, o movimento de Educação Inclusiva foi consolidado mediante a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual prevê o “acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns, oferta de atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008), aos estudantes com necessidades específicas decorrentes de deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação. Entretanto, promover os devidos acesso a esses estudantes, têm-se apresentado como um desafio às instituições escolares (PAULA; GUIMARÃES; SILVA, 2018).

Na literatura da área do ensino de Química, a gama de trabalhos sobre as temáticas, aqui em voga, não é vasta. A Ciência ocidentalizada promete uma visão



neutra e privilegiada do conhecimento alheia ao campo social e político, ignorando como as desigualdades de raça, de gênero e dificuldades construídas nas instituições científicas influenciam o conhecimento produzido (BENITE et al., 2018). Logo, o sujeito universal envolvido com a atividade científica é sempre o mesmo: branco, masculino, europeu e dotado de todas suas capacidades.

Diante do até aqui apresentado, é inevitável não abordar a formação de professores de Química. Não se pode continuar a formar professores que idealizam apenas um modelo padrão de estudante. A Educação Inclusiva requer uma formação que envolva a compreensão da diversidade (PAULA; GUIMARÃES; SILVA, 2018). Os professores precisam conhecer as necessidades dos seus futuros estudantes, com e sem deficiências, as condições necessárias para sua formação intelectual, social e moral (Ibid.).

Como consequência de uma formação de professores não direcionada para a educação inclusiva, corre-se o risco do desenvolvimento da *pseudo inclusão* (Ibid.). A qual se caracteriza pela presença física do estudante com necessidades específicas em sala de aula, sem a devida participação ativa frente à aprendizagem (Ibid.). Infelizmente, é comum encontrar nas escolas, e nas aulas de Química, justamente essa situação.

Por conta disso, há algumas diretrizes para o trabalho pedagógico com estudantes portadores de necessidades específicas (BASTOS; DANTAS, 2017). Alguns exemplos são: i) para estudantes com deficiência auditiva, recursos visuais e linguagem de Libras é essencial; e ii) para estudantes com deficiência visual, a indicação são informações táteis, uso de áudios e o sistema Braille (Ibid.). A ideia principal é que a utilização de recursos alternativos, nas aulas de Química, sirva enquanto mecanismos de aproximação com os estudantes portadores de alguma deficiência, preparando-os assim, para que compreendam assuntos complexos e que possam, com o tempo, ir aumentando seu cabedal de informações acerca dos tópicos próprios da Química e, por consequência, da Ciência.

Entre as necessidades específicas que tem recebido maior atenção da área de Química em pesquisas é o desenvolvimento de recursos de apoio direcionados a deficiência visual (Ibid.). Para que os estudantes com deficiência visual possam participar ativamente das aulas de Química, existem barreiras a serem superadas, a saber: i) a comunicativa; ii) a cognitiva; e iii) o conteúdo. Na primeira, trata-se da forma



convencional de comunicação baseada, em essência, na transmissão unidirecional dos tópicos pelo professor; na segunda, o ponto é a forma de processamento da informação por parte do estudante; e por fim, a terceira, é relativa às próprias dificuldades do conteúdo em si (Ibid.).

Um exemplo prático é o caso do ensino da Tabela Periódica (Ibid.). O conteúdo é baseado em formas representacionais gráficas-visuais e seus termos são abstrações complexas para a compreensão por parte de quem precisa de outros sentidos que não seja a visão (Ibid.). Vale destacar que a apropriação de conhecimentos por deficientes visuais ocorre por quantidade e qualidade de estímulos. Em geral, o Braille é o principal recurso utilizado, todavia, devido à linguagem da Química, nem sempre é possível uma transposição adequada e eficiente (FARIA et al., 2017).

Entretanto, apesar das dificuldades, há tentativas muito interessantes. Retorna-se ao caso da tabela periódica, em um exemplo de atividade que se baseou em recursos táteis dos estudantes com deficiência visual (BASTOS; DANTAS, 2017). Utilizou-se recursos materiais de objetos que faziam parte do cotidiano dos estudantes, além de informações passíveis de tradução ao Braille (Ibid.). A tabela foi feita em lona e dividida em três grandes partes. Em cada elemento foi colocado um bolso para acomodar objetos correspondentes aos elementos químicos (Ibid.).

Um ponto interessante da situação, a qual merece atenção, é a possibilidade da indução de falsos conceitos (Ibid.). Isso ocorre, pois o estudante com deficiência visual necessita de diversas relações para chegar onde se gostaria no que se refere à apropriação dos conceitos abordados. Exemplo: para a identificação do elemento *cálcio*, foi utilizado um pequeno boneco de esqueleto plástico (usado como chaveiro) para as relações de aproximações “osso-esqueleto-cálcio”. Todavia, o estudante fez a relação direta “esqueleto-brinquedo-plástico”, não chegando ao elemento cálcio (Ibid.). Mesmo com alguns problemas e limitações, o uso de objetos no caso do ensino da tabela periódica é considerado satisfatório, sendo um proveitoso caminho para a compreensão dos conceitos da Química por parte dos estudantes com deficiência visual (FARIA et al., 2017; Ibid.).

Agora, no que se refere a outras diversidades, convém destacar o termo *equidade*. De forma resumida, pode-se identificar três fases referente a equidade nas políticas públicas de educação: i) igualdade de acesso; ii) igualdade de tratamento; e iii)



igualdade de resultados e competências. No primeiro, refere-se ao direito de todos à educação; no segundo, o ponto é sobre a prestação a todos de igual serviço educativo, dando mais atenção aos que carecem de mais; e, por fim, no terceiro, implica a igualdade de oportunidades (LEMOS, 2013).

Um exemplo de aplicação de diversidade do ensino de Química é sobre a matriz da cultura afro-brasileira. É possível implementar discussões sobre as diversas transformações químicas presentes no cotidiano, valorizando o legado africano de Ciências, Tecnologia, Cultura e Identidade (BENITE et al., 2018). Uma sugestão para se trabalhar é o documentário *Boca do Lixo*, no qual é retratado a vida de catadores de lixo, em maioria negros. Além disso, a película desperta discussões acerca do meio ambiente e conceitos químicos, e. g., reciclagem (FRANCISCO JR, 2007).

Mais que simplesmente abordar conceitos químicos, deve-se ter a consciência de um ensino de Química para combater desigualdades e discriminações (Ibid.). A cana-de-açúcar, uma das maiores potencialidades agrícolas do Brasil, muito provavelmente tenha sua origem na África, mas específico em Nova Guiné. O processo de produção do açúcar engloba diversos temas e conceitos químicos que estão presentes nas salas de aula em todas as etapas da escolarização (Ibid.). Logo, a discussão desse tema é de extrema relevância, uma vez que o açúcar faz parte da constituição do Brasil e não apenas um bem de consumo qualquer, tendo enquanto seu principal braço de trabalho os negros, escravizados e tratados como propriedade. Assim sendo, faz-se importante uma leitura crítica de todos os aspectos dessa história por parte dos professores de Química, o que via de regra, é ocultado devido às pressões para se “vencer os conteúdos” programáticos dentro dos tempos pré-determinados da cultura escolar.

São muitos os pontos que abordam outras diversidades que podem fazer parte do ensino de Química. Desse modo, é salutar uma orientação para o ensino que contemple a multiculturalidade e que reconheça e potencialize a formação de conhecimentos presentes na sociedade sem engessá-los em dogmas marginais. Afinal, tratar a Ciência como uma subcultura poderosa é reconhecer a face de um instrumento de transformação social de vital importância, e assim, o ensino de Química precisa servir para a inclusão e melhoria da vida das pessoas em sociedade.



3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção aqui foi apresentar reflexões acerca do ensino de Química enquanto instrumento promotor da inclusão e da diversidade. De tal modo, buscou-se argumentos para responder a seguinte questão norteadora: *De que modo o ensino de Química se movimenta enquanto promotor da inclusão e diversidade?* Assim, expõe-se, em síntese, os principais pontos de reflexão acerca da temática:

i) ensinar Química é estar atento ao processo de aprender do outro. Esse viés se aproxima de uma atitude emancipatória e reflexiva em comparação ao ensino asséptico desenvolvido na maior parte do percurso formativo dos estudantes. Nesse sentido, as abordagens frente aos tópicos e conceitos próprios da Química com vistas à equidade social em sala de aula oferecem oportunidades formativas de um ensino contextualizado com a historicidade da vida do estudante.

ii) a implementação de um ensino de Química com a intenção de formar cidadãos críticos e conscientes implica na busca de ações para um novo paradigma educacional no ensino de Ciências. Não basta incluir temas isolados nos cantos das páginas dos livros didáticos ou usar alguns minutos no fim das aulas para comentar rapidamente algum ponto de modo fragmentado do conteúdo formal. É preciso encontrar maneiras e estratégias de contemplar os diversos atores e facetas do meio escolar e da construção do conhecimento.

iii) faz-se importante uma postura ativa, questionadora e provocativa sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, as quais encorajem os estudantes a conhecer a história de seus contextos e agir sobre suas realidades. Desse modo, já não é cabível uma formação de professores de Ciências, e de Química, que não contemple o ensino pensado a partir da equidade social de modo amplo, contemplando assuntos e estratégias adequadas.

Por fim, destaca-se a importância de reflexões acerca dessa temática, na qual, destaca-se a busca por um ensino de Química histórico, contextual, útil e preocupado com o aspecto social. Portanto, seguir com aprofundamentos acerca de pontos da temática, exemplos, conceitos, métodos e estratégias focadas em como tornar o ensino de Química voltado para a equidade social é e será vital por muitos anos.



REFERÊNCIAS

- AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê? **Revista Ensaio**, v. 3, n.1, jun., p.122-134, 2001.
- BASTOS, A.; DANTAS, L. Construção de recursos alternativos para estudantes com deficiências para o ensino de Química. **Anais... EDEQ – Encontro e Debates sobre o Ensino de Química**, nov., 2017.
- BENITE, A. M. et al. Cultura africana e afro-brasileira e o ensino de Química: estudos sobre desigualdades de raça e gênero e a produção científica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, e193098, 2018.
- CAMARGO, É. P. **Ensino de Ciências e Inclusão Escolar**: investigações sobre o ensino e a aprendizagem de estudantes com deficiência visual e estudantes surdos. Curitiba: Editora CRV, 2016.
- CANAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.; CANAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Vozes: Petrópolis, 2008.
- CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, Dez., 2000.
- CANIATO, R. Ato de fé ou conquista do conhecimento? Um episódio na vida de Joãozinho da Maré. **Boletim da Sociedade Astronômica Brasileira**, ano 6, n.2, 1983.
- CHEVALLARD, Y. La **Transposición Didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. La Pensée Sauvage, Argentina. 2005.
- FARIA, B. et al. Ensino de Química para deficientes visuais numa perspectiva inclusiva. **Anais... ENPEC – XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Jul., 2017.
- FERRIÈRE, A. (1928). **O diabo e a escola**. Transformons l'école, Portugal. (https://edisiplinas.usp.br/pluginfile.php/1982116/mod_resource/content/1/ODiaboEaEscola.pdf)
- FRANSCICO JR, W. (2007). Opressores-oprimidos: um diálogo para além da igualdade étnica. **Quim. Nova na Escola**, n.26, nov., p.10-12, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 2018.
- GIORDAN, M.; GÓIS, J. Uso de objetos moleculares virtuais no ensino de Química. Educação é cultura, cultura é educação? **Anais...** [S.l.: s.n.]. 2005.
- JONHSTONE, A. Macro and micro-chemistry. **School Science Review**, 64, n.227, p.377-379, 1982.



- LEMOS, V. Políticas públicas de educação: equidade e sucesso escolar. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.73, p. 151-169, 2013.
- MALDANER, O. **Formação inicial e continuada de professores de Química**. [Coleção Educação em Química]. Ijuí/RS: Ed. Unijuí. 2000.
- MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, pp.137-141, 1997.
- PAULA, T.; GUIMARÃES, O.; SILVA, C. Formação de professores de Química no contexto da educação inclusiva. **Revista Alexandria**, v.11, n.1, p.3-29, mai., 2018.
- PESSOA, F. Poemas de Alberto Caeiro. 2008.
- POZO, I.; CRESPO, M. **A aprendizagem e o ensino de Ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. Artmed: Porto Alegre, 2009.
- RAMOS, M.; MORAES, R. Avaliação no Ensino de Química. IN: SANTOS, W.; MALDANER, O. **Ensino de Química em foco**. Ijuí: Ed. Unijuí. 2010.
- ROBINSON, K. **As escolas matam a criatividade** (vídeo – Youtube). 2006.



A IMPORTÂNCIA DA CONTRIBUIÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO ESPAÇO ESCOLAR EM UM CONTEXTO PÓS COVID-19

THE IMPORTANCE OF THE CONTRIBUTION OF THE PSYCHOPEDAGOGIST IN THE SCHOOL SPACE IN A POST-COVID-19 CONTEXT

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-9

Jeniffer Aline Lira da Silva ¹

¹ Graduada no curso de Pedagogia. Faculdade do Maranhão – FACAM. Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI

RESUMO

Este trabalho apresenta as mudanças do cenário no contexto educacional após o início da pandemia, ocasionado pelo COVID-19 (Corona vírus). Deste modo, tem por intuito mostrar a necessidade do trabalho coletivo dentro de um espaço de aprendizagem: a escola. O direcionamento deste estudo está em abordar o profissional formado em Psicopedagogia e a importância da sua presença no espaço escolar. Por isso, trataremos sobre as contribuições significativas que este profissional pode estimular durante o processo de aprendizagem de um aluno. Analisaremos também aspectos acerca das mudanças na rotina do aluno, que foram alterados pela pandemia e que, por se tratarem de mudanças que foram repentinas, a presença de um Psicopedagogo no espaço escolar se tornou ainda mais crucial. No intuito de analisar de forma mais precisa sobre este tema, apontamos como metodologia de pesquisa utilizada a bibliográfica, com as contribuições de autores que corroboram com a ideia da indispensabilidade de um profissional formado em Psicopedagogia atuando no espaço escolar.

Palavras-chave: Educacional. Psicopedagogo. Escola. Contribuições.

ABSTRACT

This work presents the changes in the scenario in the educational context after the beginning of the pandemic, caused by COVID-19 (Corona virus). In this way, it aims to show the need for collective work within a learning space: the school. The direction of this study is to approach the professional trained in Psychopedagogy and the importance of their presence in the school space. Therefore, we will discuss the significant contributions that this professional can stimulate during a student's learning process. We will also analyze aspects about the changes in the student's routine, which were altered by the pandemic and that, because they are changes that were sudden, the presence of a Psychopedagogue in the school space has become even more crucial. In order to analyze more precisely on this topic, we point out the literature as a research methodology, with the contributions of authors that corroborate the idea of the indispensability of a professional trained in Psychopedagogy working in the school space.

Keywords: Educational. Psychopedagogue. School. Contributions.



1. INTRODUÇÃO

A educação é uma área que sempre está em processo de transformação. Desde a chegada dos padres Jesuítas no Brasil, que é um marco importante sobre o início de um ensino intencional, o foco da educação e das formas que esse processo se dá, se modificam dependendo do contexto e das expectativas da sociedade. E atualmente, após o início da pandemia da Covid-19, mais uma vez uma modificação neste meio se fez necessário.

Este artigo irá expor a importância de um Psicopedagogo no espaço escolar, valorizando ainda mais a sua presença em um contexto posterior ao início da Covid-19. O papel desse profissional é intermediar e facilitar o processo de aprendizagem, tornando-o mais simples e individual.

A atuação do Psicopedagogo é de extrema necessidade, ainda mais para os alunos que pertencem ao segmento do Ensino Fundamental I, pois são crianças que estão aprendendo a gerenciar suas emoções e sensações. Infelizmente algumas escolas enxergam esses alunos apenas como um depósito de conteúdo, não os considerando como sujeitos pensantes, indivíduos, seres humanos e, mais que isso, como crianças.

Crianças que sentem, sofrem e que precisam estar bem para que a aprendizagem seja significativa. Esse momento de mudanças e rupturas bruscas em todas as esferas do ensino abre um leque de questionamentos acerca dos sentimentos vivenciados neste espaço, e o quanto isso influenciou e poderá influenciar na vida escolar dessas crianças.

Então, para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de maneira significativa, o presente estudo tem por objetivo contribuir com a ampliação do campo de visão sobre a necessidade da performance de um profissional em específico no ambiente escolar: o Psicopedagogo. Visa também mostrar que o trabalho que este profissional desempenha deve ser em conjunto com o professor de sala, gerando assim, melhores resultados e proporcionando ao aluno um clima favorável para que ocorram aprendizagens significativas.

Para este trabalho, o tipo de metodologia usada será a bibliográfica, fundamentada em contribuições de vários autores que corroborarão com o assunto abordado. Assim, será possível obter uma melhor compreensão sobre os impactos



causados pela mudança do estilo de ensino dos alunos que estão passando por uma pandemia.

2. A EDUCAÇÃO NO PERÍODO PANDÊMICO: MUDANÇAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A educação sempre apresentou e apresenta uma relação direta com a sociedade e suas mudanças ao longo do tempo. E, devido a isso, é possível perceber que a educação sofreu muitas mudanças desde que houve o interesse e a necessidade em planejar e organizar um sistema de ensino formal.

No cenário atual, considerando o mundo pós Covid-19, não seria diferente. A educação tem passado por grandes mudanças, que transcenderam a relação professor-aluno. O que diferencia as mudanças ocorridas no atual momento é que, dessa vez, essas mudanças ocorreram de forma brusca, sem tempo para adaptação, sem tempo para um planejamento prévio.

A educação sempre é pensada em um campo de visão reduzido, devido aos investimentos financeiros que são destinados para essa área. Machado comenta que

Ainda que a Educação constitua um dos temas favoritos das autoridades políticas, nos mais variados países, poucas vezes os debates sobre as questões educacionais conseguem ultrapassar o âmbito de sua dimensão econômica, limitando-se a uma parafernália de indicadores numéricos de diferentes tipos. E enquanto a economia sufoca a Filosofia, a escola permanece reduzida a uma cultura utilitarista no sentido mais mesquinho, de preparação para exames, cujos resultados expressam algo cada vez mais difícil de interpretar. (Machado, 2000, p.64).

Outrossim, é que a educação é uma ferramenta de modificação da estrutura da sociedade. Um fato facilmente perceptível, é que todas as áreas de um sistema organizacional em uma esfera global se modificaram devido à situação pandêmica que o mundo está passando.

Com a educação também houve diversas modificações, no entanto, a diferença se pautou no tratamento dessa situação, uma vez que a organização do sistema educacional presenciou um cenário caótico e uma urgência em desenvolver um mecanismo que diminuísse os impactos da pandemia. As escolas foram fechadas, o ensino foi parado e não se sabia como proceder depois de tantas mudanças rápidas.

Pela contribuição de Moran, quando iniciou a pandemia não houve preocupação nem em promover um ensino de qualidade, nem em proporcionar uma educação de



qualidade. Devido ao caos gerado pela pandemia, as atenções se concentraram mais na área da saúde e pouco se avançou sobre como proceder referente à educação.

Para Moran (2000, p.12):

Há uma preocupação com ensino de qualidade mais do que com educação de qualidade. Ensino e educação são conceitos diferentes. No ensino organiza-se uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a compreender áreas específicas do conhecimento (ciências, história, matemática). Na educação o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade. Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional e profissional que nos realize e que contribua para modificar a sociedade que temos.

Talvez por a educação ter um padrão fixo dentro do quesito de metodologias de ensino-aprendizagem, em que todos estavam acostumados a exercer seus papéis dentro da sua zona de conforto, ou mesmo pelo fator surpresa de mudança repentina de rotina, que o sistema educacional foi deixado de lado.

Assim que surgiu o primeiro caso de Covid-19 no Brasil, no dia 26 de fevereiro de 2020, existiu a necessidade de reorganizar o sistema educacional em um curto espaço tempo. Organização das metodologias, das estratégias, dos recursos e até mesmo do espaço de aprendizagem, que antes era a sala de aula física e migrou para o espaço virtual.

No dia 17 de março foi publicado a Portaria nº 343, em que constou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios tecnológicos, ou seja, as aulas 100% remotas. Então, pouco tempo se dispôs à educação para que fosse pensado e criado estratégias para a mudança em sua estrutura. Uma estrutura que por um longo período foi utilizada precisou ser suspensa e reformulada.

Uma ruptura tão rápida no sistema educacional, com as características citadas no parágrafo acima, gerou e tem gerado muitos agravantes no processo de aprendizagem. A sociedade espera uma construção de sujeitos que possam agregar valores e desenvolver as habilidades e o aprendizado que o perfil anterior de sala de aula permitia.

Quando pensamos a sociedade do século XXI, vemos que o que caracteriza esta nova sociedade é o conhecimento, o que vai exigir que as pessoas sejam mais capacitadas e preparadas para o exercício de uma profissão. Encontramos ainda que o foco desta sociedade será a subjetividade, a ação

social e a vida cotidiana o que exigirá novas crenças, epistemologias e parâmetros. (Kullook, 2000, p.21).

Rompendo com a sistematização do que se é esperado dos futuros adultos e, considerando a colocação do Kullook acima, o cenário atual traz novos fatores que influenciarão esses sujeitos que estão sendo preparados para o mundo. Fatores esses que afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

O aluno precisou se adaptar às mudanças em todas as suas relações. O fato de não poder sair de casa, não poder ver alguns familiares que moram em outras casas, não frequentar a escola, além de tantas outras restrições. A necessidade do distanciamento social, as aulas 100% on-line ou híbridas, e tantas outras novidades provenientes de uma educação pós Covid-19 também impactaram estes estudantes.

Uma mudança radical na rotina de crianças, com total certeza, interferiria no processo de aprendizagem, e traria outras consequências oriundas dessas modificações. Nunca antes se falou e se pensou tanto em uma “educação emocional” voltada para o contexto escolar. É cada vez mais evidente a relação direta que a educação tem com as emoções, principalmente no que diz respeito ao aprendizado e aos resultados significativos.

Com esse novo cenário, surgiram novas questões envolvendo a criança e a educação. A exemplo, citemos o aumento da incidência de casos de crianças com crises de ansiedade, abaladas e reféns de um medo que paralisa e outras inúmeras situações que, infelizmente têm se tornado comuns e também preocupantes para essas crianças, tanto no contexto educacional, como também na sua vivência em sociedade.

O aluno da Educação Básica está inserido em um grupo vulnerável, que precisou amadurecer mais rapidamente e estar frente a situações delicadas como a morte de entes queridos, de pessoas próximas. Os prejuízos oriundos dessas mudanças estão sendo perceptíveis no contexto atual e também interferirá na vida dessa geração, quando estes forem adultos.

Muito se fala em proporcionar uma aprendizagem significativa, mas para se ter aprendizado há muitos fatores dos quais este processo depende, como o interesse do aluno, os fatores cognitivos, biológicos e a influência direta do meio social, o meio no qual esse indivíduo está inserido, que são os fatores ambientais, familiares e sociais.

Infelizmente alguns alunos da educação básica, em específico, os alunos do Ensino Fundamental I, experienciaram eventos dolorosos como ver pessoas próximas morrendo em decorrência da Covid-19. São sentimentos novos, e saber processar essas sensações está sendo uma realidade que tem influenciado e gerado grande impacto no ambiente de aprendizagem.

Não é novidade que para o bom funcionamento de uma escola, é necessário a colaboração de vários profissionais, e é perceptível que para esse novo cenário, é de total urgência a presença de um Psicopedagogo para atuar no que se refere a orientação educacional, pois são situações que influenciam neste espaço, e que estão além da atuação do professor.

Psicopedagogia é um campo de atuação em Educação e Saúde que se ocupa do processo de aprendizagem considerando o sujeito, a família, a escola, a sociedade e o contexto sócio-histórico, utilizando procedimentos próprios, fundamentados em diferentes referenciais teóricos. (ABPP, 2011, p.1)

Essa definição da atuação do Psicopedagogo amplia ainda mais a visão sobre a importância deste profissional no meio escolar. As mudanças que ocorreram na relação familiar, na relação escolar, na relação da sociedade e no contexto sócio-histórico, frisam a indispensabilidade deste profissional para intermediar e direcionar os alunos.

A palavra “psicopedagogia” é a junção de duas áreas de saberes: a pedagogia e a psicologia. O foco é direcionado para o gerenciamento de situações entre os atores, nesse caso, direcionado ao espaço escolar. O Psicopedagogo neste espaço auxiliará no bom funcionamento da relação do aluno com a escola, a família e a aprendizagem, esse profissional representa o elo entre as partes envolvidas.

Segundo Bossa (2000, p.21), a psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana. Isso não quer dizer que deve ser retirada a responsabilidade do professor em perceber comportamentos diferentes em seus alunos, na verdade, a percepção de mudança é algo que deve ser praticado diariamente pelo docente.

No entanto, deve ser considerado também que o professor, devido a sua alta demanda de trabalho, após notar um comportamento atípico em seu aluno, em muitas situações, pode não conseguir dar um suporte adequado a ele, que seria um atendimento específico e individualizado.



Nesse momento é que se faz necessário a intervenção de um profissional que possa proporcionar melhorias, com abordagens direcionadas. É nesse contexto que o papel do psicopedagogo se torna indispensável, uma vez que ele deve “auxiliar professores, coordenadores pedagógicos e gestores a refletir sobre o papel da educação diante das dificuldades de aprendizagem” (Claro, 2018, p. 88).

O Psicopedagogo contribui significativamente na prevenção das DA (Dificuldades de Aprendizagem) e de um possível fracasso escolar. Segundo Kiguel (1991, p. 24),

O objetivo central de estudo da psicopedagogia está se estruturando em torno do processo de aprendizagem humana: seus padrões evolutivos normais e patológicos bem como a influência do meio (família, escola, sociedade) no seu desenvolvimento.

Uma das atuações atribuídas a um psicopedagogo, é na prevenção de possíveis dificuldades no processo de aprendizagem. É uma área de atuação sensível a questões ligadas ao processo educacional, e se torna ainda mais delicada quando se traz para o caos que foi gerado após o início da pandemia.

A relação do ambiente escolar ultrapassa os muros de uma escola, situações gerais, interferem no ensino. Em um contexto pós Covid-19, que houve uma mudança delicada e brusca, repleta de perdas, é desumano ignorar o medo e tantas outras sensações e emoções que as crianças estão experienciando, sem que isso influencie no rendimento escolar.

Considerando isso, o psicopedagogo, no espaço educacional, conseguirá promover ações e estratégias mais direcionadas a cada tipo de situação. Com isso, ele auxiliará diretamente no processo de aprendizagem e no caminho para melhor socialização e inclusão do aluno na escola e na sociedade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo expôs as mudanças de vários cenários e situações que surgiram nos últimos anos, em decorrência do início da pandemia da Covid-19 no Brasil. Mudanças mais especificamente no espaço escolar, que influenciaram e influenciam no processo de ensino e aprendizagem.

Foi abordado sobre como as crianças estão reagindo neste ambiente e de que maneira estão conciliando os eventos decorrentes da Covid-19 com os estudos. É uma nova rotina para todos e que exige uma adequação, e com os alunos ocorre a mesma



necessidade, o que deve ser diferente é a forma como esse contexto será vinculado a realidade de cada um. Em suma, é uma responsabilidade que não pode e não deve ser depositada como carga apenas no aluno, ele por si só, não tem estratégias para processar todos os eventos sem interferir em sua aprendizagem.

Considerando o que foi comentado anteriormente, sobre a quem será atribuída essa responsabilidade, o pensamento é logo direcionado para o professor regente, já que está em contato direto com os estudantes. No entanto, essa responsabilidade transcende o ambiente da sala de aula e deve ser direcionada a outro profissional.

O objetivo não está em retirar do professor a sua responsabilidade para com o aluno, mas possibilitar que este receba um olhar individualizado, quer dizer, ampliar esse campo de vista. O professor, em sua rotina normal, já possui uma alta demanda de tarefas e funções e, dificilmente conseguirá atender, de maneira individual o seu aluno, neste ponto, teoria e prática não coincidem.

Dessa forma, este trabalho proporcionou uma perspectiva mais atenta a um profissional competente que pode trabalhar em parceria com o professor, a escola, a família e a sociedade: o psicopedagogo. Este profissional conseguirá trabalhar as singularidades e pontos de atenção de cada estudante, indo além da atuação do educador.

Com isso, consideramos, não uma atuação incompleta ou frágil do professor, mas um suporte que some com a sua prática, considerando a realidade em sala de aula. Estes alunos, que passaram por situações caóticas ocasionadas pela pandemia precisam de auxílio, um acompanhamento individualizado para facilitar o seu processo de aprendizagem.

É muito perigoso fechar os olhos para os fatores que sobrecarregaram o ambiente educacional. Por isso, é preciso atenção em como esse processo pode ser encarado: com desleixo ou como um ensino de “faz de conta”, ou com mais seriedade, com total atenção aos sujeitos envolvidos, que precisam estar em sintonia, e a metodologia de ensino.

Portanto, conclui-se que uma escola sem a atuação de um psicopedagogo sobrecarregará o aluno, o professor e a família de responsabilidades que poderiam ser assumidas por um profissional com competências específicas para essa demanda, que



trabalha precisamente em como se dá o processo de aprendizagem dos indivíduos e que traria contribuições valiosas para o aluno.

O tema desenvolvido neste estudo, junto com a colaboração de alguns autores, corrobora com a ideia de que o desenvolvimento das práticas educacionais se tornaria mais eficaz e significativa com a presença de um sujeito atuante na área de psicopedagogia no espaço escolar, para auxiliar diretamente e individualmente o corpo discente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a minha família

REFERÊNCIAS

- ABPP. Associação Brasileira de Psicopedagogia. Diretrizes da formação de psicopedagogos no Brasil. 2019. Disponível em: http://www.abpp.com.br/documentos_referencias_diretrizes_formacao.html. Acesso em: 13 mar. 2022.
- CLARO, G. R. Fundamentos da Psicopedagogia. Curitiba: InterSaber, 2018
- BOSSA, N. A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- KIGUEL, Sônia Moojen. Reabilitação em neurologia e psiquiatria infantil - Aspectos psicopedagógicos. Porto Alegre, Abenepe, vol. 2. 1991.
- KULLOK, M. G. B. As exigências da formação do professor na atualidade. Maceió: Edufal, 2000.
- MACHADO, N.J. Educação: projetos e valores. São Paulo: Escrituras Editoras, 2000. (Coleção Ensaios Transversais).
- MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J.M; BEHRENS, M.A.A.; MASSETO, M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000, p.83-97.
- PORTARIA Nº 343, de 17 de março de 2020. Substituição das aulas presenciais, por aulas em meios digitais. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso: 20 mar. 2022



O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TEACHING SCIENCE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-10

Adriana Ferreira Soares dos Santos¹
Ana Santana Ferreira dos Santos¹
Maria das Vitórias Ferreira dos Santos¹
Felipe Eduardo Pereira Cruz²

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú/UVA

² Professor Orientador - Especialista em Literatura e Ensino – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN | Licenciado em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e Pedagogia pela Universidade Potiguar – UNP.

RESUMO

Este artigo trata a respeito do ensino de ciências na Educação Infantil e a relevância que essa temática tem para a construção do saber. Essa produção está sustentada por diversos autores que abordam a temática do ensino e da prática pedagógica do professor diante de uma perspectiva científica. O conhecimento científico precisa estar pautado na pesquisa e na investigação, e dessa forma, formar cidadãos capazes de preservar o ambiente em que vive e, por conseguinte, ser agentes éticos e sustentáveis enquanto transformadores da sociedade. Este artigo se centra numa abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, ao qual, está dividido em tópicos configurando assim, cada etapa desta produção. É válido ressaltar que este artigo foi construído com base em leituras de diversos artigos, dissertações e livros que abordam esta temática. Além disso, o procedimento metodológico foi baseado na ideia de diversos autores como BRANDÃO (1986); DEMO (2001;2010); ESTEVES E RODRIGUES (1993); GHEDIN (2013); MOURA (2012); RODRIGUES (1987) SAVIANI (1992;2008) e entre outros que estudam sobre o ensino de ciências e a didática na sala de aula, na perspectiva da educação infantil. Por fim, essa produção tem o objetivo de pautar uma alfabetização científica nos espaços de aprendizagem e despertar no aluno a capacidade de posicionar-se criticamente na sociedade em que vive.

Palavras-Chaves: Ensino de Ciências. Prática Pedagógica. Educação Infantil. Conhecimento Científico.

ABSTRACT

This article deals with the teaching of science in Early Childhood Education and the relevance that this issue has for the construction of knowledge. This production is supported by several authors who address the issue of teaching and the pedagogical practice of the teacher from a scientific perspective. Scientific knowledge needs to be based on research and investigation, and, in this way, to form citizens capable of preserving the environment in which they live and, consequently, to be ethical and sustainable agents as transformers of society. This article focuses on a qualitative approach of bibliographic nature, which is divided into topics, thus configuring each stage of this production. It is worth mentioning that this article was built based on the reading of several articles, dissertations, and books that approach this theme. In addition, the methodological procedure was based on the idea of several authors such as BRANDÃO (1986); DEMO (2001;2010); ESTEVES E RODRIGUES (1993); GHEDIN (2013); MOURA (2012); RODRIGUES (1987) SAVIANI (1992;2008) and among others who study about science teaching and didactics in the classroom from the perspective of early childhood education. Finally, this production aims to guide a scientific literacy in learning spaces and awaken in students the ability to position themselves critically in the society in which they live.

Keywords: Science Teaching. Pedagogical Practice. Early Childhood Education. Scientific Knowledge.



1. INTRODUÇÃO

O ensino de ciências precisa ser um campo repleto de muitas perspectivas, ao qual, o principal objetivo deste ensino é formar crianças que sejam capazes de transformar o mundo em que vive. Dessa maneira, as crianças em sua totalidade precisam ter o direito de contemplar um ensino de ciências que seja capaz de mudar o seu comportamento perante as suas atitudes. Nesta perspectiva, é preciso que a prática pedagógica alcance as necessidades e principalmente as ausências destas crianças.

Este artigo tem o objetivo de abordar de maneira significativa como decorre o ensino de ciências na educação infantil, perante um imenso leque de informações em que as crianças são submetidas. Dessa forma, essa produção surgiu da ausência de uma pesquisa que contemplasse um ensino que valorizasse o processo de ensino e aprendizagem na área de ciências na educação infantil. Sob este enfoque, é válido ressaltar que essa produção deseja alcançar perspectivas de grande significado para auxiliar a prática pedagógica do professor da educação infantil.

Sob esta ótica e no que tange ao papel da escola nesta temática é importante buscar na instituição a sua real e o seu principal objetivo, já que a escola é um ambiente formador de opiniões. Os saberes científicos foram elaborados ao longo da história e precisamente tem a necessidade de ser valorizado já que os indivíduos precisam se utilizar desses conhecimentos adquiridos na escola para dominar o mundo. Para sustentar essa afirmação, Saviani afirma:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciências), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica deve se organizar a partir dessa questão. (SAVIANI, 1992, p 23).

Dessa maneira pensar na escola e na sua capacidade de transformar a narrativa de vida das crianças é de fato elaborar um ensino que chegue a sua realidade. A partir disso, é preciso refletir sobre a educação e principalmente em seu processo, ao qual, é preciso colocar em pauta a importância de ação educativa de qualidade. Ensinar ciências é sobretudo refletir sobre as relações entre ensino e aprendizagem em que os alunos vivenciam. Dessa forma, Rodrigues afirma:



O ensino ciências deve demonstrar que a ciência é uma das formas de produção da realidade humana, pois, por se contrapor ao saber natural e espontâneo, ela se desenvolve como forma de conhecimento e de domínio da natureza, abrindo as portas a construção de uma realidade e de um mundo novo. (RODRIGUES, 1987, p 106).

Nesta perspectiva, o autor objetiva mostrar a importância que o ensino de ciências tem para a construção do saber, no tocante, a transformação social que o mesmo faz na sociedade e nos agentes que a compõem. Contudo, a educação infantil precisa ser contemplada de uma maneira especial, já que a construção e o desenvolvimento das habilidades iniciam nesta faixa etária. Para tanto, essa produção dará respostas sobre como o ensino de ciências deve ocorrer nesta faixa etária de ensino, ou seja, na busca de um ensino que contemple os princípios éticos, equitativos e sustentáveis da vida humana.

2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Para atingir os objetivos propostos neste artigo foi realizada uma pesquisa qualitativa, em que foram analisados e extraídos conteúdos de artigos científicos procurando fazer uma reflexão crítica e profunda a respeito do tema. Dessa maneira, foi realizado uma investigação sobre a temática abordada, ao qual, realizou-se uma síntese sobre os principais impasses que existem na sala de aula, no tocante ao ensino de ciências. Em seguida, essas anotações teóricas se transformaram em indagações dando início a esta produção. Entretanto, a pesquisa bibliográfica foi primordial para a justificativa desta construção acadêmica. Ademais, essas leituras foram retiradas de: teses, dissertações, revistas, periódicos e livros relacionados. Os autores que sustentaram essa produção foram, BRANDÃO (1986); DEMO (2001;2010); ESTEVES E RODRIGUES (1993); GHEDIN (2013); MOURA (2012); RODRIGUES (1987) SAVIANI (1992;2008); VALE (2009); PASSARINI (2007). Que discutem abertamente sobre a temática do ensino de ciências na educação infantil e a respeito do conhecimento científico, no tocante, ao processo de ensino e aprendizagem pautado pelas práticas dos professores no século XXI.

3. ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES

A educação está baseada no ato de transformação e na perspectiva da mudança de comportamento do agente na sociedade. Dessa forma, para que a mesma ocorra de



maneira integral é preciso contemplar um ensino de qualidade e atenda as necessidades do tecido social, ou seja, das crianças que construirão um país junto e diverso. Nesse viés, ao abordar a o objetivo desta produção é relevante abordar algumas reflexões que compõem o ensino de ciências na educação infantil, no tocante, o seu papel na construção e desenvolvimento da sociedade.

O ensino de ciências na educação infantil exige uma prática diferenciada, ao qual, as metodologias precisam abordar objetivos de aprendizagem em que as crianças sejam capazes de transpor aquilo que foi ensinado na escola para a sua realidade. Para tanto, é nítido compreender que o ensino tradicional intensificou um ensino de ciências teórico e inimigo da pesquisa científica, ou seja, o desenrolar das aulas permaneceram por muito tempo presos nas trevas da ignorância. Entretanto, graças ao advento da tecnologia algumas ações foram desmitificadas e a ciência chegou para ganhar um certo destaque, resgatando o verdadeiro cerne da pesquisa: a investigação.

A educação infantil é um ciclo que precisa estar focado na investigação e o ensino de ciências precisa estar sempre em pauta, logo que, os professores precisam estar aliados aos conhecimentos científicos, como afirma Saviani:

A formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas requerendo, em consequência, uma estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função. Para essa nova estrutura deverão confluir os elementos sejam eles das diferentes Faculdades ou Institutos, sejam da Faculdade de Educação, atualmente separados pela dualidade, a nosso ver artificial, dos cursos de bacharelado e de licenciatura. (SAVIANI, 2008, p. 159).

O autor reflete sobre a prática do professor e principalmente a respeito da sua prática pedagógica. É relevante afirmar que os professores da educação infantil precisam ter mente um planejamento que componha a sua demanda, ou seja, planejar na educação infantil é olhar para o seu aluno e ter a convicção de formar uma criança que respeite a diversidade e que saiba respeitar os recursos naturais, e que acima de tudo cuide do planeta.

O ensino de ciências na educação infantil contempla diversas metodologias, e de fato, isso vai depender da prática educativa do professor. Nesta perspectiva, é preciso que o conhecimento prévio das crianças seja valorizado, pois, esses conhecimentos se configuram como uma atitude de emancipação do conhecimento, valorizando assim, o que a criança já sabe sobre o assunto abordado em aula, como destaca Ghedin:



É importante aproveitar o conhecimento prévio das crianças, as quais não chegam às escolas como pessoas sem nenhuma informação, chegam com suas vivências e experiências cotidianas, ou seja, trazem consigo uma cultura que lhes é própria trazem informações que podem ser aproveitadas e compartilhadas no processo educacional (2013, p. 43).

De acordo com o autor a criança já chega na escola com uma carga de conhecimento bastante significativa, ao qual precisa ser valorizado, e para que isso aconteça é preciso que o professor ofereça uma metodologia que alcance essa realidade. De maneira análoga, no que se refere ao ensino de ciência, é nítido os acontecimentos que liga essa afeição por experiências ligadas a vivência educativa de uma maneira geral, como por exemplo aula de campo, pesquisas na biblioteca, experimentos em sala, pesquisa fora das escolas, ou seja, tudo isso resgata algo que a criança já sabe e desenvolve o crescimento do conhecimento e amor pela ciência.

Contudo, o professor precisa em seu cotidiano refletir sobre o seu ensino, e criar métodos que ultrapassem os muros da escola. A educação infantil é uma área extremamente ampla, e dessa maneira, o professor precisa ser um agente de mudança social, ao qual, a sua aula precisa se transformar em um campo de estudo. A título de contribuição, o professor de ciências precisa trazer a investigação para as suas relações pessoais em sala, no tocante, a pesquisa e busca por resoluções de problemas.

4. O CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM SALA DE AULA: UM AUXÍLIO A PRÁTICA DOCENTE

A educação científica em sala de aula deve preparar o aluno para uma geração que precisa de fato conviver com o avanço tecnológico e científico dos dias atuais. Nessa perspectiva, preparar as crianças em sua fase inicial para o mundo contemporâneo é de certa maneira ensiná-los a refletir sobre a importância que os mesmos precisam ter para reparar o avanço dos impactos sofridos pelo meio ambiente e se posicionar criticamente sobre essa problemática. Conforme, Vale (2009, p.14):

Uma Educação Científica deverá começar desde tenra idade, desde a pré-escola, cultivando curiosidade da criança corporificada no insistente por quê? infantil que, em mais de uma vez, tem colocado muito pai e muito educador em situação difícil. Entendo que a criança nasce com o desejo de conhecer o mundo e que a escola “mata” a natural curiosidade infantil com um ensino pobre e defasado muito aquém das necessidades e interesses dos jovens.

Entretanto, o ensino de ciências precisa ser iniciado na educação infantil e deve ser sustentado com bases sólidas e coesas. Dessa maneira, a escola precisa contribuir



de maneira significativa para este processo. No entanto, o corpo docente precisa em sua prática pedagógica fazer contextualizações com as tecnologias educacionais existentes na sociedade.

O ato da investigação objetiva contribuir para um despertar crítico e reflexivo das crianças, logo que, essa ação tem a finalidade de construir um conhecimento que integre as habilidades e competências dos alunos. Para isso, o uso da tecnologia servirá como uma fundamentação teórica para o desenvolvimento destas aulas, pautando sempre a busca por um conhecimento científico e construtivista.

O conhecimento científico está ligado de maneira intrínseca aos recursos tecnológicos, logo que, os mesmos são considerados como um auxílio a prática educativa do professor. Dessa maneira e em uma abordagem construtivista, o ensino de ciências na educação infantil precisa de um planejamento que tenha a convicção de integrar esses recursos em seus processos educacionais, pois, a tecnologia chegou para ficar e transformar a vida e vivência do professor.

Fala-se muito nos dias de hoje sobre a importância do conhecimento científico para o exercício da cidadania. Isso implica dizer que a educação científica deve fazer parte da formação do cidadão para que ele possa compreender, opinar e tomar decisões baseadas no entendimento sobre o progresso científico e os riscos e conflitos de interesses nele contidos (MOURA, 2012, p.20).

Historicamente, a autora aborda sobre a importância de um ensino cidadão para a construção de um conhecimento científico. Atrelado a isso, as crianças precisam ser ensinadas a compreender os principais conflitos que estão integrados na sociedade. Dessa forma, ao falar de ensino de ciências é abordar de maneira significativa a relevância do conhecimento científico em sala de aula, pois, as crianças precisam ter uma atitude científica e fazer uso de atitude para enfrentar e posicionar-se de maneira crítica diante de seus comportamentos sociais, sustentáveis e éticos.

Educação científica é vista como uma das habilidades do século XXI, por ser este século marcado pela sociedade intensiva de conhecimentos, sendo apreciada como referência fundamental de toda a trajetória de estudos básicos e superiores, com realce fundamental a tipos diversificados de ensino médio e técnico. (DEMO, 2010, p. 15).

O autor tem a finalidade de abordar como o conhecimento científico é visto como destaque na sociedade atual, ao qual a mesma é vista como uma porta de



conhecimento que tem o objetivo de dar acesso a outras temáticas. Atrélado a isso, a escola em sua plenitude junto ao corpo docente precisa integrar em seu currículo e em suas práticas pedagógicas, respectivamente o conhecimento científico. No mundo em que a educação é vista como uma agente secundária de transformação, quebrar barreiras com a ferramenta do conhecimento é uma atitude de resistência e principalmente democrática.

Entretanto, pensar a educação pela pesquisa é perceber a necessidade de uma articulação entre teoria e prática, construindo conhecimentos que vão além de uma instrução. Dessa maneira, é possível afirmar que a pesquisa está ligada diretamente ao conhecimento científico, em que uma constitui a outra. E para tanto, é peculiar afirmar que esses métodos precisam estar dentro do planejamento e da ação pedagógica do professor de ciências da educação infantil.

Em consonância a temática, é válido ressaltar a importância que a pesquisa tem para o desenvolvimento das aulas. Outrossim, é preciso que o professor integre essa metodologia em sua prática pedagógica como requisito de construção de conhecimento, logo que, a educação científica e a pesquisa na educação infantil se estabelecem como uma experiência educativa e acima de tudo, como uma atitude de emancipação. Assim, defende Demo (2001, p. 16), a “pesquisa é o processo que deve aparecer em todo o trajeto educativo, como princípio educativo que é”, ou seja, a pesquisa precisa está ligada a criança desde a educação infantil até o fim de seu processo de estudo e por conseguinte, de vivência.

Portanto, o ensino de ciências precisa estar ligado ao conhecimento científico e não meramente ao seguimento tradicional do currículo escolar. O professor por sua vez, deve contribuir para a construção do saber de seu aluno, em que seu espaço de aprendizagem esteja pautado em procedimentos investigativos e atitudes éticas e sustentáveis. Dessa forma, as crianças irão se utilizar de uma alfabetização científica a partir da educação infantil e fazer dela em toda a sua vida. A educação precisa ser oferecida de maneira integral, e para que isso aconteça ela precisa de fato ser de qualidade.



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises e discussões das informações colhidas através de levantamentos bibliográficos e das principais ideias dos diferentes autores, foi possível compreender a importância que essa temática tem para a formação dos professores de uma maneira integral. Passarini (2007, p. 18) acredita que:

O processo de formação do professor é contínuo, inicia-se antes mesmo do curso de graduação, nas interações com os atores que fizeram e fazem parte de sua formação. E este processo sofre influência dos acontecimentos históricos, políticos, culturais, possibilitando novos modos de pensar e diferentes maneiras de agir perante a realidade que o professor está inserido.

Dessa forma, a construção deste artigo possibilitou uma visão ampla sobre como decorre o ensino de ciências na educação infantil. Nesta medida, é preciso lembrar que o objetivo deste artigo é explicar como o ensino de ciências pode contribuir para a transformação da sociedade e principalmente para a preservação do planeta que vivemos.

Em virtude do que foi mencionado nesta produção foi possível perceber a significância que o conhecimento científico tem para a construção do saber, atrelado ao enfrentamento de problemas com posicionamento crítico e reflexivo. Dessa maneira, ao falar de ensino de ciências é falar de uma educação emancipatória que pautae a libertação da ignorância para a luz do conhecimento numa perspectiva de mudança social.

Neste viés, é preciso mencionar que a educação é um processo de grande significado para a construção do ser humano e do conhecimento científico, ela possibilita a integração e a inclusão dos indivíduos no meio social, contribuindo para a transformação das práticas e atitudes pessoais. A sociedade precisa valorizar e reforçar diariamente a luta pela educação, levantando a bandeira da sustentabilidade, e da equidade de forma significativa, pois, os princípios educativos precisam de ações reais e democráticas que venham a permitir, o ser humano a buscar cada vez mais o conhecimento. Atrelado a isso, já afirma Brandão, 1986, p.7:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. E já que pelo menos por isso



sempre achamos que temos alguma coisa a dizer sobre a educação que nos invade a vida.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a educação está presente em todos os âmbitos, no qual, ela acontece de forma universal. Nesse contexto, no que se refere a educação semeada na universidade é válido considerar que a mesma acontece através de diversas formas, pois, a graduação produz ciência através de práticas e pesquisas. Diante disso, esse artigo que tem como tema: “**O ensino de ciências na Educação Infantil**” é uma produção coletiva que sintetiza de forma crítica, reflexiva, metodológica, filosófica e epistêmica como deve ser a prática do professor de ciências na educação infantil.

Dessa forma, foi possível compreender também que é preciso conhecer as necessidades dos professores, logo que, muitos professores não tem apoio tecnológico para inovar em suas aulas, além da ausência de investimento de formação continuada imposta pelo estado. Partindo disso, os professores se sentem desmotivados para realizarem um ensino que paute todos os desafios da sala de aula. Esteves e Rodrigues (1993, p. 10) relatam que, “analisar necessidades significa conhecer os interesses, as expectativas, os problemas da população a formar, para garantir o ajustamento ótimo entre programa-formador-formando (e a ordem desses fatores não é arbitrária.”

Em suma, essa produção contribuiu para uma reflexão extremamente coerente a respeito das práticas pedagógicas dos professores. Por conseguinte, hodiernamente, é válido considerar que é preciso ter um novo olhar para a sala de aula, no tocante ao ensino de ciências na educação infantil. Por fim, educar é encontrar no outro a necessidade que não foi ouvida e reconhecida, é semear e mediar uma aprendizagem que seja capaz de transformar vidas, e que acima de tudo, possa ser instrumento de mudança social.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2001

_____. **Educação e Alfabetização Científica**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.



- ESTEVES, M., & Rodrigues, A. (org.). (1993). **Análise de Necessidades na Formação de Professores** (Coleção Ciências da Educação). Porto: Porto Editora.
- GHEDIN, L. M.; MARQUES, F.F. de F, FACHIN-TERÁN, A.; GHEDIN, I. M. educação científica na educação infantil. **Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v.6, n.10, p. 42-52, jan-jun, 2013.
- MOURA, M. A. **Educação científica e cidadania**: abordagens teóricas e metodológicas para a formação de pesquisadores juvenis. Belo Horizonte: UFMG / PROEX, 2012. 280 p.: il. (Diálogos, 2).
- RODRIGUES, N. **Por uma nova escola**: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Autores associados/Cortez, 1987.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeira Aproximações, São Paulo, Autores Associados, 1992.
- _____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- PASSERINI, Gislaine Alexandre. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL**. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007.
- VALE, J. M. F. (2009). **Educação científica e sociedade**. In R. Nardi, R. (Org), *Questões atuais no ensino de Ciências* (2.ª Ed., pp. 1- 8). São Paulo: Escrituras.



A DISCIPLINA DE FUTEBOL EM CURSOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

THE DISCIPLINE OF FOOTBALL IN TRAINING COURSES IN PHYSICAL EDUCATION

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-11

Otávio Nogueira Balzano¹
João Alberto Steffen Munsberg²

¹ Professor do Instituto de Educação Física e Esportes na Universidade Federal do Ceará. Formado em Educação Física Plena pelo Instituto Porto Alegre. Especialização em Pedagogia do Esporte pela ESEF-UFRGS. Mestre em Educação pela Universidade La Salle - Canoas. Doutor Educação pela Universidade La Salle – Canoas.

² Doutor em Educação, Mestre em Educação, Especialista em Metodologia do Ensino Superior, Licenciado em Geografia, Estudos Sociais e Estudos Teológicos. Docente de pós-graduação na Universidade La Salle, Canoas/RS.

RESUMO

Temos como objetivo, neste estudo, analisar criticamente como a disciplina de futebol é desenvolvida e contemplada nas instituições formadoras de professores em Educação Física (EF) e apresentar alguns conceitos para uma proposta “outra” de ensino do futebol. Como metodologia, utilizamos a Análise Crítica de Discurso (ACD) na perspectiva decolonial, para analisar os discursos de profissionais da EF. Constatamos que o ensino do futebol ainda não abrange os aspectos críticos, culturais e sociais da modalidade. Propomos um modelo epistêmico “outro” de ensino de futebol, na universidade, que forme profissionais de EF críticos, criando condições para que possam experimentar modos “outros” de aprender e praticar futebol.

Palavras-chave: Ensino do futebol. Educação Física. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The aim, of this study, is to critically analyze how the discipline of football is developed and contemplated in teacher training institutions in Physical Education (PE) and to present some concepts for an "other" proposal for teaching football. As methodology, we use the Critical Discourse Analysis (CDA) from a decolonial perspective to analyze the speeches of PE professionals. We found that football teaching still does not cover the critical, cultural and social aspects of the modality. We propose an "other" epistemic model of football teaching at university, which forms critical PE professionals, creating conditions for them to experience "other" ways of learning and practicing football.

Keywords: Teaching football. Physical Education. Teaching-learning.



1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da tese intitulada “O ensino do futebol na perspectiva decolonial: desgastando a produção de sujeitos ‘pés de obra’ – da formação na educação superior aos clubes esportivos” (BALZANO, 2020).

Neste texto, em específico, objetivamos analisar criticamente como a disciplina de futebol é desenvolvido e contemplada nas instituições formadoras de professores em EF e apresentar alguns conceitos para uma proposta “outra”¹ de ensino do futebol. Como metodologia, utilizamos a Análise Crítica de Discurso (ACD) sócio cognitiva² de Teun A. Van Dijk, na perspectiva decolonial.

Há uma longa tradição no processo de ensino-aprendizagem dos esportes coletivos na EF concentrada na dimensão física, técnica e tática. A consequência de uma educação pautada nesse modelo é o fato de os estudantes pouco compreenderem sobre o jogo, reproduzindo apenas situações pré-determinadas pelo professor. Esses processos de ensino-aprendizagem estão enraizados nas instituições de ensino brasileiras há muitos anos, cuja origem está na modernidade.

Conforme o semiólogo Mignolo (2013), a expansão ocidental após o século XVI não foi somente econômica e religiosa, mas também das formas hegemônicas de conhecimento, de um conceito de representação do conhecimento e cognição, impondo-se como hegemonia epistêmica, política e historiográfica, estabelecendo, assim, a colonialidade do saber³. Para o sociólogo Lander (2005), com o início do

¹ La noción de “pensamiento-otro” fue creada por el autor marroquí Abdelkebir Khatibi (1938-2009), y se refiere a la posibilidad de pensar desde la descolonización, luchar contra la deshumanización, la existencia dominada y la no existencia. Puede apreciarse su similitud con la noción de colonialidad del ser. É uma categoria que serve como força para questionar a negação histórica da existência dos não-europeu (WALSH, p. 285, 2013).

² A pesquisa em ACD está, frequentemente, interessada em estudar discursos ideologicamente enviesados, bem como as formas pelas quais tais discursos polarizam as suas representações do “nós” (endogrupo) e do “eles” (exogrupo). Em ambos os níveis de análise do significado – o local e o global –, frequentemente podemos verificar uma estratégia geral de “representação-positiva-de-si” e de “representação-negativa-do-outro”, em que as “nossas coisas boas” e as “coisas ruins dos outros” são enfatizadas, e as “nossas coisas ruins” e as “coisas boas dos outros” são minimizadas. (Van Dijk, 2013).

³ “A Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. Conforme Walter Mignolo, o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico, não quer dizer que tenham inventado o Pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que



colonialismo na América inicia-se não apenas a organização colonial do mundo, mas, simultaneamente, a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória (Mignolo, 1995) e do imaginário (Quijano, 1992). Esse processo que culminará nos séculos XVIII e XIX, quando, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo – todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados, numa grande narrativa universal.

Observamos que em muitas IES-EF, ainda hoje, o futebol é ensinado de forma competitiva, com foco no rendimento, muitas vezes, distante da realidade de mercado dos estudantes, está voltada para a EF escolar e para escolinhas de formação esportiva. Professores de EF reproduzem, em suas aulas, o jogo visto dentro das competições, ensinando as regras estabelecidas e desenvolvendo apenas o fundamento básico utilizado no jogo como meio de obter êxito na aula pela vitória. Percebemos que o ensino do futebol nos cursos de formação em EF segue a mesma lógica das ciências biológicas, enfatizando o modelo dominante europeu de conhecimento, com uma abordagem tradicional/mecanicista¹ de ensino dos esportes coletivos.

Coutinho e Silva (2009) relatam que essa forma de ensino foi adotada por muitos anos em praticamente todos os cursos de formação universitária em EF, tornando-se quase hegemônica e marcando uma tradição no ensino dos esportes coletivos nas universidades e nas escolas de educação básica. Este método foi construído sobre as bases do treinamento desportivo, no qual os professores focalizam seu trabalho no ensino de técnicas desportivas individuais e sistemas de jogos coletivos, em geral usando modelos que repetem e imitam os modelos de treinamento dos adultos, com certas adaptações para as crianças.

No sentido do anterior, analisamos, nesta pesquisa, os discursos dos participantes a respeito da disciplina de futebol, nos cursos de formação de profissionais em Educação Física.

comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens.” (Lander, 2005, p. 3).

¹ O ensino dos esportes coletivos foi baseado exclusivamente no método analítico-sintético, caracterizado pelo fracionamento das partes de cada esporte, iniciando pela aprendizagem dos fragmentos, seguindo para a aprendizagem da união destas partes, até chegar ao jogo propriamente dito. Este ensino era extremamente focado no comando do professor, um ensino rígido, enérgico e de caráter imitativo. (Coutinho; Silva, 2009).



O texto está estruturado em dois tópicos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro tópico, apresentamos as decisões metodológicas da pesquisa, com ênfase na entrevista semiestruturada. No segundo, analisamos, respaldados pela ACD de Van Dijk (2013), na perspectiva decolonial, os discursos dos participantes da pesquisa – coordenadores de EF no Ensino Superior e professores de futebol no Ensino Superior – a respeito da disciplina de futebol nos cursos de formação em EF.

2. DECISÕES METODOLÓGICAS

Optamos por uma metodologia decolonial, pois buscamos uma aproximação com a realidade da América Latina, que requer outras visões de mundo capazes de lidar com as crises da modernidade, levando em consideração os conhecimentos e experiências das culturas locais. Nesse sentido, apoiamo-nos em conceitos de Fals Borda (1973, p. 9):

[...] trabajar arduamente con nuestros materiales y realidades, tratando de articular nuestras respuestas con fórmulas, conceptos y marcos de referencia de aquí mismo [...] fortalecer la investigación autónoma e independiente de los hechos sociales, estimulando el pensamiento creador y la originalidad.

Fals Borda propõe um pensamento sobre a região, elaborado na própria região, preocupado em interpretar e dar soluções próprias e originais aos principais dilemas sociais e políticos da América Latina.

O estudo foi realizado em três IES que possuem cursos de EF, na Região Metropolitana de Porto Alegre. A escolha dessas instituições visou a atender interesse deste pesquisador, considerando que nesses locais tivemos facilidade de acesso, face ao bom relacionamento profissional com os coordenadores das instituições. Para preservar a identidade das IES-EF, adotamos as seguintes designações: IES1; IES2 e IES3.

O número de participantes da pesquisa, foi de seis profissionais de EF. Os participantes foram distribuídos da seguinte forma: três professores de EF de IES que ministram ou ministraram disciplinas de futebol e três coordenadores de EF, que ministram ou ministraram a disciplina de futebol na IES. Para preservar a identidade das instituições e dos profissionais de EF participantes, utilizamos letras e números para identificá-los.



A seguir, relacionamos instituições e profissionais: CoEF-IES1 – coordenador de Educação Física da Instituição de Ensino Superior 1; PFu-IES1 – professor de futebol da Instituição de Ensino Superior 1; CoEF-IES2 – coordenador de Educação Física da Instituição de Ensino Superior 2; PFu-IES2 – professor de futebol da Instituição de Ensino Superior 2; CoEF-IES3 – coordenador de Educação Física da Instituição de Ensino Superior 3; PFu-IES3 – professor de futebol da Instituição de Ensino Superior 3.

Nesta pesquisa, efetuamos uma análise dos participantes segundo as funções que exercem. Nesse sentido, os grupos ficaram classificados em: G1 – três coordenadores de EF das IES e G2 – três professores de futebol das IES. A análise concentrou-se na seguinte questão: “Qual a sua opinião sobre como está contemplada a disciplina de futebol nas IES-EF?”

Conforme Van Dijk (2013), há uma inter-relação das experiências cotidianas, como a intervenção profissional, com a linguagem e o contexto cultural que se reflete no discurso. Também aqui optamos em limitar os discursos que possuíam contextos semelhantes, conforme amostra por saturação.

Utilizamos para análise dos dados os seguintes instrumentos: entrevistas semiestruturadas e documentos com relação às estruturas das disciplinas de futebol: as ementas e bibliografias; e os objetivos das IES nos cursos de EF.

A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da IES de EF, via plataforma Brasil. CAAE – 19579019.2.3001.5308; Parecer nº 3.751.358. O projeto foi aprovado conforme a Resolução nº 466/12 do CNS.

3. RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Em vista da dificuldade de uma metodologia decolonial, e observando, na literatura, propostas híbridas¹ para pesquisas nessa perspectiva, identificamos na ACD sócio cognitiva de Teun A. Van Dijk uma proposta de análise de dados alinhada com nossa pesquisa. Assim, nos propomos a analisar criticamente o modelo de ensino do futebol nas IES-EF, através de uma análise social, cultural e política dos pesquisadores. Segundo Van Dijk (2013), a ACD não fornece um método pronto para o estudo dos problemas sociais, mas enfatiza que, para cada problema social, é necessário fazer

¹ Ver Carvalho Filho *et al.* (2015).

escolhas e selecionar as estruturas mais relevantes a serem analisadas no estudo do fenômeno.

Começamos analisando as respostas dos coordenadores de EF (CoEF) à questão “Qual a sua opinião sobre como está contemplada a disciplina de futebol nas IES-EF?” Ao verificarmos os discursos dos CoEF, concentramos nossa atenção em dois aspectos: espaço da disciplina futebol no currículo da EF e o profissional que ministra a disciplina de futebol.

No que diz respeito ao espaço da disciplina futebol no currículo da EF, os CoEF falam: “O processo de formação inicial, para trabalhar com o futebol é um pouco superficial, não se aprofunda como deveria, pois, em um ou dois semestres é muito difícil desenvolver um trabalho integral” (CoEF-IES3). [...] “Hoje nossos estudantes na formação inicial, têm dificuldade de trabalhar com esportes coletivos, porque o currículo mudou e muitas escolas/universidades não tem campo” (CoEF-IES1). [...] “Os currículos das universidades mudaram, temos que fazer uma meia culpa, enquanto universidade que forma professores, não só no futebol, os outros esportes coletivos são piores ainda, temos que achar um meio termo no currículo” (CoEF-IES1). [...] “Tem instituições que falta muito para um bom trabalho voltado para o futebol, é só a disciplina e para por aí” (CoEF-IES2). Observamos, nas falas dos CoEF, uma lacuna no currículo quando o tema é esportes coletivos (futebol). Os CoEF alegam o pouco espaço para o futebol no currículo do curso.

Observando a grade curricular das três instituições, apenas numa delas a disciplina de futebol é obrigatória e ministrada de forma isolada, ou seja, não é acompanhada pelo desporto futsal. A carga horária destinada à disciplina de futebol na IES-EF1 é de 80h. Na IES-EF2, a disciplina de futebol não é obrigatória e a carga horária é de 60h. Já na IES-EF3 a disciplina de futebol ocorre juntamente com futsal e é obrigatória, com carga horária de 80h. Além disso, nenhuma das IES-EF pesquisadas possui um campo de futebol 11. Em trabalho realizado por Procópio e Procópio (2016), em todas as instituições pesquisadas, a disciplina de futebol é contemplada em sua grade curricular, com carga horária que varia entre 30h e 75h. Conforme os autores, o ensino do futebol ocupa entre 0,93 % a 2,56 % do total da carga horária dos cursos de EF das instituições pesquisadas. Adentrando no estudo dos autores e nos discursos dos CoEF, vemos que o futebol – mesmo sendo o esporte hegemônico no Brasil, assunto de



muitas rodas sociais (bares, clubes, reuniões sociais, etc.), fazer parte da cultura do brasileiro e praticado em muitos espaços (escolas, clubes, ruas, praças, entre outros) –, ainda se encontra na condição de certa marginalidade científica (Freitas Júnior, 2006), ou melhor, há um certo descaso pela academia em relação ao futebol.

Conforme Rezer (2010), a aparente redução do número e carga horária de disciplinas esportivas, nos currículos dos cursos de EF, passa mais por uma questão de quantidade de disciplinas do que por uma transformação qualitativa no entendimento do fenômeno esportivo no campo do ensino superior em EF. Em pesquisa realizada a respeito da disciplina de futebol em IES de EF, Kruse (2004) verificou que a disciplina de futebol, mesmo sendo valorizada por todas as instituições pesquisadas, ocupa *status* diferente em cada uma delas, desde o seu entendimento como esporte rendimento até a sua concepção educativa. Considerando os discursos dos CoEF sobre o espaço da disciplina no currículo e o cargo que ocupam – coordenadores do curso de EF – um cargo de poder, verificamos uma certa condição de *mea culpa*, como um dos CoEF expõe a respeito da desvalorização do futebol nos currículos das IES-EF. Entendemos que se os coordenadores de curso “não levantarem essa bandeira”, dificilmente o futebol terá mais espaço nos currículos das IES-EF. Neste sentido, enfatizamos o discurso de poder de Van Dijk (1999), quando considera que os professores/coordenadores controlam o discurso acadêmico e o discurso educacional. Creemos ser necessário que os cursos de EF – mais especificamente a disciplina de futebol – aprofundem o conteúdo futebol, relacionando-o aos conhecimentos de outras áreas, ultrapassando a dimensão exclusivamente procedimental tradicional da modalidade, ampliando sua área de alcance para as dimensões conceituais e atitudinais do esporte.

Quanto ao profissional que ministra a disciplina de futebol, os discursos dos CoEF ressaltaram a autoridade, a influência e o domínio que o professor/profissional de EF possui ministrando a disciplina. Muito do que é apresentado para os estudantes na disciplina é responsabilidade desse profissional: “Eu não trabalho com a questão dos preconceitos do futebol na minha aula, eu não faço. Falta essa abordagem na formação dos professores, não estou fazendo nada, nem nos currículos” (CoEF-IES1). [...] “Aqui na instituição a questão do futebol é muito forte, as vezes alguns estudantes dizem: ‘Pô é só futebol’ (CoEF-IES2). [...] “Muitas vezes, o profissional desenvolve seu trabalho com aquilo que ele gosta com aquilo que ele acha ser o mais importante, até para ficar na



sua zona de conforto, mas devemos sair da zona de conforto, e possibilitar para nossos estudantes o maior e melhor número de informações possíveis” [...] (CoEF-IES3). “Nós temos, na hora de formar o nosso futuro professor, que mostrar a responsabilidade social que ele tem com seu futuro trabalho” (CoEF-IES3).

Observamos que os profissionais de EF possuem liberdade para escolher os conteúdos e ministrar suas aulas. Mas, verificamos, nos discursos dos CoEF, uma valorização distinta da disciplina de futebol, ou até mesmo uma transferência de obrigações quando da realização de uma abordagem mais ampla da disciplina, “para além das quatro linhas do campo”. Notamos que os discursos são diversos: um CoEF fala que seu curso prioriza o futebol, mas na grade curricular a disciplina é optativa; outro diz que faz pouco a respeito de uma abordagem mais ampla sobre o futebol; e, um terceiro transfere o problema para o “nós” e o “eles”, como refere-se Van Dijk (2013), na ACD. Segundo Rezer (2010), é possível inferir que o contexto universitário carece de uma cultura acadêmica para o ensino do esporte. Conforme Bispo e Santos Júnior (2014), os professores, na realidade, desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais, como ter um bom conhecimento sobre a disciplina e como explicá-la, foram se tornando mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho. Para Pimenta e Anastasiou (2008), quando os professores chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram seus bons professores. Formaram modelos positivos e negativos, nos quais se espelham para reproduzir ou negar.

A fala da CoEF CoEF-IES2 “[...] às vezes alguns estudantes dizem: ‘Pô é só futebol’”, traz a ideia, mais uma vez, do discurso de poder, onde o professor e a universidade não escutam seus estudantes. Entendemos que não acontece uma relação de escuta e horizontalidade de saberes, onde os professores deveriam escutar os estudantes, e estes interagirem com os formadores. Portanto, não encontramos uma universidade que produza conhecimento sem imposição, privilegiando o diálogo e a troca, indicando uma formação mais coerente com a ideia de cidadão e de respeito ao outro. Percebemos nessa fala uma tendência ao modelo tradicional eurocêntrico de produção do conhecimento. Conforme Ocaña, López e Canedo (2018), o professor não permite que seus estudantes façam perguntas; apenas ele fala, desenvolvendo apenas



uma aula expositiva, baseada em modelos pedagógicos tradicionais e abordagens comportamentais.

Compreendemos que a docência do ensino superior requer atenção especial aos estudantes, para incentivá-los no processo ensino-aprendizagem. O papel do docente é o de orientador e incentivador, realizando a interação entre a teoria e a prática. Acreditamos que “bons professores” marcam profundamente a vida de seus estudantes. São modelos a seguir, não só sob o ponto de vista da profissão, mas também como exemplos de ser humano. Cremos que o estudante se identifica com professores, quando observa e admira suas atitudes – o relacionamento com estudantes e colegas, a ética profissional, o conhecimento e visão crítica a respeito dos fatos.

Entendemos que o professor de EF deva estar comprometido com o desenvolvimento das relações interpessoais, proporcionando vivências em que os relacionamentos sejam alicerce para o autoconhecimento, respeitando às diferenças e aceitando os limites de cada um. Compreendemos que um bom desempenho do professor depende das oportunidades que surgem, mas fundamentalmente do empenho e dedicação empreendidos, tanto em sua formação quanto na sua atuação, no ambiente de trabalho. Acreditamos que o professor nas IES precisa incentivar o protagonismo dos estudantes, oportunizando a preparação para a intervenção na realidade.

A respeito dos discursos dos professores de futebol das IES-EF (PFu) sobre como está contemplada a disciplina de futebol nas IES-EF, analisamos a dificuldade motora para os estudantes realizarem as disciplinas práticas. Os PFu relatam: “Antigamente quando se cobrava prova prática para ingressar nos cursos de EF, os estudantes já vinham com uma bagagem motora, conseguíamos avançar muito mais no ensino dos esportes” [...] (PFu-IES2). “Hoje em dia tu vê os estudantes com muita dificuldade motora para tu começares alguma coisa. Tu tens que começar pelo ‘beabá’, porque é muito difícil fazer diferente” (PFu-IES2).

Nesta abordagem, andamos pelo caminho da ACD de Van Dijk (2018), na relação “nós” e “eles”. Visto que os cursos de EF dão ênfase aos aspectos técnicos nas suas disciplinas práticas, entre elas a de futebol (PROCÓPIO; PROCÓPIO, 2016), e, como foi aludido pelos PFu, há o problema da dificuldade motora dos estudantes. Cremos que, nesse caso, exista uma transferência de responsabilidades e um discurso de poder do



professor comprometido/induzido, da seguinte maneira: “eles” não sabem, não conseguem executar a aula prática por deficiência motora – aspecto negativo do “eles” – e “nós” não temos culpa por essa dificuldade motora dos estudantes. Começamos as aulas práticas pelo “beabá”, somos compreensivos – aspecto positivo do “nós” –, em nenhum momento somos responsáveis pelo problema. Julgamos que, nesta situação, ambos devem rever suas práticas. Os estudantes procurando melhorar sua capacidade motora para as aulas práticas, pois estão num curso de EF, e os professores, como o curso é de EF, não supervalorizar o aspecto motor nas suas disciplinas práticas. A formação para o esporte/futebol deveria valorizar e trabalhar todos os aspectos: humanos, sociais, técnicos, culturais, políticos, entre outros. Faz-se necessário que os professores formadores escutem seus estudantes e reconheçam suas formas de viver, sentir e pensar.

O modelo de educação que acreditamos é aquele que ensina os valores, para um estudante tornar-se um cidadão crítico, além de um conteúdo sistematizado com a realidade e interesse dos mesmos. Acreditamos que para pensar e agir em uma outra realidade, devemos nos aproximar do conceito de interculturalidade de Walsh (2005), este propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser. A interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária.

Para nós, a disciplina de futebol na proposta da perspectiva decolonial deve dar relevância à reflexão e a criticidade em relação ao futebol. A disciplina deve trabalhar não apenas a prática pela prática, mas, também, a ação reflexiva e crítica para compreender o fenômeno futebol enquanto prática sociocultural. Para tanto, buscamos apoio na abordagem intercultural, conforme Walsh (2005a), pois a interculturalidade deve ser entendida como projeto destinado à transformação estrutural e sócio histórica para todos. A autora afirma que a interculturalidade “[...] es herramienta, estrategia y manifestación de una manera ‘otra’ de pensar y actuar.” (2005a, p. 47). A interculturalidade, portanto, é um projeto e um processo contínuo por construir.

Walsh (2005b) propõe interculturalizar estruturas, instituições, relações e conhecimentos, promovendo o que se pode designar como filtrar conceitos mediante a



decolonização das mentes, isto é, a decolonialidade. Tal processo tem como ponto de partida o questionamento ao poder dominante e à colonialidade do poder, do ser e do saber. Questionar essas condições possibilita reconhecer identidades e a diferença (colonial) e fortalecer o pensamento próprio, “pensamento outro”. Reconhecer e fortalecer a si próprio remete ao processo de construção de uma sociedade intercultural, caracterizada por novas condições sociais de poder, ser e saber. Corroborando com o pensamento de Walsh, Candau (2016) defende a perspectiva da interculturalidade crítica como concepção de educação intercultural. A pesquisadora destaca a necessidade de as práticas educativas buscarem o aprofundamento “[...] no processo de *interculturalizar a escola, o currículo e a sala de aula.*” (CANDAU, 2016, p. 349).

No sentido do anterior, apostamos numa educação intercultural para construir possibilidades de processos de formação em EF e, conseqüentemente, no ensino do futebol, diferentemente dos tradicionais modelos hegemônicos eurocêntricos institucionalizados nas escolas e universidades modernas. Nesse contexto, para uma prática do ensino da EF com ênfase no aspecto intercultural, consideramos que o ensino do futebol, nas aulas, possa ser um mecanismo gerador da discussão de questões que modifiquem a realidade do modelo tradicional de ensino dos esportes. Afinal, o futebol é o esporte mais praticado no Brasil e faz parte da realidade sociocultural dos estudantes, um saber constituído no senso comum.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições de formação de profissionais em EF podem estar deixando lacunas no seu currículo, especialmente quanto aos seguintes aspectos: preservação do valor cultural e social que o futebol brasileiro possui mundialmente; possibilidade de o futebol ser uma ferramenta de transformação social; falta de proposta pedagógica que estimule a visão crítica da colonização do futebol brasileiro; e ausência de políticas de combate aos preconceitos que estão alicerçados nas arquibancadas dos estádios e nas mídias sociais. Esta possível lacuna na formação dos profissionais de EF pode estar diretamente relacionada à formação inicial nas universidades, consolidando assim o poder hegemônico europeu e estadunidense de conhecimento.



Reconhecemos a dificuldade de os cursos de EF darem conta de toda a formação e formarem profissionais prontos e acabados, até porque não é este o seu objetivo. Torna-se necessário, também, o reconhecimento de outros espaços de formação para que esses profissionais busquem o aperfeiçoamento constante na sua área de atuação. Entendemos que isso não pode ser desculpa para o descuido das instituições formadoras de professores com a qualidade da formação e muito menos pode ser entendido como substituição da formação acadêmica.

Neste sentido, aderimos a perspectiva decolonial para o ensino da disciplina de futebol nas IES em EF, pautado numa perspectiva “outra”, que propõe ao invés de pensar num outro paradigma, como qualquer possibilidade de outro modelo ou de verdade absoluta, prefere aderir a um movimento “outro” que opte por afirmar a necessidade de outras políticas de verdade. Este movimento “outro” não quer se colocar como o oposto do pensamento hegemônico, instituindo uma outra verdade absoluta. Quer se constituir com suas “outras/próprias” faces, alternativas e conhecimentos.

Acreditamos em um modelo epistêmico “outro” para a disciplina de futebol, na universidade, na escola e no clube, pautado pelos quatro princípios de ensino do futebol de J. B. Freire (2003): ensinar futebol a todos; ensinar bem futebol a todos; ensinar mais que futebol a todos e ensinar a gostar de futebol. Com a intensão de formar futuros profissionais de EF, dentro e fora das quatro linhas do campo de jogo, criando condições para que possam, de forma crítica, experimentar modos “outros” de ensinar e aprender, em um ato existencial que valorize o todo da existência humana, o “sentipensar”¹.

REFERÊNCIAS

BISPO, F. C. da S.; SANTOS JUNIOR, A. B. dos. **O docente do ensino superior: educador ou prestador de serviços?** XI Simpósio de Excelência em Gestão (SEGeT). Tema: Gestão de Conhecimento para a Sociedade, de 22 a 24 de outubro. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/35920363.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2019.

CANDAU, V. M. (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

¹ Sentipensar indica o processo mediante o qual colocamos para trabalhar conjuntamente o pensamento e o sentimento. É a fusão de duas formas de interpretar a realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional, até convergirem em um mesmo ato de conhecimento o sentir, o pensar e o agir. (Moraes; Torre, 2004).



- CARVALHO FILHO, V.; FERNANDES, F. K.; MAGALHÃES, A. W. C.; IPIRANGA, A. S. R. Engajando Administração aos Estudos Decoloniais: um panorama atual e os principais desafios para a área. **XVIII SEMEAD**, 18, 2015, São Paulo, *In: Anais...* São Paulo, Brasil, 2015. Disponível em: <http://sistema.semead.com.br/18semead/resultado/trabalhosPDF/951.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2019.
- COUTINHO, N. F.; SILVA, S. A. P. dos S. Conhecimento e aplicação de métodos de ensino para os jogos esportivos coletivos na formação profissional em educação física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 117-144, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2086>. Acesso em: 20 set. 2019.
- FALS BORDA, O. **Ciencia propia y colonialismo intelectual**. México: Nuestro Tiempo, 1973.
- FREIRE, J. B. **Pedagogia do futebol**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- FREITAS JÚNIOR, M. A. de. O futebol como objeto de estudo das ciências sociais: a urgência de novas abordagens. **Revista Digital EFDeportes.com**, Buenos Aires, Año 10, n. 94, marzo 2006. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd94/sociais.htm>. Acesso em: 03 abr. 2019.
- KRUSE, D. R. **A disciplina de futebol e seu papel na formação do professor de educação física**. Programa de Mestrado em Educação. Área de Concentração: Educação Básica. UNIVERSIDADE do VALE do RIO dos SINOS – UNISINOS. São Leopoldo, 2004.
- LANDER, E. La ciencia neoliberal. **Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales**, Caracas, v. 11, n. 2, p. 35-69, May 2005. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131564112005000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 out. 2018.
- MIGNOLO, W. **The Darker Side of the Renaissance. Literacy, Territoriality and Colonization**. Ann Arbor: U of Michigan Press, 1995.
- MIGNOLO, W. **Historias locales / diseños globales**. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2013.
- MORAES, M. C.; TORRE, S. de La. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.



- PROCÓPIO, J. C. P.; PROCÓPIO, C. E. P. O ensino de futebol nos cursos de Educação Física: reflexões a partir das grades curriculares das universidades públicas de Minas Gerais. **Revista Digital EFDeportes.com**, Buenos Aires, Año 21, n. 215, abr. 2016. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd215/o-ensino-de-futebol-nos-cursos-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 01 maio 2020.
- QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *In*: **Perú Indígena**, Lima, v. 13, n. 29, 1992.
- REZER, R. Reflexões didático-pedagógicas acerca do ensino do esporte no processo de formação de professores de Educação Física. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 271-292, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/5719>. Acesso em: 21 jun. 2019.
- VAN DIJK, T. A. **El análisis crítico del discurso**. Anthropos, Barcelona, v. 186, p. 23-36, sept./oct. 1999. Disponível em: <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20E11isis%20cr%20del%20discurso.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2018.
- VAN DIJK, T. A. Análise crítica do discurso multidisciplinar: um apelo em favor da diversidade. **Linha d'Água**, n. 26 (2), p. 351-381, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/65164>. Acesso em: 14 abr. 2018.
- VAN DIJK, T. A. (org.). **Racismo e discurso na América Latina**. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.
- WALSH, C. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, Bogotá, v. XXIV, n. 46, p. 39-50, jan./jun., 2005a.
- WALSH, C. Introducción. *In*: WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas**. Quito: UASB – Abya Yala, 2005b.
- WALSH, C. **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013.



APONTAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO ACRE

HISTORICAL NOTES OF YOUTH AND ADULT EDUCATION IN THE STATE OF ACRE

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-12

Olga Mirian Alves Pereira de Albuquerque ¹
Renata Cristina Lopes Andrade ²

Este capítulo é parte da pesquisa “A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO ACRE E O RESGATE DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA” em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre/PPGE/UFAC, linha de pesquisa “Formação de Professores e Trabalho Docente”. Além disso, foi apresentado no II Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente/IICIEF.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – UFAC.

² Professora Adjunta do Centro de Educação, Letras e Artes e Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – UFAC.

RESUMO

A escolarização de jovens e adultos, tal qual se conhece, foi desenvolvida e consolidada ao longo da história educacional brasileira. Sendo por vezes realizada de forma paralela ou divergente em relação à escolarização infantil, reflete, de forma significativa, no meio educacional, os embates ocorridos na sociedade. Esse estudo, de caráter bibliográfico e documental, propõe discutir como a Educação de Jovens e Adultos se constituiu historicamente no Estado do Acre, tendo em vista compreender, a partir do seu percurso histórico, alguns desafios que a referida modalidade educacional enfrenta atualmente no estado. As discussões situam-se desde o período do Acre Território e estende-se até os dias atuais. É discutido como a escolarização de adultos no Estado do Acre foi sendo desenvolvida e realizada de acordo com os projetos e legislações vigentes. Para a ocorrência de tal investigação foi utilizado autores, que permitem a compreensão do desenvolvimento e do estabelecimento da EJA no Estado do Acre. Pode-se observar que a referida modalidade se constituiu no estado a datar de 1970, mediante programas de incentivados pelo Governo Federal e por pressões populares locais, e que nos últimos anos, por meio das práticas de contingenciamento, há o desmonte da modalidade.

Palavras-chave: Escolarização. EJA. Estado do Acre.

ABSTRACT

The schooling of young people and adults, as we know it, was developed and consolidated throughout Brazilian educational history. Being sometimes carried out in a parallel or divergent way in relation to children's schooling, it reflects, in a significant way, in the educational environment, the conflicts that occurred in society. This study, of a bibliographic and documentary character, proposes to discuss how the Education of Youths and Adults was historically constituted in the State of Acre, in order to understand, from its historical path, some challenges that this educational modality currently faces in the state. The discussions are situated from the period of Acre Territory and extends to the present day. It discusses how adult education in the State of Acre was developed and carried out in accordance with current projects and legislation. For the occurrence of such investigation, authors were used, which allow the understanding of the development and establishment of EJA in the State of Acre. It can be observed that the referred modality was constituted in the state dating from 1970, through programs encouraged by the Federal Government and by local popular pressures, and that in recent years, through contingency practices, the modality has been dismantled.

Keywords: Schooling. EJA. State of Acre.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se configura, de acordo com a legislação educacional brasileira vigente, como uma modalidade de Educação Básica destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria (LDB, 1996). Assumindo, conforme o parecer nº11/2000 do Conselho Nacional de Educação, três responsabilidades básicas: reparadora, equalizadora e qualificadora. (BRASIL, 2000).

Nesse contexto, pensar a educação de jovens e adultos é pensar no adulto que não teve acesso à escolarização “na idade certa”. É pensar nos jovens e adultos que trabalham e enxergam a escola como forma de melhorar suas condições de vida. É pensar nas mães que voltam a estudar para dar exemplos aos filhos. É pensar em idosos que buscam a realização de um desejo íntimo, o de estar na escola. Em suma, é pensar na sociedade excludente e em que vivemos.

Ao propor uma educação voltada para esse público-alvo, há o reconhecimento de que a exclusão é real, e que permeia não somente o meio educacional, mas, também, o social. Desse modo, a EJA pode ser entendida não somente como uma modalidade educacional, mas como uma política pública voltada para indivíduos que, por algum motivo, não tiveram acesso a um direito público subjetivo que é a educação escolar. (LDB, 1996).

Segundo Silva e Abreu (2018), o Estado do Acre, possui a segunda maior taxa de analfabetos dentre os estados da região norte. Porém, de acordo com os dados apresentados pelos autores é observada queda nas taxas de analfabetismo da população acima de 15 anos. Parte dessa redução ocorre do desenvolvimento de políticas públicas educacionais, voltadas para a população jovem e adulta, que começou a ser desenvolvida e efetivadas sobretudo a partir dos anos 2000. Contudo, ensaios educacionais para a população jovem e adulta no estado, datam ainda do período do Acre como território.

A história da educação no Acre, se mescla com a própria história social, sendo marcada por sujeitos antagônicos, os quais, na maioria das vezes, despossuídos economicamente tiveram seus direitos básicos negados. Sendo a educação um reflexo da sociedade, apresenta em seus seios suas contradições e conflitos. A forma como aqui



se desenvolveu os processos de escolarização, apesar das suas peculiaridades, segue as normas, as diretrizes e os processos históricos e políticos das legislações brasileiras.

Desse modo, o presente capítulo, partindo de uma pesquisa documental e bibliográfica, traz a proposta de compreender e apresentar como a Educação de Jovens e Adultos se constituiu e se consolidou no Estado do Acre. Trata-se de uma proposição que é parte de uma pesquisa, em desenvolvimento, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre/PPGE/UFAC, a qual investiga, analisa e busca compreender, junto dos fundamentos filosóficos e históricos da educação, se a EJA, no Estado do Acre, possui um caráter político de inclusão social, de ampliação a universalidade do conhecimento e de resgate da dignidade da pessoa humana, ou, por outro lado, se apresenta, somente, enquanto um instrumento para o aumento de mão de obra minimamente qualificada, desconsiderando, por completo, a autonomia, a emancipação, a criticidade, em suma, a humanidade de seus alunos e alunas. A partir da conexão destes elementos, a saber, EJA, autonomia, emancipação, criticidade, dignidade, busca-se ampliar e aprofundar os saberes e a necessária percepção dos objetivos fundamentais da Educação de Jovens e Adultos/EJA no Estado do Acre, nos âmbitos educacionais, formativos, éticos e sociais.

A metodologia que orienta a escrita e o desenvolvimento deste capítulo é de natureza Teórica, sendo por classificação, qualitativa. Seguindo os pressupostos de Sampieri, Collado e Lucio (2017), a pesquisa qualitativa possibilita aprofundar os conhecimentos, bem como permite uma extensa interpretação dos objetos de estudo. Dessa forma, por ser uma discussão chamada primeira, ou de base, será concebida junto de metodologias características de uma investigação dessa natureza, disposta com rigor conceitual e criticidade, buscando ampliar as reflexões sobre a constituição da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Acre, partindo de estudos bibliográficos e documentais. O método específico empregado, refere-se à leitura imanente, ou seja, sistemática e profunda.

2. BREVE TRAJETÓRIA DA EJA NO ESTADO DO ACRE

A educação de jovens e adultos no estado do Acre se estabelece em um contexto diversificado socialmente do século XX, marcado pelo “boom” da borracha amazônica, onde fugindo das grandes secas nordestinas e com a ilusão do paraíso verde, milhares

de migrantes, vieram para a região, especialmente o estado do Acre. Martinello (2004) em sua obra *A “Batalha da Borracha”*, apresenta esses sujeitos migrantes:

Constituíam-se, na sua maioria de cearenses, homens do sertão, do agreste e das caatingas que, escoraçados pela estiagem, e já no limite de suas forças e da própria sobrevivência, deslocavam-se com a família para a capital, Fortaleza, no intuito de emigrar. Os homens chegavam acompanhados de suas esposas e filhos e, embora tivessem maiores dificuldades para se integrarem a Amazônia, eram os que tinham as menores chances de retornar. (MARTINELLO, 2004, p. 229).

Esses sujeitos eram destituídos de poderes econômicos, em sua maioria analfabetos e viam nas migrações para a Amazônia a melhor forma para sobreviverem. Contudo, esses migrantes quando aqui chegavam, se viam em uma posição de exploração e de marginalização social. Braga (2011) afirma que devido a política e a economia da sociedade seringueira, tanto os indígenas quanto os seringueiros, tiveram seus direitos negados, incluindo ainda o direito à escolarização. São esses os sujeitos e seus descendentes, que virão a ser o público-alvo da educação de jovens e adultos no estado.

Autores como Haddad, Di Pierro, (2000), Viegas e Moares (2017) e Guimarães (2016) apontam que, por muitos anos, a escolarização no Brasil, era volta quase exclusivamente para uma pequena parte da população, apenas brancos, livres e abastados economicamente. Sendo por muitas vezes a escola um sonho distante da grande massa populacional. Desse modo, a educação de jovens e adultos, era organizada de forma popular, e não havia políticas educacionais voltadas para esse público, sendo a alfabetização dos adultos voltada principalmente para satisfazer desejos eleitoreiros.

De acordo com Lima (2018), a preocupação com a educação no então Acre Território (1903 – 1962), data desde 1904, quando foi instalada a primeira escola primária no seringal Empresa. Contudo, somente em 1942 surgem os primeiros ensaios educacionais para a população adulta, que tinha como público-alvo na realidade adolescentes com mais de 16 anos, através de um Decreto Federal, onde coloca como principais finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.

2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (BRASIL, 1942).

Esse decreto, instituiu o primário dinâmico, curso equivalente as quatro primeiras séries do ensino, sendo este ensino regido pelo referido decreto até 1957, quando a “Lei nº 3.293/57, eleva a idade dos alunos para prestarem exame de madureza ginásial de 16 para 18 anos, estabelecendo a idade de 20 anos como mínima para licença colegial” (BRASIL, 1957). Isto posto, percebe-se a preocupação de uma educação voltada para moldar a “construção da personalidade” de um indivíduo que possa servir ao estado.

A partir da instauração do regime militar em 1964 e com as políticas desenvolvimentistas, o analfabetismo passa a ser combatido através da fundação pública denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização, popularmente conhecido como MOBRAL. Criado em 1967 através do decreto de Lei nº 5.379/67 o MOBRAL tinha o objetivo de desenvolver, executar e fiscalizar as políticas de erradicação do analfabetismo em todo o território nacional. (BRASIL, 1967).

Somente a partir de 1970 é que passa a ser desenvolvidos os programas nacionais de combate ao analfabetismo, através da criação dos Programas de Alfabetização Funcional e Educação Integrada desenvolvidos pelo MOBRAL. O Estado do Acre nesse período passa a desenvolver programas e projetos para a educação da população adulta baseado nas propostas e métodos do MOBRAL, geminando nesse período o caráter de formação continuada.

Destacasse ainda nesse período, a Lei nº 5.692/71, que instituiu as diretrizes para o ensino do 1º e 2º grau. Apresentando a forma de ensino supletivo que a educação de jovens e adultos passaria a ser:

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

Art. 27. Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional. (BRASIL, 1971).



Considerando esta totalidade, as políticas educacionais passam a ser traçadas de forma verticalizadas, buscando satisfazer as necessidades e anseios do governo federal da época. Apesar do contexto autoritário, passa a ser desenvolvidas e a consolidar políticas e programas educacionais que garantem o ensino básico e continuado para os jovens e adultos analfabetos ou em defasagem de idade.

Guimarães (2016) apresenta que durante este período, os principais programas eram: o Projeto Minerva que em 1970, oferecia progressão nos estudos, cujo, tinha equivalência da 5ª à 8ª série, onde as aulas era gravadas em fitas K7, e transmitidas pela Rádio Difusora Acreana; e o projeto João da Silva, instituído em 1980, onde correspondia ao ensino das quatro primeiras séries, sendo oferecido pela SUDHEVEA (Superintendência de Departamento da Borracha) em parceria com a Secretaria de Educação, onde as aulas eram transmitidas pela emissora de televisão TV Acre, para todos os municípios produtores de borracha.

O fim do regime militar trouxe consigo a extinção do MOBRAL em 1985. Esse órgão foi substituído pela Fundação EDUCAR, que, também, era responsável pelos programas de alfabetização, mas foi extinta em 1990. De acordo com o documento oficial da EJA no Estado do Acre, “com a extinção da Fundação Educar em 1990, criou-se um enorme vazio em termos de políticas para a educação de jovens e adultos”. (ACRE, 2008, p. 14).

Os anos 2000, são marcados por grandes transformações políticas e sociais no país, que afetam direta e indiretamente a educação. Nesse contexto a educação de jovens e adultos é marcada por grandes avanços. Viegas e Moraes (2017) apresentam como exemplos desses avanços os dispositivos legais como: o parecer CNE/CEB 11/2000, documento oficial que rege as ações educativas da Educação de Jovens e Adultos, a tratando como modalidade de ensino e a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelecia metas para a determinada modalidade, sendo uma das principais a erradicação do analfabetismo.

Os índices de analfabetismo no início deste século no estado do Acre, “correspondia a 24,55 % da população de 15 anos a mais de 60 anos” (ACRE, 2008 p 17.), índices esses que derivavam da falta de políticas públicas definidas e defendidas para essa parcela da população.



A falta de uma coordenação na Secretaria Estadual de Educação e de metodologias próprias para desenvolver a EJA no estado, começou a fomentar discussões e reivindicações de alunos e professores por uma escolarização que atendesse as necessidades dos sujeitos acreanos. Tendo em vista que, até meados de 2003, a EJA, no estado, funcionava nos moldes do Telecurso 2000, porém, esse modelo era distante da realidade acreana e havia a demanda de pessoas que tinham sido alfabetizadas nos programas criados pelo governo estadual – o MOVA e o ALFA 100 – e que precisavam dar continuidade aos estudos.

Devido as essas reivindicações, em 2003, foi criada a Gerência de EJA, na Secretaria Estadual de Educação, que passou a ser responsável por desenvolver metodologias próprias para esse segmento. “Com a implantação dessa gerência, a EJA passa a se estabelecer enquanto modalidade de ensino e a se firmar enquanto política pública no Estado [...]” (GUIMARÃES, 2016 p. 39). A autora destaca ainda, que as principais dificuldades enfrentadas pela gerência de EJA, foi no tocante a criação do currículo e me metodologias, tendo em vista, na época, a falta de pessoas qualificadas na área, principalmente no que se refere a demarcação de uma matriz curricular que contemplasse a realidade acreana.

O Parecer CEE nº 88/2008 e a Resolução CEE nº36/2009, podem ser considerados, conforme apresenta Silva e Abreu (2018) os principais marcos da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Acre, pois, constam como se daria a sua organização e a estruturação curricular, estando em conformidade com a legislação nacional. Todavia, apesar dos dois documentos apresentarem e registrarem oficialmente uma política para a EJA, a mesma, corre risco de descontinuidades devido ao fato, que as políticas públicas para a educação, mudar a cada administração, pois elas correspondem a ideais político-partidários de cada governo que se encontra no poder.

Nos últimos anos, o governo estadual, por meio do que eles chamam de “reorganização de turmas e funcionários”, vem fechando inúmeras turmas da EJA pelo estado, utilizando como artifício normativo, o Memorando Circular nº 007/2019, que estabelece as orientações para a oferta da Educação de Jovens e Adultos, complementando a Resolução CEE/Ac nº 201/2013, o referido memorando estabelece como critérios para abertura de turmas da EJA:

1. Em área urbana: matrícula inicial de, no mínimo 25 (vinte e cinco) alunos e, no máximo, 40 (quarenta) alunos por turma. Com frequência mínima diária e regular de 15 (quinze) alunos por turma.
2. Em áreas rurais: matrícula inicial de 15(quinze) alunos e no máximo 40 (quarenta) por turma, com frequência mínima diária e regular de 10 (dez) alunos. (ACRE, 2019).

As escolas que apresentam uma frequência aquém do estipulado pela normativa, tem suas turmas fechadas, com a desculpa de “reorganizações”. Essas “reorganizações”, sobre os pretextos de evitar maiores evasões e de cumprimento da Lei de Responsabilidade Fiscal, levam a um desmonte e silenciamento da EJA no estado, impactando diretamente na precarização e desvalorização dos docentes, que cada vez mais tornam-se desmotivados, além de criar um efeito contrário no tocante a evasão escolar, indo até mesmo em desconforme com as diretrizes estabelecidas na Política e Organização da EJA no Estado do Acre.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que as políticas educacionais são frutos e reflexos dos contextos e embates políticos, econômico e sociais de cada período vivido, a EJA no estado do Acre, tal qual se conhece, foi sendo desenvolvida e consolidada ao longo dos anos, representando a totalidade em que estava inserida. Com base no que foi analisado e exposto, observa-se a existência de lacunas a ser preenchida em relação a escolarização voltada para a pessoa adulta no Estado. Os poucos dados e registros presentes na própria secretaria de educação estadual denunciam essa realidade, apresentando principalmente a implementação dos decretos reguladores e norteadores para essa escolarização nos ambientes escolares estaduais. Sendo somente a partir dos anos 2000, que a EJA no Acre se constitui enquanto modalidade educacional, com gerência, currículo e metodologia própria que atendesse as necessidades locais.

Mediante as suas responsabilidades, vale reforçar, equalizadora, reparadora e qualificadora, a EJA configura-se como uma resposta à sociedade, buscando incluir no processo de escolarização, não somente os sujeitos que outrora foram excluídos, mas também aqueles que não obtiveram aprendizagem suficiente para estarem incluídos no mundo do trabalho.

Nos últimos anos por meio das práticas de contingenciamentos estabelecidas pelo Governo do Estado do Acre, é observado o desmonte da modalidade, tendo em

vista o fechamento de turmas, sob o pretexto da quantidade mínima de alunos por turma. A negação ou a falta de acesso a um direito subjetivo, fere um dos princípios fundamentais garantidos por lei, a dignidade da pessoa humana previstos na Constituição de 1988, interferindo diretamente na vida do indivíduo, tendo em vista, que o acesso à educação visa garantir não apenas o pleno desenvolvimento do educando, mas, também, a formação integral do indivíduo para a sociedade. Ademais, os fechamentos de turmas ocorridos em todo o Estado do Acre, impactam diretamente a vida de professores e, principalmente, dos alunos, os quais tem que deslocar-se para outras localidades, muitas vezes distantes do local de residência, dificultando ainda mais a garantia de acesso ao direito à educação.

Finalizando, considerando o exposto, um dos desafios para a educação de jovens e adultos é, além da garantia e acesso, a formação de pessoas para além de um *locus* temporal imediatista, que satisfaça as necessidades da sociedade, bem como as dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ACRE. Secretária do Estado de Educação. **A política e organização da Educação de Jovens e Adultos no Acre**. Rio Branco. 2008.
- ACRE. Conselho Estadual de Educação. **RESOLUÇÃO CEE/AC No 201/2013**. Normas para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Rio Branco. 2013.
- ACRE. Secretaria Estadual de Educação. **Memo/Circ/ Nº007/2019/GAB/SEE**. Orientações para a oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Rio Branco. 2019.
- BRAGA, Francisca. Construindo alternativas de inclusão social em Educação de Jovens e Adultos. **Via Litterae (ISSN 2176-6800): Revista de Linguística e Teoria Literária**. Anápolis/GO, v. 3, n. 2, p. 279-290, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/5342>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Brasília, DF, ano 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 13 jul. 2022
- BRASIL. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. LEI nº 5.692/1971**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 13 jul. 2022.

- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jul. 2022
- BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 08 jul. 2022
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13 jul. 2022
- BRASIL. **DECRETO-LEI Nº 4.244, DE 9 DE ABRIL DE 1942**. Lei orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro. 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm#:~:text=DO%20ENSINO%20SECUND%C3%81RIO-,Art.,a%20personalidade%20integral%20dos%20adolescentes. Acesso em: 13 jul. 2022
- BRASIL. **LEI Nº 3.293, DE 29 DE OUTUBRO DE 1957**. Modifica o art. 91 e revoga os arts. 92 e 93 da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942). Rio de Janeiro. 1957. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3293-29-outubro-1957-376410-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 13 jul. 2022
- GUIMARÃES, Rosa. **A vida na escola: letramento e construção do conhecimento dos alunos da EJA**. 2016. Tese (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016. Disponível em: http://www2.ufac.br/proflettras/menu/dissertacoes/31_ROSA_MARIA_LIMA_GUIMARAES.pdf. Acesso em: 08 jul. 2022.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, [s/v], n. 14, p. 108-194, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- LIMA, Virna. **A vida cidadina e a educação no Acre departamental relatadas nas páginas do Jornal Folha do Acre (1910-1920)**. 2018 Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016. Disponível em: <http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2018/dissertacao-de-virna-lumara-souza-lima-a-vida-citadina-e-a-educacao-no-acre-departamental-relatadas-nas-paginas-do-jornal-folha-do-acre-1910-1920.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2022
- MARTINELLO, Pedro. **A “Batalha da Borracha” na Segunda Guerra Mundial**. Rio Branco. EDUFAC, 2004.

SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos; LUCIO, María. **Metodologia de pesquisa**. Editora: Penso; 5ª edição. 2017.

SILVA, Pedro; ABREU, Anderson. O Programa Mova/Alfa 100 de Cruzeiro Do Sul/Acre: relações de aprendizagens e de inserção social. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Bahia, v. 01, n. 01, p. 14-28, 16 ago. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/5225/3292>. Acesso em: 13 jul.2022.

VIEGAS, Ana Cristina; DE MORAES, Maria Célia. Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v.12, n. 01, p. 456–478, jan./mar. 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n1.7927. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8321>. Acesso em: 15 jul. 2022.

CAPÍTULO XIII

PEDAGOGIA SOCIAL: ATUAÇÃO DO PEDAGOGO DENTRO DO CENTRO DE REFERÊNCIA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL-CRAS

SOCIAL PEDAGOGY: PERFORMANCE OF THE PEDAGOGUE WITHIN THE REFERENCE CENTER OF SOCIAL ASSISTANCE-CRAS

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-13

Ana Célia Câncio Corrêa¹

Cláudia Karolina Sousa Godinho²

Neuzivan Lima Ávila³

¹ Graduada no curso de Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA

² Graduada do curso de Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA

³ Professora Mestra da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA

RESUMO

O presente artigo tem como objeto de estudo a Pedagogia Social, mais especificamente a atuação do pedagogo no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS). A pesquisa tem como problema: *Qual o papel do pedagogo na assistência social?* A partir do problema supracitado definiu-se como objetivo geral compreender o papel do pedagogo dentro do CRAS, e como objetivos específicos: Identificar a educação não formal como um campo de conhecimento da Pedagogia Social; Entender como a Pedagogia Social se atrela ao trabalho pedagógico frente à existência de conflitos sociais; Compreender o CRAS como espaço social que necessita da atuação do pedagogo; Especificar quais ações que o pedagogo desenvolve dentro do CRAS. A pesquisa, de cunho bibliográfica exploratória e com abordagem qualitativa, evidenciou que a Pedagogia Social foi impulsionada pelo contexto social atual, em que houve desenvolvimento acelerado, mas de forma desigual. A educação como ferramenta de intervenção social é usada pelo profissional pedagogo de forma crítica e emancipadora na superação de conflitos. No CRAS, o pedagogo compõe a equipe multidisciplinar atuando na organização, integração e ação dos serviços socioassistenciais que são desenvolvidos de forma individual e em grupo. Os resultados da pesquisa apontam como

papel do pedagogo dentro do CRAS ações como planejamento, acompanhamento, monitoramento, avaliação, elaboração de atividades e materiais didáticos dentre outros, em prol de uma educação intencionalizada para o desenvolvimento individual, social e formação política dos indivíduos.

Palavras-chave: Pedagogia Social. Pedagogo. Educação. Intervenção Social.

ABSTRACT

This article has as its object of study Social Pedagogy, more specifically the role of the pedagogue in the Social Assistance Reference Center (CRAS). The research has as a problem: *What is the role of the pedagogue in social assistance?* Based on the aforementioned problem, it was defined as a general objective to understand the role of the pedagogue within the CRAS, and as specific objectives: To identify non-formal education as a field of knowledge of Social Pedagogy; Understand how Social Pedagogy is linked to pedagogical work in the face of the existence of social conflicts; Understand the CRAS as a social space that needs the role of the pedagogue; Specify which actions the pedagogue develops within the CRAS. The research, of an exploratory bibliographic nature and with a qualitative approach, showed that Social Pedagogy was driven by the current social context, in which



there was accelerated development, but unevenly. Education as a tool for social intervention is used by the professional pedagogue in a critical and emancipatory way in overcoming conflicts. At CRAS, the pedagogue is part of the multidisciplinary team working in the organization, integration and action of social assistance services that are developed individually and in groups. The research results point to the role of the pedagogue within CRAS,

actions such as planning, monitoring, monitoring, evaluation, elaboration of activities and teaching materials, among others, in favor of an intentional education for the individual, social development and political formation of individuals.

Keywords: Social Pedagogy. Pedagogue. Education. Social Intervention.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade vive um paradoxo, a educação vigente passa a não dar conta dos questionamentos do século XXI, diligenciando ao pedagogo funções pedagógicas intencionalizadas na teoria e prática da formação humana, renovando seu papel e sua função, abarcando, além da educação formal, as esferas da educação informal e não formal.

A contemporaneidade vem marcada pelo acelerado processo de globalização, reafirmando a hierarquia social capitalista, tornando ainda mais complexo o cenário econômico, social, histórico, político e cultural. Os fenômenos inerentes ao período, ocasionaram um aumento significativo das desigualdades sociais, incutindo diretamente nas necessidades fundamentais dos sujeitos que se encontram em situação de risco e vulnerabilidade social.

O contexto social de alguma forma pressiona a educação escolar para dar respostas à sociedade na busca de soluções aos conflitos. O acúmulo de problemas na educação formal deu lugar à novas perspectivas educacionais e pedagógicas capazes de contemplar as carências sociais nos seus mais diversos espaços. Desse modo a pedagogia social adentra como uma ciência que se dedica ao estudo das questões sociais e da formação para o desenvolvimento humano através de intervenção socioeducativa.

O Centro de Referência da Assistência Social (que será identificado com a sigla CRAS no decorrer da pesquisa), unidade pública de atendimento à população que necessita da assistência social, é um dos espaços em que o trabalho do pedagogo é imprescindível, posto que cabe a esse profissional realizar ações que promovam a prevenção e o combate as vulnerabilidades sociais.



O questionamento, “qual o papel do pedagogo no CRAS?” foi o problema que embasou a pesquisa que partiu das observações feitas no decorrer dos componentes curriculares Pedagogia em Ambientes Não Escolares e do Estágio em Ambientes Não Escolares, cujo campo de experiência foi o Centro de Referência da Assistência Social.

O artigo em tela intitulado *Pedagogia Social: atuação do pedagogo dentro do Centro de Referência da Assistência Social* tem como objetivo geral compreender o papel do pedagogo dentro do CRAS, e objetivos específicos: Identificar a educação não formal como um campo de conhecimento da Pedagogia Social; Entender como a Pedagogia Social se atrela ao trabalho pedagógico na superação de conflitos sociais; Compreender o CRAS como espaço social que necessita da atuação do pedagogo; Especificar quais ações que o pedagogo desenvolve dentro do CRAS.

A pesquisa bibliográfica exploratória com abordagem qualitativa, teve como embasamento alguns teóricos como: Caliman (2010), Graciani (2014), Gohn (2013), Libâneo (2011), entre outros que serviram de apoio para análise e compreensão do tema que delimitou-se nas seguintes questões norteadoras: Qual a função do pedagogo na Assistência Social? Qual o trabalho pedagógico desenvolvido dentro do CRAS?

Destarte, o artigo destaca a educação não formal, explicita a Pedagogia Social como campo específico de manifestação e desenvolvimento educacional usada como ferramenta de intervenção social, assim como evidencia o papel do pedagogo no âmbito do CRAS.

2. PEDAGOGIA EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES

Historicamente, o curso de licenciatura em pedagogia teve como principal incumbência a formação de profissionais para atuarem em ambientes escolares. Todavia, a educação vai além do espaço delimitado pelos muros escolares e salas de aula. O indivíduo adquire conhecimentos por suas próprias experiências, por relações sociais, na família e em instituições educadoras não formais.

A educação formal como já sabido, é cronologicamente graduada e hierarquicamente estruturada. É obtida nas escolas oficiais, sejam elas públicas ou privadas, e seus cursos são comprovados por meio de certificados ou diplomas. Já a educação não formal, é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática (GADOTTI, 2005).



Não obstante a relevância da educação formal, é necessário destacar que a educação ocorre em todos os lugares de maneira informal ou não formal, pois como assevera Brandão

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar, para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação. (...) não há uma forma única, nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática (BRANDÃO, 2006, p.7).

A educação informal ocorre de maneira casual e empírica, não é intencional e nem passa por processo de organização, é exercida a partir das vivências de modo espontâneo, já a educação não formal compreende a tentativa educacional organizada que predominantemente é realizada fora dos quadros do sistema formal de ensino.

De acordo com Gohn (2006), a educação não formal é uma ação intencional, com objetivos determinados, que busca a transmissão de conhecimento, a formação de indivíduos, assim como o aprimoramento das qualidades dos participantes, ocorrendo em espaços não escolares, caracterizando-se pela socialização e respeito mútuo, adaptação do grupo a diferentes culturas e o balizamento de regras éticas relativas às condutas socialmente aceitas.

Desse modo, o pedagogo é quem deverá estar acompanhando as transformações da sociedade e atualizando suas práticas pedagógicas às necessidades educacionais, buscando novas formas didáticas e metodológicas de promoção do processo educativo.

Todo o exposto, objetiva explicitar que a educação não ocorre somente de forma intencional e institucionalizada e que se há espaços educativos além dos muros da escola, estes precisam de profissionais capacitados para atuar, e essa demanda ampliou o currículo do curso de pedagogia, normatizada pela Resolução CNE/CP 01/2006, em seu Art. 5º, Inciso IV, que determina a atuação do profissional egresso do curso de pedagogia a exercer suas funções em ambientes escolares e não escolares.

É certo que a pedagogia precisa ser entendida como um campo científico que utiliza a educação como objeto de estudo enquanto prática social, todavia, não pode limitar-se a instrução ou à transmissão de conhecimento, é imperativo que a pedagogia



compreenda toda e qualquer ação da formação humana, o que exige um entendimento conceitual para além da docência.

Há uma diversidade de práticas educativas na sociedade que se realizam em muitos lugares e sob várias modalidades. Como a toda educação corresponde uma pedagogia, também há uma diversidade de trabalhos pedagógicos para além das atividades de educação escolar e ensino (LIBÂNEO, 2011, p.64)

Nessa perspectiva Libâneo (2011) defende que o pedagogo precisa ser formado para o trabalho pedagógico, e não somente para a docência, pois a docência é restrito ao espaço escolar, já o pedagógico é compreendido de forma mais ampla.

Brandão (2006) assevera que a educação existe onde não há escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração para a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado.

Na perspectiva da educação em ambientes não escolares, Libâneo (1999, p.31) apregoa que:

O curso de pedagogia deve formar o pedagogo *Stricto Sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender as demandas socioeducativos de tipo formal e não formal e informal, decorrentes de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental – não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instancias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional, nos programas sociais, nos serviços para terceira idade, nos serviços de lazer e animação cultural, na televisão, no rádio, a produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, na requalificação profissional, etc. (LIBÂNEO, 1999, p.31)

Bes (2019) corrobora com Libâneo (1999) ao destacar que o pedagogo precisa de uma preparação específica para atuar na educação não formal, pois os públicos e os objetivos pedagógicos de tais locais são muito diferentes daqueles encontrados no espaço escolar. Assim esse profissional deverá dominar técnicas e metodologias flexíveis e de caráter ativo, prático e social, que despertem o interesse e contribuam para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos que frequentam esses espaços.

Os espaços não escolares e os escolares, necessitam do trabalho pedagógico com seus métodos, técnicas e avaliação planejadas. A ausência do profissional habilitado

para desempenhar esse papel, em tais ambientes, redundará em práticas inadequadas. Portanto, não é uma questão apenas de ter a presença do pedagogo nos espaços não escolares, mas dispor de um profissional que contribua sobremaneira com inter-relações humanas, habilidades sociais e outras.

A pedagogia social, enquanto educação não formal será detalhada no tópico a seguir, posto que é objeto de estudo do artigo em tela.

3. PEDAGOGIA SOCIAL

Os fatores sociais, econômicos e tecnológicos afetam diretamente o contexto educacional, com isso suscitam novas possibilidades educacionais que abarquem as necessidades humanas, no desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam para programas ou projetos nelas inseridos, sejam eles na escola ou não.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (Art. 1º).

1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL,1996).

É pertinente salientar que o ensino escolar apesar de já abarcar as questões sociais, não dá conta da demanda. Como diz Caliman (2011, p.01) “A escola é indispensável, mas não única e nem suficiente, isto é, não se pode jogar sobre seus ombros toda a responsabilidade pela luta a favor da inclusão social”.

Segundo Graciani (2014, p.20), “visando transformar as condições de opressão existente na sociedade, a Pedagogia Social se caracteriza como uma ciência transversal aberta às necessidades populares”.

Nesta perspectiva é possível asseverar que a Pedagogia Social, é uma ramificação da pedagogia que está intimamente ligada as questões da sociedade e da formação humana. Ou seja, ela surge com o intuito de proporcionar métodos educacionais para amenizar os problemas sociais, dar representatividade aos sujeitos na superação dos conflitos.

A Pedagogia Social tem como finalidade de pesquisa a promoção de condições de bem-estar social, de convivência, de exercício de cidadania, de promoção social e desenvolvimento, de superação de condições de sofrimento e marginalidade. Tem a ver com a construção, aplicação e avaliação de metodologias de prevenção e recuperação (CALIMAN, 2009, p. 59).

Desta forma a pedagogia social tem um senso de responsabilidade social, em transformar esses sujeitos, também visando atender garantias e direitos. É de bom alvitre salientar que embora existam semelhanças entre a Pedagogia Social e a Educação Popular de Paulo Freire, no sentido de que ambas as áreas consideram como lócus de pesquisa a educação e suas diferentes maneiras de acontecer, principalmente nos diversos grupos sociais e culturais, as duas caracterizam-se por movimentos diferenciados, a saber:

A pedagogia popular é um movimento não estruturado no sentido da formação de profissionais e também não é verificada a existência de meios específicos de formalizá-la. Suas práticas podem acontecer de maneiras espontâneas.

A Pedagogia Social, por sua vez, busca legitimar e reconhecer a área perante os meios legais, assim como busca a profissionalização dos educadores que atuam em diferentes espaços educativos.

Segundo Caliman (2011) a Pedagogia Social no Brasil tende a ser concebida como uma ciência que pertence ao rol das Ciências da Educação, uma ciência sensível à dimensão da sociabilidade humana, ou seja, que se ocupa particularmente da educação social de indivíduos historicamente situados. Uma educação que ocorre de modo particular lá onde as agências formais de educação não conseguem chegar; nas relações de ajuda a pessoas em dificuldade, especialmente crianças, adolescentes e jovens que sofrem pela escassa atenção às suas necessidades fundamentais.

Na Educação Social seriam sistematizadas as práticas educativas que acontecem em diferentes espaços e ambientes e que não seguem a didática escolar, no sentido de apenas transmitir conteúdos. Desse ponto de vista, a concepção de construção de conhecimento, a transformação da realidade e a emancipação através da conscientização crítica dos fatos do cotidiano, bem como a Educação Social podem ser considerados meios pelos quais as práticas educativas alcançam tais objetivos. Isso não significa dizer que a educação que acontece na escola não possa ter a mesma finalidade (MACHADO, 2010, p. 44).



Nesta perspectiva, a pedagogia social tem suas ações vinculadas ao movimento social e a resistência a programas opressores. Graciani (2014) explicita que a pedagogia social promove a criticidade, a militância, a esperança e a utopia de um país mais justo socialmente, no qual todos são sujeitos históricos capazes de ocupar a vida política em seu sentido mais amplo e irrestrito.

Caliman (2011, p.07) corrobora dizendo que essas características denotam que vislumbramos de uma “corrente denominada como pedagogia social crítica e partem de teorias que fundamentam as práticas orientadas a grupos de pessoas vulneráveis e excluídas — em situação de risco e de exclusão”. Essa corrente objetiva não só a transformação da realidade das pessoas, mas da sociedade.

A partir da crença de que é possível, e necessário mudar a ordem das coisas, a Pedagogia Social instiga a capacidade de sonhar com uma realidade mais humana, menos feia e mais justa, pois é sabido que existem muitas injustiças e mudar o mundo é difícil, mas nada de humano existiria em nós se não tentássemos (GRACIANI, 2014, p. 20).

Uma pessoa em vulnerabilidade social está sujeita à ser vítima de vários problemas sociais como a violência, desemprego, criminalidade, racismo, moradia, exclusão e desigualdade social, o que reflete negativamente em seu desenvolvimento, pois afeta principalmente sua autoestima e cria um quadro significativo de dificuldades de aprendizagem e de relacionamento, tanto pessoal como interpessoal, daí a necessidade de um profissional qualificado para atender ao público vulnerável, a exemplo de um pedagogo social.

Como observado, a pedagogia social compreende o sujeito como agente de transformação e assume o ensino para além da sala de aula. Nesse âmbito, destaca-se os centros de referência de assistência social como uma importante área de atuação do pedagogo social.

4. O PEDAGOGO NO CENTRO DE REFERÊNCIA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL - CRAS

A Pedagogia Social contempla vários espaços sociais que necessitam de intervenções educativas, e o Centro de Referência de Assistência Social é um desses espaços que proporciona ajuda necessária à superação de conflitos sociais. Conforme o caderno de Orientações Técnicas Centro de Referência de Assistência Social – CRAS.



O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é uma unidade pública estatal descentralizada da política de assistência social, responsável pela organização e oferta de serviços de proteção básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) nas áreas de vulnerabilidade e risco social dos municípios e DF. Dada sua capilaridade nos territórios, se caracteriza como a principal porta de entrada do SUAS, ou seja, é uma unidade que possibilita o acesso de um grande número de famílias à rede de proteção social de assistência social (BRASIL, 2009, p. 9).

O CRAS, mantido pelo Governos Federal e Municipal, deve estar localizado, preferencialmente, em bairros periféricos ou em lugares estratégicos, de fácil acesso aos seus usuários, constituindo como uma referência para a comunidade, um espaço de convivência, proteção e prevenção, além de possuir equipe preparada para atender as demandas.

Dentre os serviços oferecidos pelo CRAS, destacam-se: Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF); Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e Serviços de Proteção Social Básica no Domicílio para Pessoas com Deficiência e Idosos.

Além dos serviços supracitados, cabe ainda ao CRAS a articulação da rede sócio assistencial de proteção social básica.

A articulação da rede socioassistencial de proteção social básica viabiliza o acesso efetivo da população aos serviços, benefícios e projetos de assistência social; contribui para a definição de atribuições das unidades, para a adoção de fluxos entre o Programa de Atenção Integral à Família (PAIF) e os serviços de convivência; e promove a gestão integrada de serviços e benefícios, permitindo o acesso dos beneficiários de transferência de renda aos serviços socioassistenciais locais, com prioridade para os mais vulneráveis. (BRASIL, 2009, p. 21)

Dada a importância da composição da equipe para lidar com cenários adversos a Resolução CNAS nº 17, de 20 de junho de 2011, ratifica a equipe de referência, no que tange às categorias profissionais de nível superior, definida pela Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social – NOB-RH/SUAS, a saber: Assistente Social; Psicólogo; Advogado; Pedagogo; Economista Doméstico; Sociólogo; Terapeuta Ocupacional; Musicoterapia; Administrador; Antropólogo e Contador.

O enfoque interdisciplinar é adotado como processo de trabalho no âmbito do SUAS, a partir da compreensão de que o principal objeto de ação da política de assistência social -as vulnerabilidades e risco sociais -não são fatos homogêneos e simples, mas complexos e multifacetados , que exigem respostas diversificadas alcançadas por meio de ações contextualizadas e para as quais concorrem contribuições construídas coletivamente e não



apenas por intermédio do envolvimento individualizado de técnicos com diferentes formações (BRASIL, 2009, p.64).

A mesma Resolução que garante ao pedagogo integrar a equipe de referência do SUAS, decreta ao pedagogo trabalhador da categoria profissional, atender as especificidades dos serviços socioassistenciais. Esclarece que esses atendimentos visam a finalidade de estruturar e organizar melhor os serviços, tratando as necessidades dos direitos dos usuários e a inclusão do mesmo na sociedade.

A atuação do pedagogo deve ser pautada na missão de construir e conduzir propostas da educação social, daí a importância de ter uma formação qualificada para promover ao usuário o desenvolvimento de potencialidades, aquisições cognitivas educativas, sociabilidade, o direito de exercer a cidadania, a efetivação do fortalecimento de vínculos e o seu sentimento de pertença e o reconhecimento da sua identidade.

Sobre a qualificação do pedagogo, Libâneo (1999) apregoa que o pedagogo é um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos, atendendo as demandas socioeducativas decorrentes de novas realidades, novas tecnologias, mudanças nos ritmos de vida, a presença nos meios de comunicação e informação, dentre muitas áreas que requerem a contribuição desse profissional.

De acordo com Machado (2002) existem dois objetos distintos da Pedagogia Social. O primeiro referente à socialização do indivíduo, socialização compreendida como ciência pedagógica da educação social do indivíduo, que pode ser desenvolvida por pais, professores e família; o segundo relacionado ao trabalho social, com enfoque pedagógico, direcionado ao atendimento a necessidades humano sociais, desenvolvido por equipe multidisciplinar da qual participa o Educador Social, como profissional da Pedagogia Social.

O serviço do CRAS é visto como o tripé da seguridade social, haja vista trabalhar com a assistência social, saúde e previdência social, uma política protetiva que resguarda o direito à cidadania. Daí a relevância da equipe multidisciplinar dentro desses espaços.

Considerando a inserção do pedagogo na equipe multidisciplinar do CRAS, surge, então, a necessidade de conhecer quais as ações que o pedagogo desenvolve nesse campo de atuação.



4.1. AS AÇÕES DO PEDAGOGO DENTRO DO CRAS

O trabalho pedagógico em espaços não escolares tem a mesma relevância dos espaços escolares, o que difere é a forma de como será estimulado o conhecimento, com intencionalidades a partir da realidade de cada indivíduo. Para tanto, esse educador precisa “entender a realidade socioeconômica e cultural dos educandos, a ponto de redimensionar o seu conhecimento e suas responsabilidades sociais e profissionais no cenário brasileiro” (GRACIANI, 2014, p. 29).

Segundo Miranda e Silva (2017) *apud* Milani (2018) a função do pedagogo no CRAS é intervir em situações de conflitos mediando e ajudando a buscar soluções para o problema em questão. As mediações acontecem a partir de escuta sensível, compreensiva, confidencial e sua resolução flexível com a intenção de amenizar situações delicadas e promover valores, independente da origem do problema, seja ele social, emocional ou financeiro.

A análise do contexto social se faz necessária, isso demonstra que o fator chave está no grau de criticidade que o pedagogo detém, visto como uma ferramenta indispensável na construção do trabalho pedagógico dentro desses espaços constituídos por diferentes matrizes culturais, que exigem metodologias dialéticas em seu processo. Mas, é preciso entender que “sua metodologia dialética não se restringe a técnicas, métodos ou estratégias de trabalho, mas se funda num processo de construção de conhecimentos que se apropria criticamente da realidade para poder transformá-la” (GRACIANI, 2014, p. 43). É um processo cheio de conflitos e contradições que precisam estar embasados teoricamente, pois o público alvo conseqüentemente já traz uma certa desilusão pela sociedade que vive.

O perfil de um educador social requer algumas habilidades específicas ligadas ao ensino humanizado, para que haja receptividade empática, voltada para o fortalecimento individual e em grupo, que seja capaz de acolher e facilitar a afetividade.

Faz-se necessário enfatizar a importância do vínculo afetivo nesse contexto, pois é a partir da relação edificada entre as pessoas da convivência grupal que se materializa a troca e o elo entre as pessoas, favorecendo o modo de sentir e perceber a si mesmo e ao outro. As vivências são fundamentais para facilitar a emergência da afetividade e fortalecer as relações. (GRACIANI, 2014, p. 32).

Para Kochhann (2021) o pedagogo pode desenvolver atividades enquanto um educador social, com práticas educativas, jogos lúdicos, uso de filmes, rodas de

conversas, oficinas, apoio social, encaminhamentos especializado, formação pedagógica com a equipe, dentre outras atividades pedagógicas.

É importante ressaltar que o pedagogo dentro do CRAS trabalhará com crianças, adolescentes, adultos e idosos em situações de vulnerabilidade social, negligência, isolamento, entre outras situações prioritárias. As especificidades de cada sujeito levam a elaboração de um plano de ação diferenciado, e é dada ênfase nas crianças e adolescentes acolhidas que estão vulneráveis à violência, abuso e exploração sexual, e ao adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas, que são respaldados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Nesse contexto, faz-se necessário atentar-se para as ações educativas, buscando-se instaurar uma prática pedagógica capaz de reverter o quadro violento enfrentado no convívio cotidiano, promovendo novas formas de construção de vínculos, mais sólidos e protetores para o desenvolvimento familiar dos educandos e, conseqüentemente, a mudança cultural nas relações sociais, ampliando significativamente a concepção de cidadania. (GRACIANI, 2014, p. 77).

As ações do pedagogo dentro do Centro de Referência de Assistência Social são sempre operacionalizadas em conjunto com outros profissionais como o Assistente Social e o Psicólogo. Os acompanhamentos podem ser individuais e/ou em grupos, diretamente com o sujeito, ou através de convênios e projetos sem fins lucrativos, que podem estar contribuindo no potencial desses indivíduos enquanto cidadão, e consciência social na construção de um futuro melhor.

Cada serviço, projeto e programa ofertado ou encaminhado pelo CRAS tem um objetivo em comum que é intervir nas condições que os sujeitos se encontram, logo, as ações pedagógicas devem ser pautadas nesse propósito.

As metodologias do trabalho social são amplas, pois envolve uma realidade complexa, que deve ser olhada em sua totalidade, desde o território, os indicadores sociais, as condições de vida mais a situação, que é o que determina o conceito de vulnerabilidade.

Dentre as várias ações do pedagogo dentro do Centro de Referência de Assistência Social, destacam-se: a acolhida; busca ativa; acompanhamento dos usuários na convivência familiar, nas frequências ao serviço e no rendimento escolar; encaminhamentos; acompanhamentos; monitoramentos; avaliações; entrevistas para cadastro único, além das articulações e dos trabalhos em rede com outras políticas



públicas. Cabe ainda ao pedagogo, em parceria com a equipe, a construção do planejamento das ações que o serviço oferece, a elaboração das atividades grupais, e a confecção dos materiais didáticos, bem como a promoção dos serviços, divulgação, orientação e palestras.

Além das ações supracitadas, compete também ao pedagogo dentro do CRAS, por meio de atividades sócio educativas voltadas para a família, o fortalecimento e/ou a reconstrução dos vínculos familiares.

Graciani (2014) acrescenta ainda que o Pedagogo, como parte da equipe multidisciplinar, coordenará as diligências pedagógicas que se operacionaliza através de ações, realizações e intervenções em uma realidade concreta, devidas e cuidadosamente planejadas.

Assim, paulatinamente, o educador social, com competência, habilidades e atitudes de um pesquisador, constrói o seu objeto de estudo e análise pela e para a sua própria reflexão, dos envolvidos e daqueles que por ela se interessarem, desvelando e produzindo conhecimentos sobre sua própria ação educativa (GRACIANI, 2014, p. 54).

Em suma, o CRAS é um espaço de aquisição de saberes, de ações pedagógicas que vão além do aprender educacional. Ações que são capazes de despertar autonomia, vínculos afetivos, fortalecimento da cidadania e desenvolvimento de sentimentos de pertença e de identidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de trazer o papel do pedagogo dentro do CRAS, este estudo pautou-se na metodologia de pesquisa bibliográfica exploratória buscando alusões e indicações dentro de outros estudos já realizados.

Assim, para elucidar as considerações finais deste estudo resgatou-se as questões norteadoras: Qual a função do pedagogo na assistência social? Qual o trabalho pedagógico desenvolvido dentro do CRAS?

O estudo identificou que a educação não formal se apresenta como um campo de conhecimento da Pedagogia Social que trabalha com o coletivo e se preocupa com os processos de construção de aprendizagens e saberes coletivos. Explicitou que a pedagogia social requer trabalho pedagógico na superação de conflitos sociais e que compreenda o sujeito como agente de transformação.



Nessa perspectiva, a pesquisa debruçou a compreender o CRAS como espaço social que necessita da atuação do pedagogo, e que já é reconhecido como parte da equipe multidisciplinar que desenvolvem trabalhos socioeducativos. E essas ações pedagógicas passam a ser especificadas nesta pesquisa como o papel do pedagogo, como este desenvolve suas práticas a partir dos serviços ofertados pelo CRAS.

Retomando a problemática desta pesquisa, há um grande potencial das práticas pedagógicas em ambientes não escolares, e conseqüentemente a necessidade de profissionais aptos a desenvolver seu papel pedagógico fora do ambiente escolar. E o curso de Pedagogia hoje traz essa concepção, de formar profissionais para atuar no ensino escolar e fora dela.

O papel do pedagogo dentro do Centro de Referência da Assistência Social é relevante, porém, ainda cheio de lacunas, pois em sua formação não há disciplinas específicas que abarque os saberes necessários para esse campo de atuação.

O trabalho desenvolvido na perspectiva do CRAS demonstrou a possibilidade de organização do trabalho educacional, destacando-se as características e habilidades para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas, a autonomia, a criticidade, o trabalho em equipe, humanização e ações embasadas teoricamente e pensadas coletivamente.

Assim, esta pesquisa contribui na ampliação dos conhecimentos dos graduandos em pedagogia que buscam compreender a amplitude da área de atuação do pedagogo, as possibilidades que o curso oferece para além dos muros da escola, mais especificamente na pedagogia social como um campo fundamental na atualidade. E na abertura de trincheiras no ramo das ciências sociais.

E na reflexão social para o alargamento do saber de que as políticas públicas de enfrentamento das mais variadas expressões sociais podem ser acessadas como oportunidade de diminuição das desigualdades e democratização do acesso a múltiplas esferas da vida social. Que têm a educação como a mola propulsora e profissionais competentes para desenvolver tais ações que vão além do assistencialismo, mas do pedagógico que contempla a realidade de forma crítica e emancipatória.

Devido ao cenário pandêmico, e conseqüentemente os cuidados e as burocracias de biossegurança intervirem na possibilidade de ir a campo, ocasionando limitações



neste estudo, que poderiam ser melhoradas através de pesquisa com pedagogos que atuam dentro do CRAS. Perspectivas que geram indicações para estudos futuros.

O presente artigo trouxe o pedagogo social no CRAS, notoriamente há poucos escritos que especifique o seu papel dentro da assistência social, o que denota o quão recente é a inserção desse profissional. Uma realidade que vem sendo construída paulatinamente.

REFERÊNCIAS

BES, Pablo Rodrigo. Educação não formal como espaço de atuação da prática do pedagogo II. In: **Gestão dos Processos Educacionais Não-Escolares**. Sagah, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia**. Resolução nº1 de 15 de maio de 2006. Brasília: MEC, 2006.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf acessado em 30 de abril de 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v.134, n. 248, 23 dez. 1996, p. 27.833–27.841.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução nº 17 de 20 de junho de 2011**. Brasília: CNAS, 2011. Disponível em: <https://www legisweb.com.br/legislacao/?id=115722> acessado em 22 de maio de 2022.

BRASIL. **Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS/** Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. – 1. ed. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. Ed. Cortez, 2006.

CALIMAN, Geraldo. Fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia social na Europa (Itália). In: MOURA, R., NETO, J. C. S. e SILVA, R.(orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009. p. 51-60.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social no Brasil: evolução e perspectivas. In: **Orientamenti Pedagogici** – V. 58, n.3, luglio-agosto-settembre; 2011 (pp. 485-503). Disponível em: <https://socialeducation.files.wordpress.com/2020/05/caliman-2011pedagogia-social-no-brasil.pdf> acessado em 17 de junho de 2022.

GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não formal**. Sion, Suisse: Institut International dès Droits de L'enfant-IDE, 2005.



GOHN, M. G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas das escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p.27-38, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405/>. Acesso em: 19 junho de 2022.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social**. 1ª ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

KOCHHANN, Andréa. **Pedagogia em espaços não-escolares: uma discussão à luz do trabalho pedagógico** / Andréa Kochhann (org.). – Goiânia: Kelps, 2021. Disponível em: https://kelps.com.br/wpcontent/uploads/2021/03/pedagogia_em_espacos_ao_escolares_ANDREA.pdf

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1999.

LIBANÊO, J. C. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.27 n.96, p.843-876, out. 2011.

MACHADO, Evelcy Monteiro. **Pedagogia e a Pedagogia Social: Educação não formal. Pedagogia em Debate On Line Textos**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2002, p. 97-104.

MACHADO, Érico Ribas. **A constituição da pedagogia social na realidade educacional brasileira**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, SC: Universidade de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/karol/Documents/texto%20para%20o%20tcc/pedagogia%20social%20%20historico%20no%20%20brasil.pdf> Acesso em: 03 de julho de 2022.

MILANI, Raquel Lamp. **Pedagogia Social: Atuação do pedagogo no contexto do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS)**. Chapecó, 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2850> Acesso em: 19 de junho de 2022.

CAPÍTULO XIV

DIFICULDADES ENFRENTADAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM POR GRADUANDOS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO ESTADO DE MINAS GERAIS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

DIFFICULTIES FACED IN THE LEARNING PROCESS BY UNDERGRADUATES AT A PUBLIC UNIVERSITY IN THE STATE OF MINAS GERAIS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

DOI: 10.51859/AMPLA.ELE2445-14

Alex Fiori Silva ¹
Caio Eduardo Costa Cazelatto ²

¹ Doutor e Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Pedagogia Universitária pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Bacharel em Farmácia (Uningá). Professor Adjunto do Departamento de Ciências Agrárias e Naturais. Universidade do Estado de Minas Gerais – Ituiutaba (UEMG).

² Doutorando em Direito pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Ciências Jurídicas pela Universidade Cesumar (Unicesumar) e bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

RESUMO

Considerando que o ensino remoto emergencial (ERE) imposto pela pandemia do Sars-Cov-2 se deu de forma abrupta em muitas instituições, este trabalho verificou quais os obstáculos encontrados por estudantes de graduação de uma universidade pública do Estado de Minas Gerais no processo de aprendizagem durante o ERE, por meio da aplicação de um questionário online. A pesquisa, de natureza qualitativa, contou com 23 estudantes, dos quais cerca de 90% consideraram o isolamento social e o ERE importantes. Dentre estes, 15 utilizaram notebook durante as atividades e metade considerou a qualidade da internet como boa. O ambiente domiciliar foi considerado inadequado por 60,9%, sendo que quase metade (43,5%) teve as atividades interrompidas com muita frequência em casa. Do total, 82,6% consideraram a qualidade do ensino remoto inferior ao ensino presencial. Considerando os resultados obtidos, observa-se que algumas dificuldades foram encontradas por uma parcela dos alunos entrevistados. Por isso, é importante que as instituições de ensino e os docentes estejam atentos ao perfil dos estudantes e busquem alternativas para diminuir esses obstáculos, garantindo, assim, uma aprendizagem com qualidade.

Palavras-chave: Aprendizagem. Covid-19. Ensino superior. Ensino Remoto. Pandemia.

ABSTRACT

Emergency remote teaching (ERE) was abruptly imposed by the Sars-Cov-2 pandemic in many institutions. This work evaluated the obstacles in learning faced by undergraduate students from a public university in the State of Minas Gerais during the ERE, through the application of an online questionnaire. The research, of a qualitative nature, had 23 students, of which about 90% considered social isolation and ERE necessary. Among these, 15 used a laptop during the activities. Half thought the quality of the internet as good. The home environment was considered inadequate by 60.9%, and almost half (43.5%) had their activities interrupted very often at home. Of the total, 82.6% consider the quality of remote teaching to be inferior to face-to-face teaching. Considering the results obtained, it is observed that some difficulties were encountered by a portion of the students interviewed. Therefore, it is important that educational institutions and professors be attentive to the profile of students and seek alternatives to reduce these obstacles, thus ensuring quality learning.

Keywords: Learning. Covid-19. University education. Remote Teaching. Pandemic.



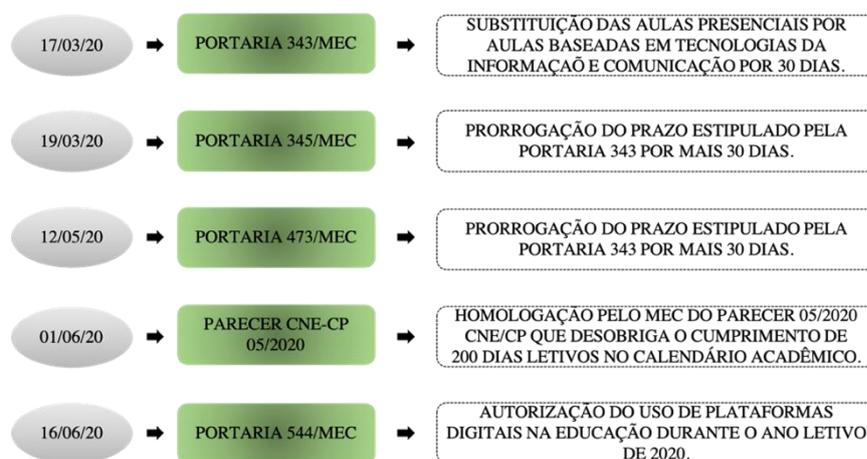
1. INTRODUÇÃO

Diversos países, incluindo o Brasil, enfrentaram uma difícil realidade provocada pela pandemia da Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus, SARS-CoV-2, cujo os quadros variam de assintomáticos à crise respiratória grave (BRASIL, 2021). A doença foi notificada pela primeira vez em dezembro de 2019, na China, e - em razão da rápida dispersão do agente viral - em março de 2020, a doença foi considerada como pandêmica (WHO, 2021) pela Organização Mundial de Saúde.

Considerando a rápida propagação do vírus, uma das medidas adotadas para controlar o avanço da doença e evitar a sobrecarga do sistema de saúde, foi o estabelecimento do isolamento social no Brasil, já que essa estratégia provou ser eficaz em outros países. Com isso, as instituições públicas e privadas de diversos setores foram forçadas a terem suas atividades paralisadas ou reestruturadas. Logo, muitas pessoas passaram a cumprir as suas atividades em casa, no modelo chamado *home office*.

Dentre os setores atingidos, pode-se destacar a Educação, que teve o ensino presencial suspenso e/ou adaptado para outro(s) formato(s), em razão de publicação de vários documentos oficiais que permitiram a substituição das atividades presenciais por aulas que utilizassem ferramentas tecnológicas. Como é apontado na Figura 1, a primeira Portaria (343/MEC) que possibilitou o ensino *online* foi publicada em março de 2020, seguida de outras normativas que sustentaram a prorrogação do ensino remoto por mais 30 dias. Posteriormente, o Parecer CNE/CP n. 5 de 2020 instaurou a flexibilização do calendário acadêmico (CASTIONI *et al.*, 2021, p. 406).

Figura 1 - Cronograma dos atos que regulamentaram o ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19.



Fonte: Elaborado pelo autor e adaptado de Castioni *et al.* (2021).

De acordo com Barbosa, Viegas e Batista (2020, p. 257), a educação realizada no formato *online* “é uma modalidade de educação a distância realizada (EAD) via internet, cuja comunicação ocorre de forma síncrona ou assíncrona”. Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem requer o emprego de tecnologias digitais da informação e comunicação para que a troca e compartilhamento de experiências entre estudantes e docentes sejam realizadas.

Acontece que, em várias instituições, a reorganização das atividades de ensino foi feita de forma acelerada, a fim de que a carga horária letiva e o calendário acadêmico fossem cumpridos (CUNHA, SILVA; SILVA, 2020, p. 28), fazendo com que o ensino remoto emergencial (ERE) tenha se apropriado ou, até mesmo, se comparado ao EAD (TAVARES, 2020, p. 4).

De fato, o EAD é uma realidade nos diversos âmbitos do ensino, como na graduação e nos cursos de pós-graduação. Essa modalidade está consolidada no Brasil e se faz eficaz e pertinente, porque é sistematizada, planejada e possui o suporte necessário para que o processo de ensino e aprendizagem seja de qualidade (OLIVEIRA; SANTOS, 2020, p. 9). Inclusive, é isso que aponta o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, descrevendo a EAD como:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis [...] e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação [...] (BRASIL, 2017, p. 1).

Ainda sobre a EAD, destaca-se que:

O planejamento de um projeto pedagógico para EAD é, em essência, um processo coletivo, pois da característica multidisciplinar dessa modalidade decorre a necessidade do envolvimento de diferentes especialidades; [...] exige representatividade de várias áreas de conhecimento: pedagógica, de comunicação, de conteúdos e/ou informações, tecnológica e gerencial e [...] reflete [...] os princípios e valores educacionais que orientaram seu estabelecimento [...] (ABED, 2019, p. 46).

A partir disso, percebe-se que a EAD eficiente é fruto de *design* e planejamento educacionais cautelosos e que, portanto, difere muito daquilo que é observado no ERE. De acordo com Hodges *et al.* (2020, p. 3), o último formato difere grandemente da EAD, pois refere-se apenas a um recurso temporário para manutenção do ensino. É um



modelo alternativo de compartilhamento de conhecimento que deve e pode ser utilizado em circunstâncias críticas, como observado na pandemia do Sars-Cov-2. Para esses autores, o objetivo “não é recriar um grande ambiente educacional, mas tornar possível o acesso à educação e ao suporte educacional de uma forma que seja de rápida [...] e confiável durante uma emergência ou crise” (HODGES *et al.*, 2020, p. 6).

No que tange a educação, garantir a qualidade do ensino *online* implica em planejar, acompanhar e ter o suporte necessário para que a interação entre estudantes, docentes e os conteúdos seja efetivamente trabalhada e que, com isso, o conhecimento e as habilidades esperadas sejam realmente alcançados. Dessa forma, o estabelecimento do ERE, mesmo que transitório, não deve ser considerado apenas uma transposição do ensino presencial. Inclusive, todos os recursos encontrados no ensino presencial, como biblioteca física, assistência, recursos (in)formais e sociais, entre outros, não são facilmente transponíveis para o ERE, o que implica na qualidade do ERE.

Outro fator que está diretamente associado à qualidade do ERE são os professores que, assim como os estudantes, tiveram que repentina e rapidamente se reorganizarem a uma forma inédita de ensino. Com isso, a dificuldade de planejamento, em um espaço curto de tempo, e até mesmo a falta de suporte técnico adequado, fizeram com que muitos docentes fornecessem uma experiência de aprendizagem abaixo da esperada. Ademais, os professores têm níveis variados de habilidades e capacitação quanto ao uso das ferramentas digitais, o que também pode influenciar no nível de experiência de aprendizagem obtida pelos alunos (LEITE; LIMA; CARVALHO, 2020, p. 12).

Coutinho; Ferreira; Silva (2021) estudaram a percepção de professores do ensino superior sobre o ato de ensinar no contexto pandêmico e indicaram que a maioria dos docentes incluídos no estudo teve dificuldades para se adaptar à nova realidade. Além disso, os entrevistados também relataram a falta de diretrizes e de planejamento por parte das instituições, bem como obstáculos na contextualização das atividades práticas de forma remota.

Certamente, a percepção dos educadores sobre as dificuldades no ato de ensinar é importante, mas, mais importante ainda, é a percepção dos educandos, já que os mesmos devem ser o ponto central no processo de aprendizagem e na construção de habilidades (MOREIRA, 2011, p. 4). Rondini, Pedro; Duarte (2020, p. 48) apontam que “a



pandemia afeta estudantes e professores, de modo que todos estão sofrendo modificações e interrupções em suas vidas, [...] portanto, é preciso compreensão de ambos os lados, pois todos estão passando por momentos atípicos”.

A partir do exposto, os seguintes questionamentos podem ser levantados: Quais são os obstáculos encontrados por estudantes de graduação no processo de aprendizagem no ensino remoto durante pela pandemia do vírus Sars-Cov-2?

Sendo assim, a presente pesquisa teve como objetivo explorar a seguinte indagação: quais os/as obstáculos/dificuldades encontrados por estudantes de graduação no processo de aprendizagem no ensino remoto durante pela pandemia do vírus Sars-Cov-2?

2. METODOLOGIA

Este é um estudo qualitativo, já que os pesquisadores estariam envolvidos com a narração/descrição/demonstração dos resultados obtidos acerca experiências vividas por uma população específica, além de ser descritiva e de investigação de um fenômeno, uma vez que o foco inicial não se limita a priorizar fatores exatos como um estudo de caso qualitativo (GIL, 2002, p. 42; APOLINÁRIO, 2012, p. 63).

Para responder à indagação apresentada anteriormente, estudantes de graduação de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública do Estado de Minas Gerais foram incluídos no estudo. A coleta de dados ocorreu a partir da aplicação de um questionário *online*, utilizando a plataforma *Google Formulários* durante 9 julho de 2022 a 15 de outubro de 2022. O convite foi realizado a partir das coordenações dos cursos ofertados na IES. O questionário foi estruturado com 25 questões objetivas que buscaram traçar o perfil social e demográfico dos estudantes e com indagações que buscaram reconhecer os desafios possivelmente experimentados por estudantes de graduação durante os estudos no ERE.

A participação se deu de forma voluntária e mediante o consentimento em participar do estudo por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ressalta-se que a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 55541722.8.0000.5112).

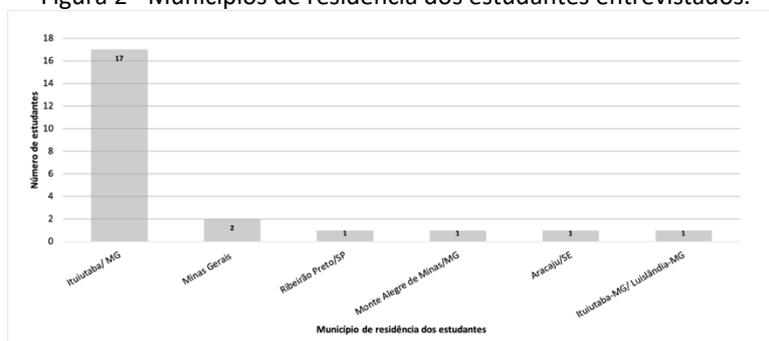


3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como apresentado anteriormente, as questões que compuseram o questionário tiveram como objetivo avaliar o perfil social e demográfico dos participantes e reconhecer os desafios possivelmente experimentados pelos graduandos durante o ERE, pois, dessa forma, seria possível entender como os entrevistados percebiam a qualidade do ensino remoto. Por isso, os resultados são discutidos com base nesse critério de classificação das perguntas.

A pesquisa contou com 23 participantes, sendo que 18 se identificaram do sexo feminino e 5 do sexo masculino, representando, respectivamente, 78,2 e 21,8% da população estudada. As idades variaram de 18 a 37 anos, com média de 24 anos. Do total de participantes, 52,2% (n=12), 39,1% (n=9), 4,3% (n=1) se declararam brancos, pardos e pretos, respectivamente. Apenas um dos participantes optou por não informar a cor/raça/etnia. Os municípios de residência dos entrevistados são apresentados na Figura 2.

Figura 2 - Municípios de residência dos estudantes entrevistados.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

A área de estudos dos entrevistados incluiu cinco diferentes cursos de nível superior, em que se observou que 34,8% (n=8) dos estudantes cursavam graduação em Psicologia, seguidos de 21,7% (n=5) e 17,4% (n=4) que cursavam Direito e Ciências Biológicas, respectivamente. Também participaram do estudo acadêmicos matriculados nos cursos de Pedagogia (n=2), Engenharia Agrônômica (n=2), Química (n=1) e Letras Português-Inglês (n=1).

Mais da metade dos entrevistados (56,5%) cursava a graduação no período noturno, 8 (34,8%) estudantes eram oriundos do ensino de ofertado de forma integral e apenas dois participantes (8,7%) estudavam no período matutino. De fato, os dados

encontrados vão ao encontro de uma realidade observada no Brasil, já que o último Censo da Educação Superior apontou que cerca de 60% dos estudantes de graduação brasileiros estavam matriculados no período noturno (INEP, 2020). A grande parte dos estudantes que cursam o período noturno realiza algum tipo de atividade no período diurno (*e.g.* trabalho). Tal ponto é de grande importância, pois já foi apontado que estudantes que acumulam outras atividades, além da graduação, têm maior dificuldade em aliar uma boa noite de sono com as demandas e atividades acadêmicas (ARAÚJO; ALMONDES, 2012, p. 352). Considerando que a má qualidade do sono diminui o rendimento cognitivo e o rendimento acadêmico, induzindo à falha de memória, é de se esperar que ocorra dificuldades no processo de aprendizagem (OBRECHT *et al.*, 2015, p. 206).

Um fato muito importante é que a pandemia pode ser considerada um agravante (obstáculo) no processo de aprendizagem dos discentes, uma vez que esse cenário foi fortemente marcado pela perda na qualidade do sono dos brasileiros. Um estudo conduzido por Barros *et al.* (2020, p. 4) buscou avaliar diversas dimensões da população brasileira envolvendo a saúde mental em tempos de pandemia. A partir de um questionário virtual, que contou com a participação de mais de 45 mil brasileiros, foi demonstrado quase metade dos indivíduos apresentava problemas com o início do sono e que problemas de sono prévios à pandemia foram intensificados/agravados. Considerando esses dados, pode-se extrapolar a ideia de que a pandemia tenha afetado de forma negativa a aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles que acumulam atividades laborais com a graduação. A respeito disso, Walker (2009, p. 182) que sugere que o sono restaurador deve ser de qualidade elevada antes e após episódios de estudos, para que a aprendizagem seja significativa.

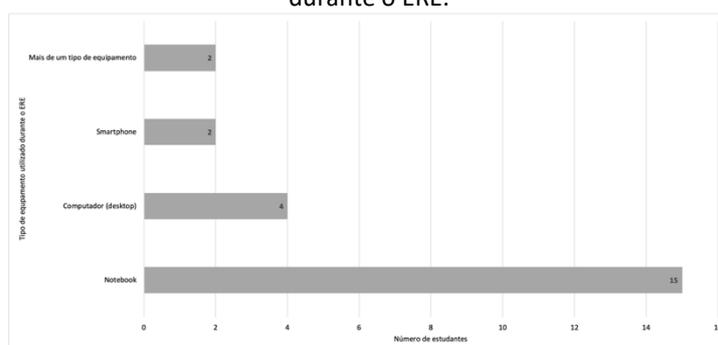
A participação foi maior de cursistas do 7º período acadêmico (n=8; 27,3%), seguindo por 26,1% (n=6) e 13,0% (n=3) estudantes do 3º e 4º períodos acadêmicos. Dois acadêmicos indicaram estar em “período indefinido”. Com isso, é possível constatar que foi possível alcançar participantes dos primeiros períodos do ensino superior, bem como aqueles que já estavam em estágios mais avançados. Isso possibilitou a extração de informações mais abrangentes, já que os dados são de discentes experenciaram as aulas tanto no ERE quanto no presencial, sugerindo uma melhor percepção em termos de comparação/dificuldades para os entrevistados.



Os participantes também foram indagados se consideravam o isolamento social e o ERE na graduação importantes/necessários durante a pandemia. Aproximadamente 90% dos participantes responderam que o isolamento social e o ERE para o Ensino Superior eram importantes. Um participante se opôs a necessidade de isolamento e dois entenderam que o ERE como desnecessário para os estudantes de Ensino Superior. Um participante apontou o ERE como indiferente. Os resultados do presente estudo corroboram com uma avaliação realizada por Bezerra, Silva; Soares (2020, p. 146), que apontou 88% da população pernambucana acreditava no isolamento social como estratégia eficaz para o controle da disseminação da doença, embora menos de 50% estivessem cumprindo o isolamento no momento do estudo.

De fato, houve muita discussão acerca da falta de aderência ao isolamento social, o que poderia ser justificado pela necessidade de deslocamento ao trabalho, o aumento de distúrbios emocionais e as decisões governamentais, que hora indicavam a necessidade de isolamento e hora flexibilizavam as medidas de restrição (BEZERRA, SILVA; SOARES, 2020, p. 144). Sobre esse assunto, Norton *et al.* (2021, p. 10) apontou que o engajamento da população é maior a partir do exemplo de “grandes líderes”, o que reforça a importância dos líderes políticos no combate à pandemia.

Figura 3 - Tipo de equipamento eletrônico utilizado para realização das atividades pelos estudantes durante o ERE.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Considerando que o ERE requer o uso de equipamentos eletrônicos para o acompanhamento das atividades, os participantes foram indagados quanto o tipo de equipamento utilizado para a referida finalidade. Como apresentado na Figura 3, mais da metade dos participantes utilizavam *notebook* para a realização das atividades acadêmicas, 65,2% (n=15), enquanto 17,4% participantes (n=4) utilizavam computador *desktop*. Dois acadêmicos relataram utilizar apenas *smartphone*, enquanto dois

participantes indicaram o uso mais de um tipo de equipamento. Embora o número de estudantes que utilizam *notebook* seja majoritário, é possível constatar que o uso exclusivo de aparelho celular também. Sem dúvidas, os *smartphones* estão cada vez mais presentes no dia a dia de todas as pessoas e também dentro da escola e podem ser facilitadores no processo de ensino e aprendizagem (BATISTA; BARCELOS, 2013, p. 2). No entanto, o uso desse recurso deve ser pensado com cautela, haja vista que os aparelhos celulares possuem algumas limitações operacionais, o que poderia prejudicar a aprendizagem do estudante ou ainda requerer maior atenção do docente com relação as atividades desenvolvidas (SILVA, SOUSA; MENEZES, 2020, p. 303).

É importante destacar que 34,8% (n=8) dos participantes precisaram comprar equipamento(s) eletrônico(s) para que as atividades escolares não fossem descontinuadas, ao mesmo tempo em que 30% tiveram que investir em um plano de internet mais caro para atender as necessidades de acesso. Um estudante não possuía acesso à rede e precisou contratar um plano. Esses dados vão ao encontro da realidade de inacessibilidade à internet observada no Brasil. Sobre o assunto, Nascimento *et al.* (2020) apontaram que até 190 mil estudantes do ensino superior no Brasil não têm acesso à internet.

Essas informações são preocupantes, uma vez que muitos alunos não têm condições financeiras, bem como não possuem bolsas estudantis ou outras fontes de renda e o acesso à internet no Brasil não é gratuito. Inclusive, durante a pandemia, muitos estudantes passaram a exercer atividades laborais para contribuir com as despesas domésticas ou, ainda, perderam seus cargos ou tiveram redução da sua carga horária trabalhada (PEDROSO; GISI, 2020), o que pode ter dificultado no acesso ao ensino desses discentes.

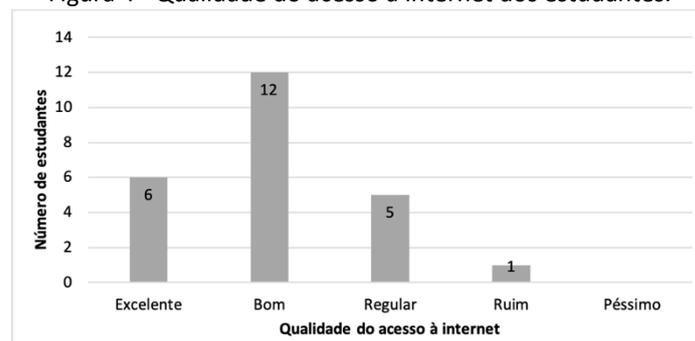
Silva *et al.* (2020) apontaram que muitas famílias não têm condições de adquirir planos de acesso à rede e que o valor que seria utilizado para manutenção do plano de internet é utilizado para manter outras contas do orçamento. Nascimento *et al.* (2020) demonstraram que a maioria dos estudantes que não possuem acesso à internet são negros e indígenas e, portanto, é eminente a necessidade de políticas de universalização de acesso durante as atividades remotas, principalmente no que tange os benefícios aos estudantes de renda baixa. De acordo com Tuma *et al.* (2021), o impacto da internet é



amplamente reconhecido na educação e para as atividades síncronas a alta velocidade e boa qualidade da banda larga são essenciais para uma aprendizagem eficaz.

Os educandos foram indagados sobre qualidade da internet (Figura 4). Para essa questão, 5 (21,8%) consideraram a qualidade de acesso excelente, 12 (52,2%) indicaram qualidade boa e 5 (21,8%) descreveram o acesso como regular. O acesso foi considerado péssimo por um participante (4,3%). Esses dados são importantes, pois reforçam as diferenças de acesso que os diferentes estudantes inseridos na Universidade tiveram ao ensino durante as atividades remotas e que a qualidade ruim da internet é um obstáculo para o processo de aprendizagem. Esses resultados são sustentados por um estudo desenvolvido por Dosea *et al.* (2020, p. 141), que buscou avaliar a opinião de estudantes acerca dos métodos ativos de aprendizagem no ensino remoto. Segundo os autores, 66,6% dos 300 participantes apontaram ter dificuldade moderada na aprendizagem em função da qualidade da internet.

Figura 4 - Qualidade do acesso à internet dos estudantes.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Novamente, os acadêmicos de baixa renda são aqueles menos favorecidos, pois muitas vezes não podem fazer investimentos para melhorar o acesso à internet. Cunha, Silva e Silva (2020) destacaram que a desigualdade social presente no Brasil aumentou durante a pandemia, da mesma forma que Castioni *et al.* (2021) destacaram o cenário de exclusão digital e exacerbação das desigualdades no período pandêmico. Esses autores afirmam que os estudantes de baixa renda estão em desvantagens de oportunidades por razões sociais e econômicas e que a pandemia seria uma causa muito importante para a amplificar as desigualdades no futuro.

Nessa pesquisa, os participantes também foram questionados se sempre conseguiam acompanhar as aulas síncronas e se precisavam se deslocar de casa para outro ambiente para assistir/acompanhar as atividades acadêmicas. A maioria dos

discentes (n=18; 78,3%) apontou sempre conseguir acompanhar as atividades assíncronas, seguido de 13,0% (n=3) que raramente conseguiam acompanhar as atividades. Um aluno relatou não conseguir acompanhar as atividades síncronas e que tinha acesso às aulas gravadas posteriormente, enquanto outro apontou não acompanhar as aulas síncronas e/ou gravadas. Três entrevistados precisavam se deslocar de casa para outro ambiente para conseguirem realizar as atividades acadêmicas.

Embora boa parte dos discentes teve acesso às aulas síncronas, é importante lembrar que uma parcela da população estudada não o consegue fazer. Como discutido anteriormente, alguns acadêmicos passaram a exercer atividade laboral para complementar a renda familiar ou ainda precisaram compartilhar equipamentos eletrônicos com outros membros da família, o que dificultou ou até mesmo impossibilitou o acompanhamento das atividades síncronas e, conseqüente, o processo de aprendizagem.

Para alguns participantes da pesquisa, o momento síncrono pode ser muito valioso, pois é um momento em que o professor está conectado à rede de forma simultânea com a turma. Considerando isso, os alunos foram questionados sobre como ficou o acesso aos professores para sanar dúvidas e orientações sobre as disciplinas. Embora a grande parte dos discentes (47,8%) não relatou mudanças quanto a acessibilidade aos docentes, 9 estudantes (39,1%) indicaram que o acesso piorou, enquanto um discente apontou que o acesso piorou muito. Em um estudo realizado por Feitosa *et al.* (2020) que visava avaliar qual o pensamento dos alunos e professores durante o ensino remoto, os entrevistados relataram que o afastamento entre aluno e professor dificultava o aprendizado.

Os educandos também foram questionados se consideravam o ambiente de estudos adequados para as atividades escolares e se as atividades eram interrompidas por outras pessoas durante o ERE. Quatorze (60,9%) apontaram que o ambiente de estudos era inadequado. Os entrevistados também relataram ser interrompidos com muita (n=10) e pouca (n=5) frequência durante as atividades realizadas em casa. Cinco estudantes apontaram serem interrompidos raramente, enquanto dois apontaram nunca serem atrapalhados. Por isso, pode-se considerar que praticamente todos os estudantes tiveram, em diferentes intensidades, dificuldades de aprendizagem no



ambiente domiciliar. Sobre isso, Dosea *et al.* (2020, p. 143) apontaram que o ambiente familiar pode prejudicar a aprendizagem do discente, pois incitações sonoras e visuais de outros membros do núcleo familiar podem desviar ou até mesmo impedir que os discentes se concentrem para realização das atividades e/ou acompanhamento das atividades síncronas.

Na aplicação do formulário, os participantes foram questionados se conseguiam usar a plataforma de estudos adotada pela IES durante o ERE. A maior parte (n=16; 69,6%) relatou utilizar a plataforma sem dificuldades, ao passo que 30,4% (n=7) indicaram conseguir usar a plataforma, porém com dificuldades. Nenhum indicou não conseguir utilizar a plataforma. Ainda, os discentes receberam o seguinte questionamento: “Você recebe(u) instruções de como usar as ferramentas da plataforma de ensino?”. Embora a maioria dos estudantes (n=14; 60,9%) indicou ter recebido instruções suficientes para o uso da plataforma de ensino usado no ERE, 17,4% (n=4) do total de entrevistados indicaram não ter recebido instruções suficientes, enquanto cinco indicaram não terem recebido instruções e que aprenderam a usar a plataforma com amigos.

Certamente, ter dificuldades para utilizar a plataforma adotada pela IES durante as atividades remotas é um fator importante que prejudica o processo de aprendizagem. Em um estudo realizado por Dosea *et al.* (2020, p. 142), 52% dos discentes entrevistados indicaram que a plataforma atrapalhava moderadamente a aquisição de conhecimentos. Em outro estudo realizado por Feitosa *et al.* (2020), os alunos entrevistados indicaram pontos negativos sobre a plataforma, como falta de interatividade, dificuldade de comunicação para tirar dúvidas e que o ensino se tornava “restrito”. De fato, a experiência geral com a plataforma é influenciada por diversos fatores, como: qualidade da conexão com a internet, falta de familiaridade ou aprendizagem incompleta e *design* instrucional deficiente (TUMA *et al.*, 2021, p. 379). Considerando essa afirmação, é de grande importância que as IES tenham um olhar mais cauteloso com o corpo discente matriculado, pois a incapacidade de usar (adequadamente) as plataformas de ensino podem estar fortemente associadas com a reprovação ou evasão dos cursos.

Os discentes foram questionados se no ERE eles conseguiam entregar as atividades em dia. Neste caso, 65,2% (n=15) deles indicaram conseguir entregar todas



as atividades em dia, enquanto 30,4% indicaram conseguir entregar “algumas atividades”. Um entrevistado apontou nunca conseguir entregar as atividades dentro do prazo. Quando indagados sobre o nível de dificuldade para realizar as atividades avaliativas, 26,0% indicaram que os instrumentos avaliativos exigiam mais do que no ensino presencial, divergindo de 60,9%, que apontaram que as atividades realizadas no ERE são mais fáceis do que no ensino presencial. Dois estudantes (8,9%) relataram não haver diferença.

Os acadêmicos que relataram entregar “algumas atividades” podem relacionar essa condição com a percepção de alguns estudantes acerca da maior exigência na realização dos instrumentos avaliativos. Em um estudo realizado por Tuma *et al.* (2021), 67% dos 636 participantes reportaram maior dificuldade no ensino remoto em comparação com o ensino presencial. Essa percepção de dificuldade para a realização e da entrega de atividades pode estar relacionada com o impacto que a pandemia causou na saúde mental dos estudantes. De acordo com Grubic; Badovinac; Johri (2020, p. 517), o nível de sofrimento psicológico e consequências acadêmicas negativas subsequentes já são de alta prevalência em estudantes de ensino superior e foram exacerbadas pela pandemia. Com isso, os educandos passaram a experimentar diversos sintomas, como: redução da motivação para os estudos, aumento da cobrança por autoaprendizagem e abandono das rotinas diárias que, por sua vez, podem ter aumentado a percepção de dificuldade na resolução das atividades. Turma *et al.* (2021, p. 381) apontam, ainda, que no ensino remoto a comunicação entre os estudantes é defasada esses seria um momento importante de compreensão e aprendizado a partir do compartilhamento.

Avaliar é um ato de extrema importância para o processo pedagógico, sendo também algo que envolve grande complexidade. Avalia-se objetivando melhorias no ensino e aprendizagem, como também trazer qualidade de vida e relações harmoniosas entre os sujeitos que participam das relações educativas. Segundo Cipriano Luckesi:

O ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de mais nada, implica a acolher. Isso significa a possibilidade de disposição de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória, agradável ou desagradável, bonita ou feia. Ela é assim, nada mais. Acolhê-la como está é o ponto de partida para se fazer qualquer coisa que possa ser feita com ela. Avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhe-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer (LUCKESI, 2000, p. 1).

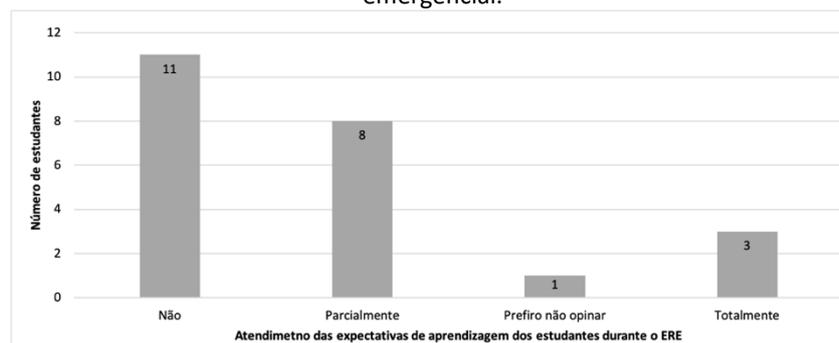


O autor afirma que a avaliação da aprendizagem atua “como um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida”. Esta avaliação implica em “processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir” (LUCKESI, 2000, p. 1). É necessário qualificar o que se avalia e tomar uma decisão sobre o que se avaliou, orientando-se a partir de uma teoria pedagógica que dará embasamento para os processos de avaliação.

Considerando os resultados obtidos na presente pesquisa e nos argumentos acima apresentados, é grande importância que os docentes estejam alinhados com seus alunos e alunas e possam averiguar o motivo pelo qual o objetivo de determinado instrumento não pode ser alcançado. A avaliação deve ter um sentido amplo e diversificado, além de estar de acordo com a forma pelo qual o ensino foi realizado. Por isso, os docentes devem ter em mente que pode ser impossível realizar uma transposição dos instrumentos utilizados no ensino presencial para ERE e, ainda, sempre estejam atentos às dificuldades encontradas pelos estudantes.

Por último, os educados foram questionados se conseguiam atender as suas expectativas de aprendizagem com o formato remoto de ensino e, ainda, qual seria a avaliação deles acerca da qualidade no ERE durante a pandemia.

Figura 5 - Atendimento das expectativas de aprendizagem dos estudantes durante o ensino remoto emergencial.



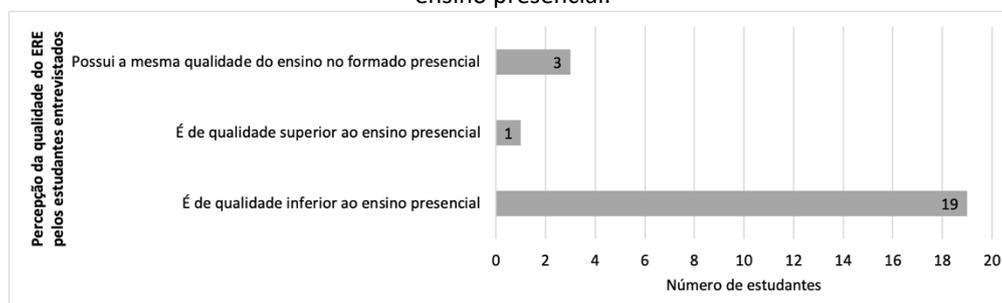
Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Para a primeira pergunta (Figura 6), 47,8% (n= 11) apontaram que o ensino remoto não atendeu as expectativas de aprendizagem e 34,8% (n=8) indicaram que o ERE atendeu parcialmente às expectativas de aprendizagem. Apenas 3 estudantes (13,0%) disseram que o ensino remoto atendeu totalmente as expectativas de aprendizagem. Para a segunda pergunta (Figura 7), 82,6% dos discentes (n=19)

indicaram que o ensino remoto tem qualidade inferior ao ensino presencial, enquanto 13,0% (n=3) apontaram que o ERE possui qualidade semelhante à encontrada no presencial. Um apontou que a qualidade do ensino remoto é superior à qualidade do ensino presencial.

Os resultados observados no presente estudo são similares aos obtidos em um estudo conduzido por Nugroho et al (2020, p. 230), que avaliaram a percepção 100 estudantes acerca da qualidade do ensino remoto. Os autores observaram que 80% dos entrevistados não se sentiam confortáveis com as aulas *online*. Alguns relataram que não gostariam de continuar o ensino de forma remota, haja vista que era muito difícil interagir com os professores. Tuma *et al.* (2020, p. 380) verificaram a percepção do ensino remoto de 636 estudantes, dos quais 31% e 13% discordaram e discordaram fortemente, respectivamente, que os objetivos de aprendizagem dos estudantes foram alcançados. No mesmo estudo, 41% e 25% dos discentes afirmaram que a qualidade do ensino remoto estava abaixo e muito abaixo, respectivamente, da qualidade encontrada no ensino presencial.

Figura 6 -Percepção dos estudantes sobre a qualidade do ensino remoto emergencial em relação ao ensino presencial.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Como mencionado anteriormente, muitas instituições de ensino implantaram o ERE de forma muito rápida e muitos estudantes acabaram não conseguindo se adaptar ou até mesmo acompanhar o ensino presencial “transposto” remoto. De acordo com Hodges *et al.* (2020, p. 2), essa transposição pode trazer um estigma de qualidade inferior ao aprendizado presencial. Ainda, pode-se assumir certa resistência dos alunos diante do desconhecimento do ensino *online*, fazendo com que os mesmos acabem relutando em mudar seu comportamento de aprendizagem (NUGROHO *et al.*, 2020, p. 230).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo reflete uma avaliação do ensino remoto, em função da pandemia do Covid-19, por graduandos de uma IES pública. Embora caracterizem o ERE inferior em termos de qualidade, os estudantes entenderam essa forma de ensino como uma alternativa necessária para a educação presencial tradicional durante a pandemia. De fato, alguns discentes consideraram o ambiente impróprio para os estudos, tendo em vista que são interrompidos com muita frequência das atividades e, ainda, uma parte dos entrevistados, qualifica o acesso à internet como bom. Embora essas dificuldades para o acompanhamento das atividades não tenham sido observadas para a maioria dos estudantes, é importante ter em mente que os reflexos da pandemia mudaram a vida deles em vários sentidos e isso deve ser levado em consideração pelos docentes e também pelas próprias instituições de ensino.

Por isso, é formidável que as instituições de ensino estejam atentas em conhecer o perfil dos educandos matriculados e busquem alternativas para que todos tenham acesso (de qualidade) tanto à internet, como também às plataformas de ensino. Ainda, os professores devem estar preparados para adequar as atividades por meio de ferramentas que possibilitem a participação de todos os estudantes, sempre considerando as condições sociais, dificuldades e limitações do corpo discente.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à Universidade Estadual do Estado de Minas Gerais pelo financiamento da pesquisa (Edital 06/2021 – Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa – PQ/UEMG).

REFERÊNCIAS

- ABED, Associação Brasileira de Educação a Distância. **Competências para a Educação a Distância:** matrizes e referenciais teóricos. Disponível em: http://www.abed.org.br/documentos/Competencias_Final_Ago2012.pdf. Acesso em: 18 maio 2022.
- APOLINÁRIO, F. **Metodologia da Filosofia e Prática da Pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- ARAÚJO, D. F.; ALMONDES, K. M. Qualidade de nono e sua relação com o rendimento acadêmico em estudantes universitários de turnos distintos. **Revista Psico**, v. 43, n. 3, p. 350-359, jul./set. 2012.



- BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 52, p. 255-280, 2020.
- BARROS, M. B. A. *et al.* Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de COVID-19. **Revista Epidemiologia e serviços de saúde**, v. 29, n. 4, p. 1-12, 2020.
- BATISTA, S. C. F.; BARCELOS, G. T.; Análise do uso do celular no contexto educacional. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, n. 1, p.1-10, 2013.
- BEZERRA, A. C. V.; SILVA, C. E. M.; SOARES, F. R. G. Percepção sobre o isolamento social no contexto da pandemia de covid-19 no estado de Pernambuco, Brasil. **Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, Edição Especial: Covid-19, p 143-152, jun. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial União, 2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Painel Coronavírus. **Ministério da Saúde**, 2021. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br>. Acesso em: 18 maio. 2021.
- CASTIONI, R.; MELO, A. S. S.; NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 111, p. 399-419, 2021.
- COUTINHO, F. G. A.; FERREIRA, H. P.; SILVA, P. K. Do off ao on: desafios e práticas pedagógicas no emprego de metodologias e o uso de tecnologias em tempos de pandemia **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 40621-40635, 2021.
- CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo**, v. 7, n.3, p. 27-37, 2020.
- DOSEA, G. S. *et al.* Métodos ativos de aprendizagem no ensino *online*: a opinião de universitários durante a pandemia de covid-19. **Interfaces Científicas**, v. 10, n. 1, 137-148, 2020.
- FEITOSA, M. C.; MOURA, P. S.; RAMOS, M. S. F.; LAVOR, O. P. Ensino Remoto: O que Pensam os Alunos e Professores? *In*: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (CTRL+E), 2020, Evento *Online*. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo Atlas, 2002.



- GRUBIC, N.; BADOVINAC, S.; JOHRI, A. M.; Student mental health in the midst of the COVID-19 pandemic: A call for further research and immediate solutions. **International Journal of Social Psychiatry**, v. 66, n. 5, p. 517-518, 2020.
- HODGES, C. *et al.* Diferenças entre o aprendizado *online* e o ensino remoto de emergência. **Revista escola, professor, educação e tecnologia**, v. 2, p. 1-12, 2020.
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019: divulgação dos resultados**. Disponível em <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 09 set. 2022.
- LEITE, N. M.; LIMA, E. G. O. CARVALHO, A. B. G. Os professores e o uso de tecnologias digitais nas aulas remotas emergenciais, no contexto da pandemia da covid-19 em Pernambuco. **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 11. n. 2, p. 1-15, 2020.
- LUCKESI, C.C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- MOREIRA, M. A. Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente. **REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente**, v.4, n. 1 p. 2-17, 2011.
- NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L.; MELO, A. A. S.; CASTIONI, R. **Nota Técnica 88: Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. IPEA, 2020.
- NORTON, J. O.; EVANS, K. C.; SEMCHENKO, A. Y.; AL-SHAWAF, L.; LEWIS, D. M. G.; Why Do People (Not) Engage in Social Distancing? Proximate and Ultimate Analyses of Norm-Following During the COVID-19 Pandemic. **Frontiers in Psychology**, v. 12, p. 1-12, 2021.
- NUGROHO, R. A. *et al.* University Students' Perception of *Online* Learning in Covid-19 Pandemic. *In: International Seminar on Application for Technology of Information and Communication*, 2020.
- OBRECHT, A.; COLLAÇO, I. A. L.; VALDERRAMAS, S. R.; MIRANDA, K. C.; CARGAS, E. C. SZKUDLAREK, A. C. Análise da qualidade do sono em estudantes de graduação de diferentes turnos. **Revista Neurociências**, v. 23, n. 2, p. 205-210, 2015.
- OLIVEIRA, F. A.; SANTOS, A. M. S. P. Construção do Conhecimento na Educação a Distância: Descortinando as Potencialidades da EaD no Brasil. **EaD em foco**. v. 10, n. 1, p. 1- 15, 2020.



- PEDROSO, P. R.; GISI, M. L. A pandemia – Covid 19 e os impactos na juventude: educação e trabalho. **Práxis**, v. 12, n. 1, p. 185-194, 2020.
- RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces científicas**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.
- SILVA, A. C. O.; SOUSA, S. A.; MENEZES, J. B. F. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia**, n. 36, p. 298-315, 2020.
- SILVA, T. C. *et al.* Acesso à internet em períodos recessivos: O caso do Brasil. **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**, n. 28, p. 486-497, 2020.
- TAVARES, F. R. “O professor tá on! E a turma?” Educação mediada por tecnologias digitais e a percepção de alunos do Ensino Médio sobre o ensino remoto durante a pandemia da COVID-19. **Tecnologias na Educação**, v. 34, p. 1-12, 2020.
- TUMA, F.; NASSAR, A. K.; KAMEL, M. K.; KNOWLTON, L. M.; JAUAD, N. K. Students and faculty perception of distance medical education outcomes in resource-constrained system during COVID-19 pandemic. A cross-sectional study. **Annals of Medicine and Surgery**, v. 62, p. 377-382, 2021.
- WALKER, M. P. The role of sleep in cognition and emotion. **Annals of the New York Academy of Sciences**, p. 168-197, 2009.
- WHO, World Health Organization. **WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020**. Disponível em: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 18 maio. 2022.



PROBLEMÁTICAS DO SOLUCIONISMO TECNOLÓGICO: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO NO SISTEMA DE ENSINO?

PROBLEMS OF TECHNOLOGICAL SOLVER: INCLUSION OR EXCLUSION IN
THE EDUCATION SYSTEM?

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-15

Thaís Leandro do Nascimento Alves ¹
Daniele Rodrigues Ferreira ¹
Maria Nasaré Antunes ¹

¹ Mestranda em educação. Universidad de La Empresa – UDE Montevideo, UY.

RESUMO

A crescente teoria de que podemos resolver toda e qualquer questão na sociedade utilizando a tecnologia, está cada vez mais intensa e se propagando por todo o mundo globalizado. Apesar das inúmeras novidades no mundo tecnológico ao qual trazem consigo soluções práticas para a vida, é necessário observar que muitos problemas do mundo são resolvidos com o uso da tecnologia, porém não é possível afirmar que todos, sem exceção, demandam o uso da tecnologia, conforme a teoria do solucionismo tecnológico. Este trabalho exemplifica a situação dos problemas gerados pelo uso exacerbado da tecnologia. Não obstante, adentramos às questões inerentes à educação cuja desigualdade no ensino se torna recorrente quando evidenciamos crianças cujas condições de vida não favorecem para uma aprendizagem significativa. A tecnologia traz sim uma solução e crescimento para este campo, porém é um fator de risco crescente para o desenvolvimento das inoportunidades, criando um distanciamento cada vez maior entre classes sociais. Muitos alunos não possuem acesso ao mundo tecnológico, ao qual os transforma em meros expectadores do crescimento alheio.

Palavras-chave: Solucionismo tecnológico. Problemáticas. Educação. Desigualdade

ABSTRACT

The growing theory that we can solve any and all issues in society using technology is increasingly intense and spreading throughout the globalized world. Despite the numerous novelties in the technological world to which they bring with them practical solutions for life, it is necessary to observe that many problems of the world are solved with the use of technology, but it is not possible to affirm that everyone, without exception, demands the use of technology, according to the theory of technological solver. This paper exemplifies the situation of the problems generated by the exacerbated use of technology. Nevertheless, we go into the issues inherent to education whose inequality in teaching becomes recurrent when we highlight children whose living conditions do not favor meaningful learning. Technology brings a solution and growth to this field, but it is a growing risk factor for the development of opportunities, creating an increasing distance between social classes. Many students do not have access to the technological world, to which they become mere spectators of the growth of others.

Keywords: Technological solver. Problematic. Education. Inequality

1. INTRODUÇÃO

No mundo como o vemos hoje, identificamos inúmeras questões que perpassam problemáticas passíveis a grandes discussões na tentativa de se chegar a um resultado satisfatório ou a solução definitiva para elas. A busca, em muitos momentos desenfreada, por soluções práticas e inteligíveis envolvem cada vez mais o pensamento do homem moderno, cujas atribuições efêmeras e imediatistas exigem praticidade e funcionalidade.

Neste contexto trataremos aqui sobre as questões inerentes ao momento, ao século e ao cotidiano da humanidade e ao pensamento global juntamente com as soluções que nos são apresentadas. Do Amaral e Salles (2020) afirmam que o solucionismo tecnológico se faz presente na retórica como o melhor alexetério para as problemáticas sociais tanto no oriente quanto no ocidente.

Bem verdade de que precisamos refletir sobre a situação de cada espaço geográfico, cada necessidade regional cujos problemas e soluções são distintas e cujos recursos para se alcançar os objetivos finais são diversificados causando impacto na tomada de decisão. Com isso, é preciso reflexionar sobre o papel da tecnologia na sociedade.

Através do momento vivenciado com relação a pandemia de Covid-19, os aspectos de utilização e solução de problemas trazidos pelos recursos tecnológicos evidenciaram situações das quais exigem a reflexão primária e global destes. Em muito a tecnologia agrega benefícios, porém ao longo deste trabalho observaremos que não se trata apenas de soluções tecnológicas e sim de outros fatores que geram grande impacto de natureza social, política, econômica e ambiental.

A abordagem da ideologia do solucionismo tecnológico adentrou diversos campos de atuação no mundo, inclusive na educação. De acordo com a necessidade do momento, o sistema tecnológico manteve sua relevância para que a educação não perdesse sua função, tampouco gerasse ociosidade. A cada dia reaprendemos, ressignificamos a prática pedagógica, juntamente com a adequação curricular para que haja um equilíbrio ao associar duas questões de suma importância: educação e tecnologia.



2. O SOLUCIONISMO TECNOLÓGICO

Por se basear na solução de qualquer problema com o uso da tecnologia o solucionismo tecnológico, identificado como uma ideologia, defende ser possível solucionar questões inerentes à natureza política, social, econômica entre outras. Morozov (2015, p. 25) trata sobre a importância de se pensar o problema e investigar a raiz de sua natureza para a partir daí propor soluções tecnológicas, apesar de que nem todo problema é de fato um problema ou que necessariamente será solucionado através da tecnologia:

"A composição de um problema é tão importante quanto a forma como ele é resolvido. Então, o solucionismo não é apenas uma maneira elegante de dizer que para quem tem um martelo, tudo parece um prego; não só há muitos problemas que não se encaixam na caixa de ferramentas do solucionismo, mas o que muitos solucionistas consideram "problemas" a serem resolvidos não são de todo. Uma investigação mais aprofundada sobre a própria natureza desses "problemas" revelaria que a ineficiência, ambiguidade e opacidade - seja na política ou na vida cotidiana - contra as quais os agora poderosos nerds e os solucionistas protestam não são problemáticas em nenhum sentido.

A ideologia considera o estímulo ao empreendedorismo assim como as atividades econômicas. Especialistas vislumbram grandes oportunidades econômicas a partir deste pressuposto, uma vez que o mercado capitalista cresce, a visão de globalização no mercado amplia e cada vez mais as instituições de ensino investem em capital humano para preparar os seus educandos, instruindo-os a acompanhar as tendências de mercado e consequentemente atuar nele. Conforme menciona GONZÁLEZ e DE LLANO (2020, p. 95) "O capitalismo global contemporâneo desregulado mantém, desde suas origens, uma profunda afinidade com o modelo hegemônico da comunicação digital."

O Vale do Silício, local de surgimento das mais altas tecnologias, busca através da diversidade propagar esta ideologia para criar oportunidades de negócios, acabou por exercer um domínio completo no modo de se pensar a tecnologia (MOROZOV, 2018). Através do crescimento do mercado evidenciamos também um inerente crescimento da economia capitalista global.



2.1. OS IMPACTOS SOCIAIS CAUSADOS PELA TECNOLOGIA E A VISÃO NEOLIBERALISTA

O grande estímulo à utilização da tecnologia tem causado diversas vertentes passíveis de críticas. Por um lado, vemos uma sociedade buscando o crescimento de forma inteligente e atual. Por outro, vemos uma grande parcela desta sociedade cuja limitação recursal interfere diretamente na possibilidade de se utilizar meios tecnológicos.

Se em uma moeda temos dois lados, na situação social também encontramos este paralelo. De um lado da moeda há uma parcela que se sente cada vez mais estimulada ao empreendedorismo e adesão de métodos intuitivos para a solução de problemas no sistema econômico/empresarial. Estes são os que vivem a inclusão digital. No outro lado da moeda, existe a parcela daqueles que não possuem acesso ao sistema tecnológico, não se beneficia com as inserções positivistas e são, na verdade, os excluídos digitalmente. Para Díaz, Pérez e Florido (2011) o acesso à tecnologia não deveria ser uma barreira, ao contrário, a divisão digital deveria ser estreitada:

La sociedad de la información ha asumido la función de embajadora de buena voluntad de la globalización, cuyos beneficios podrían estar al alcance de todos, si solamente se pudiera estrechar la brecha digital.

A tecnologia juntamente com a globalização segrega quando o seu acesso é negado a massa. As questões sociais inerentes ao assunto são inúmeras. Tomemos como exemplo a empresa X que produziu um produto Y cujo acesso é viável a todos por seu baixo preço de venda. Em determinado momento ela lança uma versão melhor e mais tecnológica deste produto com ajustes capazes de trazer soluções práticas para a vida de seus usuários. O preço de mercado deste produto mais avançado será elevado iniciando aí o processo de desigualdade na aquisição do equipamento. A partir deste momento apenas a elite terá condições de possuir um produto como este tornando-o inacessível àqueles que não possuem condições de obtê-lo.

Este é um dos impactos causado pela tecnologia. Outros ainda de natureza política e econômica emergem da busca por solução de problemas. Nem sempre o problema ao qual se busca solução será de fato solucionado através dos objetivos propostos. Deste modo a tecnologia contribui não para a criação de soluções e sim para a criação de um problema recorrente: a desigualdade social. De acordo com Moreira

(2006), é necessário acontecer a inclusão social para que o conhecimento científico e tecnológico chegue as camadas mais pobres:

Falar de inclusão social no domínio da difusão ampla dos conhecimentos científicos e tecnológicos e de suas aplicações compreende, portanto, atingir não só as populações pobres, as dezenas de milhões de brasileiros em tal situação, mas também outras parcelas da população que se encontram excluídas no que se refere a um conhecimento científico e tecnológico básico.

Fonseca (2009) afirma que a tecnologia traz mudanças para a sociedade em sua essência e tais mudanças podem ser na conduta, distribuição, nos custos, acesso aos serviços, entre outras questões. Assim como geram soluções e alternativas práticas para a vida, também podem ser geradoras de novas adversidades como problemas sociais e ambientais. Conforme mencionado no início deste capítulo, a distribuição é um grande fator gerador de desigualdade social pelos motivos descritos.

2.2. OS IMPACTOS AMBIENTAIS

Os impactos ambientais não estão necessariamente vinculados ao uso das tecnologias e sim no que se refere à produção, a distribuição e ao descarte. Em termos de distribuição o impacto maior é no social. Em contrapartida, a produção e o descarte, causam impactos ambientais profundos, visto que para se produzir matéria prima que contemple as novas tecnologias, é necessário extrair uma grande quantidade de minerais.

Quanto ao descarte, um dos maiores problemas causados pela tecnologia, Mota (2009) resgata que a sociedade está constantemente em busca de melhores condições de vida e, conseqüentemente, aumenta o consumo de bens sejam eles duráveis ou não, acarretando mais produção de lixo, gerando um problema para as autoridades em conseguir locais apropriados para o descarte, devido ao consumo exacerbado da população.

Seguindo a problemática do descarte, a quantidade de lixo acumulado e de longa decomposição na natureza, prejudica o meio ambiente. Dentro da visão de se encontrar solução para tudo na tecnologia, está o fator gerador de conflito, pois em longo prazo estes impactos ambientais podem causar um dano maior do que propriamente a proposta inicial de se trazer soluções.



Em suma, um único e determinado produto é capaz de ser fator gerador de impacto de diversas formas. Tomemos como exemplo um tablet cujo acesso seja comum a todos. Tão logo é lançado uma versão com funções mais modernas. Este produto gera impacto de diversas formas, dentre elas ambiental, pois é necessário a extração da matéria-prima, social, pois em dado momento as camadas populares não terão condições de adquirir modelos mais modernos e muitas vezes os mais baratos saem de linha. Outro impacto seria no descarte, com a dispersão de componentes químicos no meio ambiente.

3. O USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

No período em que desencadeou a pandemia de Covid-19, a tecnologia ganhou um espaço colossal na vida e no cotidiano de toda a população. Graças a ela, conseguimos nos reinventar de uma forma ímpar. As atividades escolares, principalmente, puderam seguir seu curso e aprofundar o aprendizado na utilização de ambientes virtuais de aprendizagem. Passamos a utilizar melhor a tecnologia em prol de garantir a qualidade no atendimento escolar.

As instituições de ensino foram orientadas a apoiar o acesso contínuo a uma educação de qualidade através da inserção de estratégias online ou o *e-learning*, assim como garantir que seus profissionais realizem o acompanhamento diário de forma remota com seus respectivos alunos (OMS, 2020). Estas orientações da OMS contribuíram para a organização quase instantânea das unidades escolares mediante as necessidades emergenciais do momento.

Para muitas crianças esta modalidade de ensino funcionou muito bem. Apesar das dificuldades iniciais com o uso das TICs, logo estas dificuldades caíram mediante a oportunidade nova apresentada, associada aos recursos tecnológicos que possuem para a execução de tarefas e videoaulas. Infelizmente esta não foi uma possibilidade para grande parte da população infanto-juvenil cujas condições financeiras impossibilitam a aquisição de equipamentos e internet de banda larga.

A tecnologia é necessária e importante, porém também é causadora de outros problemas dentro da educação. Selwyn (2017) afirma que nem sempre conseguiremos fazer o que pretendemos com o uso da tecnologia, inclusive no campo educacional:

As tecnologias nem sempre permitem que as pessoas trabalhem mais eficientemente, como nem sempre ajudam as pessoas a fazerem o que querem. Pelo contrário: as tecnologias podem, frequentemente, ter consequências inesperadas e indesejadas, ligadas a outras questões que ultrapassam as preocupações imediatas do ensino e da aprendizagem.

A experiência escolar, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental é essencial na vida das crianças. Apesar da necessidade do momento e da importância que a tecnologia teve na vida de alguns estudantes, Lara e Pacini (2020) ressaltam que no cenário atual, em que as tecnologias realizam a função de auxiliar e mediar a aprendizagem, o espaço físico da instituição escolar foi substituído temporariamente pelo ciberespaço. O caos instaurado pela pandemia do coronavírus foi evidente e um dos fatores relevantes observados por responsáveis e profissionais da educação era o desestímulo dos alunos desejosos pelo retorno ao ambiente escolar. A saudade dos professores e colegas de classe, trouxe um novo inimigo para a vida dos mais jovens: a crise de ansiedade.

O ambiente escolar é um excelente facilitador para a realização das experiências interpessoais, promoção da socialização entre os alunos e todos os que convivem com eles na escola. Nesta pequena e grande sociedade em que se aprende a ser, adquirimos valores para a vida e construímos competências e habilidades relevantes. No entanto, Cordeiro (2020) afirma que:

É também na experiência escolar que sedimentam melhor a consciência da própria individualidade justamente por terem na variedade que a convivência escolar propicia importantes termos de comparação, onde encontram afinidades, simpatias, afeições, mas também provam estranhamento, conflito e surpresa. A presença na comunidade escolar permite uma experiência integral, na qual corpo e espírito estão engajados dinamicamente na resposta e participação ativas às situações vividas.

Deste modo podemos perceber que a experiência escolar é de suma importância na vida de uma criança e estar neste ambiente é relevante para o desenvolvimento dos educandos. No coletivo se desenvolve o singular em sua totalidade, aprende-se a viver em sociedade e se estimula a construção do ser, das habilidades e competências tão necessárias para a vida.

Apesar de ser completamente necessário o ambiente escolar, devido às questões inerentes a socialização, assim como a necessidade de determinada faixa etária pelo ensino presencial, igualmente se faz necessária a inserção de novas tecnologias como

auxiliares na construção do conhecimento. A medida em que a sociedade muda, a escola tem o encargo de acompanhar tais mudanças para proporcionar uma educação cada vez mais atual, conforme observa Echegaray (2014):

La educación constituye el instrumento principal que nos enseña a desenvolvernos en el mundo. Si el contexto cambia, y las formas de aprender cambian, resulta lógico pensar que la educación también debe cambiar. Se hace necesaria una transformación hacia procesos educativos que incorporen las TIC como herramientas didácticas pero, sobretudo, que interpreten el rol docente de una manera más acorde a lo que la sociedad actual exige.

Sendo assim, as demandas sociais causam impacto direto na escola. Esta certeza se dá principalmente pelo momento atual que vivenciamos. A partir da pandemia de covid-19 o modo de se pensar e fazer educação já não serão mais os mesmos. Apesar da máxima de termos a consciência de que a vida não será a mesma neste período pós pandêmico, a sociedade sofreu mudanças e a escola precisou se reinventar para ressignificar a aprendizagem. O modo de ver a tecnologia no ensino também passou por transição e apesar de alguns profissionais rejeitarem inicialmente a ideia de se utilizar tecnologia para dar prosseguimento ao ano letivo, passaram por um processo de adequação ao surgimento do novo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia é eficiente em muitos pontos e de fato traz grandes benefícios à população. É certo dizer que ela traz soluções práticas e pontuais para grande parte das problemáticas existentes em nosso cotidiano. É pertinente se pensar que para problemas relacionados à fome pode-se relacionar tecnologia agropecuária. Para problemas relacionados à violência podemos pensar em tecnologia que demande mais segurança. Porém, o que não podemos deixar de reflexionar é: Será que de fato existe solução para tudo através da tecnologia?

O termo Solucionismo Tecnológico criado por Evgeny Morozov, traz consigo a ideologia de uma solução para todos os problemas do mundo através de tecnologias de ponta e que, fundamentalmente, nascem no berço tecnológico de onde todas as ideias embrionárias se tornam grandes projetos no rol do Vale do Silício.

Solução para boa parte dos problemas, sim. Solução para todo e qualquer tipo de problema, não. Partindo dos impactos ambientais, sociais e no descarte causados pela tecnologia, presumimos que talvez tenhamos problemas solucionados com mais



problemas gerados, pois a ideologia tende a trazer soluções inerentes de países de primeiro mundo em detrimento da intensificação dos problemas do terceiro mundo.

Não podemos deixar de ressaltar que, no momento pandêmico, a tecnologia de fato solucionou muitas questões. Com o distanciamento social, muitas famílias mantiveram a comunicação através das redes sociais, as escolas prosseguiram com o ano letivo graças as plataformas educativas, aplicativos e ambientes virtuais de aprendizagem criados para atender as demandas educacionais e em muitos outros aspectos contamos com o uso das TICs. Porém os danos causados por estas mesmas tecnologias foram altos. Mencionamos aqui os relacionamentos distantes, crianças depressivas e indiferentes presas a uma tela com poucos centímetros de comprimento, o sedentarismo, a violência e crimes via web e outros fatores desencadeados, assim como a extrema desigualdade educacional cujas oportunidades não são igualitárias, gerando defasagem. Portanto não há uma solução somente benéfica e sim, danosa.

REFERÊNCIAS

- CORDEIRO, Denilson Soares. O Ato Docente na Era da sua Reprodutibilidade Técnica: Aula, Educação e Ensino Remoto, 2020.
- DE CASTRO MOREIRA, Ildeu. A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil. *Inclusão social*, v. 1, n. 2, 2006.
- DO AMARAL, Augusto Jobim; SALLES, Eduardo Baldissera Carvalho. *Pandemia, vigilância e “solucionismo tecnológico”*, 2020.
- DÍAZ, J., Pérez, A., & FLORIDO, R. (2011). Impacto de las Tecnologías de la Información y las Comunicación (TIC) para disminuir la brecha digital en la Sociedad Actual. *Cultivos Tropicales*, 81-90.
- ECHEGARAY, Jaione Pozuelo. ¿Y si enseñamos de otra manera? Competencias digitales para el cambio metodológico. *Caracciolos*, v. 2, n. 1, 2014.
- FONSECA, Rodrigo. Tecnologia e democracia. *Tecnologias sociais: caminhos para a sustentabilidade*. Brasília: Rede de Tecnologia Social, p. 145-154, 2009.
- GONZÁLEZ, Aitor Jiménez; DE LLANO, César Rendueles Menéndez. Capitalismo digital: fragilidad social, explotación y solucionismo tecnológico. *Teknokultura*, v. 17, n. 2, p. 95-101, 2020. Apud Fuchs, C. (2020). *Communication and Capitalism*. London: Westminster Press
- LARA, Marina Garcia; PACINI, Aloir. DESAFIOS DA APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO MÉDIO DE CUIABÁ-MT. In: *Anais*



do CIET: EnPED: 2020- (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias| Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância). 2020.

MOROZOV, Evgeny. La locura del solucionismo tecnológico. Katz Editores y Capital Intelectual, 2015.

MOROZOV, Evgeny. Big Tech. Ubu Editora LTDA-ME, 2018.

MOROZOV, Evgeny. Solucionismo, nova aposta das elites globais. Trad. Simone Paz. Outras Palavras, 2020.

MOTA, José Carlos et al. Características e impactos ambientais causados pelos resíduos sólidos: uma visão conceitual. Águas Subterrâneas, v. 1, 2009.

SELWYN, Neil. Educação e tecnologia: questões críticas. 2017.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Coronavirus disease (COVID-19) outbreak [Internet]. Geneva: World Health Organization; 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>

CAPÍTULO XVI

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBSERVACIONAL COMO ESPAÇO DE CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA ALUNOS- MESTRES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

THE OBSERVATIONAL SUPERVISED INTERNSHIP AS A SPACE FOR PROFESSIONAL GROWTH AND DEVELOPMENT FOR MASTER STUDENTS: AN EXPERIENCE REPORT

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-16

Tamires Irineu Ribeiro ¹
Carlos Pereira da Silva ²
Nilda Masciel Neiva Gonçalves ³
Victor de Jesus Silva Meireles ⁴
Patrícia da Cunha Gonzaga Silva ⁵
Sergio Bitencourt Araújo Barros ⁶

¹ Graduada em Ciências Biológicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI

² Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Instituto Federal do Piauí – IFPI

³ Professora Adjunta do Curso de Ciências Biológicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI

⁴ Professor Adjunto do Curso de Ciências Biológicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI

⁵ Professora Adjunta do Curso de Ciências Biológicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI

⁶ Professor Associado do Curso de Ciências Biológicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI

RESUMO

O presente estudo emergiu a partir da vivência do estágio observacional durante o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, o estudo tem por intuito relatar, a partir dessa experiência, o papel do estágio supervisionado como lugar de desenvolvimento para o aluno-mestre como futuro professor. O estágio supervisionado é o momento que o acadêmico tem a oportunidade de iniciar a construção da sua prática pedagógica, desenvolver competências, além de refletir acerca da sua futura profissão como promotora da transformação social, ademais, o estágio supervisionado é significativo para a formação docente, uma vez que, é o elo de ligação entre a teoria e a prática, dado que, é nesse momento que o aluno-mestre pode reconhecer seu futuro ambiente de trabalho a partir das vivências experimentadas no ambiente escolar sob a luz das teorias aprendidas em sala de aula no

ambiente acadêmico. Realizou-se uma pesquisa descritiva, na qual pode-se perceber que o ambiente escolar, promovido pela escola em que ocorreu o estágio supervisionado observacional, contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento das competências necessárias à construção contínua do processo formativo pedagógico do aluno-mestre. Pôde-se observar que o aluno-mestre foi bem recebido pelo corpo docente, ação primordial na promoção das vivências do mesmo durante o estágio. Visto que, ao incluírem o aluno-mestre na rotina escolar de forma ativa, participando das aulas, das propostas pedagógicas, a escola proporciona ao aluno-mestre uma vivência ampla do futuro ambiente de trabalho, fazendo-o indagar quais caminhos deseja percorrer em sua futura profissão.

Palavras-chave: Supervised internship. Teacher training. School environment.

ABSTRACT

The present study emerged from the experience of the observational internship during the Biological Sciences Degree Course, the study aims to report, from this experience, the role of the supervised internship as a place of development for the master student as a future teacher. The supervised internship is the moment when the academic has the opportunity to start building his pedagogical practice, develop skills, in addition to reflecting on his future profession as a promoter of social transformation, in addition, the supervised internship is significant for teacher training, since it is the link between theory and practice, since it is at this moment that the master student can recognize his future work environment from the experiences experienced in the school environment in the light of the theories learned in the classroom classroom in

the academic environment. A descriptive research was carried out, in which it can be seen that the school environment, promoted by the school in which the supervised observational internship took place, contributed significantly to the development of the skills necessary for the continuous construction of the pedagogical training process of the master student. It could be observed that the master student was well received by the faculty, a key action in promoting the student's experiences during the internship. Since, by actively including the master student in the school routine, participating in the classes, in the pedagogical proposals, the school provides the master student with a broad experience of the future work environment, making him ask which paths he wants to take in his future profession.

Keywords: Teaching. Covid-19. Remote classes. methodologies.

1. INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é a oportunidade que os acadêmicos de licenciaturas possuem de conhecer a realidade sociocultural do seu futuro ambiente de trabalho, e com isso agregar ao conhecimento adquirido no decorrer da formação acadêmica o saber construído no ambiente de estágio, pois, o estágio oferece aos alunos de licenciatura um reconhecimento da realidade em situação de trabalho, isto é, estar em contato direto com unidades escolares dos sistemas de ensino, ou seja, a reflexão sobre a prática pedagógica se inicia neste momento do estágio observacional, “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF, 2002, p.84).

Assim, ao estar em contato com o ambiente escolar o aluno-mestre tem a oportunidade de observar, e assim refletir como ele deve aprimorar os conhecimentos adquiridos teoricamente para se chegar a uma prática educativa transformadora. Ainda, é possível destacar que para Scalabrin e Molinari (2013), o estágio supervisionado possibilita aos estudantes de licenciatura ampliarem seu universo cultural, que até então era preenchido pelo ambiente acadêmico e que com a oportunização do estágio observacional, os futuros professores podem estar em contato direto com o futuro



ambiente de trabalho e, com isso, a teoria se concretiza com a prática do ambiente escolar promovendo a formação do futuro educador.

Dessa maneira, o estágio supervisionado possibilita, pois, a “[...] relação dos saberes teóricos e saberes práticos durante todo o percurso da formação, garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de ser professor a partir do contato com as realidades de sua profissão” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 56). Seguindo nesse contexto do ambiente do estágio observacional, pode-se salientar a influência que o corpo escolar do ambiente de estágio pode ter sobre os estagiários, uma vez que, eles são os integralizadores dos estudantes de licenciatura no ambiente escolar, os professores supervisores tem como responsabilidade auxiliar os estagiários a se familiarizarem com o novo ambiente, que futuramente será o ambiente de trabalho dos acadêmicos.

O professor regente deve ter consciência da importância do trabalho coletivo, de trocar experiências, de auxiliar o estagiário na sua formação, pois um aprende com o outro num sistema de cooperação. Deve se ter como ponto de partida a discussão coletiva de um trabalho que comece com a realidade do aluno e desta forma o estagiário percebe que a coletividade implica partilha, reflexão, comprometimento, interatividade, formação permanente, colegialidade, realidade social, inclusão e ascensão social, tudo o que buscamos nessa sociedade da qual fazemos parte. (SCALABRIN, MOLINARI, 2013, p. 4)

Assim, o acolhimento do corpo escolar para com os alunos-mestres é importante para a formação dos futuros docentes, para que no ambiente de estágio, o espaço escolar, o aluno mestre possa desenvolver suas habilidades e competências contribuindo para sua prática docente e seu crescimento e desenvolvimento profissional.

O aluno-mestre deve conhecer toda a estrutura física da escola, a estrutura administrativa e organizacional, além do projeto político pedagógico e das práticas educativas que são desenvolvidas na unidade escolar. O estágio supervisionado é, dessa forma, a oportunidade imprescindível que o aluno-mestre possui de desenvolver habilidades que condizem com a prática, assim como afirma Borsoi (2016), pois, o professor precisa saber desenvolver habilidades que condizem com a prática, conforme as diversas situações em que ocorre o ensino, ou seja, traçar objetivos do que se pretende alcançar com determinada técnica, articulando teoria, prática e habilidades desenvolvidas.



Nesse sentido, como também afirma Bueno et al. (2009), o estágio é o lugar em que o aprendiz de professor conhecerá a situação de trabalho com o qual se defrontará no futuro e no qual mostrará as suas habilidades. Dessa forma, o Estágio Supervisionado é indispensável na formação de professores, sendo um processo de aprendizagem necessário para enfrentar os desafios da carreira profissional, por oportunizar aos discentes momentos de observação, participação no seu futuro campo de atuação (GONÇALVES; SOBRINHO, 2017).

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância do estágio supervisionado observacional como espaço de crescimento e desenvolvimento profissional para alunos mestres, por meio de um relato de experiência. Esse estudo emergiu a partir das vivências em um estágio observacional em um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, realizado em turmas de ensino fundamental.

2. METODOLOGIA

Este estudo trata-se de uma pesquisa descritiva que emergiu a partir da vivência do estágio observacional em um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, sendo realizado em uma escola de Ensino Fundamental da rede estadual de ensino, localizada na cidade de Picos-PI.

A escola campo conta com uma estrutura física satisfatória, oferecendo conforto para alunos e funcionários. As turmas do ensino fundamental observadas foram do 6º ao 9º ano, no período da tarde, perfazendo um total de 70 alunos. A quantidade de meninos e meninas é semelhante, tendo como faixa etária de 10 anos a 14 anos, com a grande maioria dos alunos possuindo família de baixa renda.

De acordo com os docentes, a aprendizagem dos alunos é razoável, os quais possuem dificuldades de aprendizagem, alguns precisam ajudar em casa com afazeres domésticos ou até mesmo no sustento familiar e isso acaba muitas vezes dificultando seu desempenho escolar. Muitos discentes não conseguem acompanhar as atividades que são destinadas para casa, como trabalhos, atividades do livro, dentre outras.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o estágio supervisionado observacional, pode-se perceber que o corpo docente juntamente com os responsáveis pela unidade escolar buscavam proporcionar aos alunos-mestres uma ambiente acolhedor ao incluírem os estagiários na rotina



escolar de forma natural e responsável, pois, durante toda a trajetória como estagiários os alunos-mestres foram bem recebidos pela direção da escola, assim como pelos alunos e professores. A professora supervisora buscou promover a socialização entre alunos e estagiários na sala de aula, desenvolvendo o espírito colaborativo e incluindo, dessa maneira, os estagiários em discussões no contexto escolar, seja sobre os conteúdos estudados, ou mesmo curiosidades a respeito dos assuntos expostos, além de envolver de forma tranquila os estagiários nas atividades desenvolvidas, contribuindo para inserir o aluno-mestre no ambiente escolar. Tornando, desse modo, o ambiente de estágio mais agradável e promissor para o aluno-mestre, possibilitando o contato com os alunos e o conhecimento da realidade deles, assim como da escola. Assim, a relação estabelecida entre o aluno-mestre e a professora regente possibilitou uma experiência formadora do futuro profissional, que se sentiu acolhido e desafiado a conhecer os caminhos para a construção da sua prática pedagógica. A prática pedagógica, assim como o saber, é construída a partir das experiências de vida e profissional, então, a construção desse saber vem da relação com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares (TARDIF, 2002, p. 11).

Nesse sentido, destacamos que a aproximação entre teoria e prática, no ambiente de estágio, possibilita uma nova concepção a respeito da prática docente, ao aproximar o aluno-mestre da realidade escolar o professor desperta no nele a reflexão sobre sua futura profissão e inspira a construir sua prática pedagógica, assim com afirma Pimenta e Gonçalves (1990).

O professor, como pesquisador de sala de aula, pode aprender a formular suas próprias questões, a encarar a experiência diária como dados que conduzem a respostas a essas questões, a procurar evidências não confirmadoras, a considerar casos discrepantes, a explorar interpretações alternativas. Isso, pode-se argumentar, é o que o verdadeiro professor deveria fazer sempre. A capacidade de refletir criticamente sobre sua própria prática e de articular essa reflexão para si próprio e para os outros, pode ser pensada como uma habilidade essencial que todo professor bem preparado deveria ter. (ERICKSON, 1986, p. 157).

Segundo Pimenta e Gonçalves (1990) a finalidade do estágio é a de propiciar ao aluno uma aproximação da realidade na qual atuará, ou seja, a partir disso, o estagiário começará a refletir e criar suas próprias concepções. No entanto, a concepção errônea do estágio observacional e a não aproximação do professor supervisor pode levar o aluno-mestre a apenas observar, colher informações e obter apenas as falhas



apresentadas no ambiente escolar, ou mesmo compreender o ato de imitar e não o ato reflexivo a partir da observação.

Com isso, Lima (2008, p. 200) reforça que “[...] há uma grande necessidade de que o estagiário encontre o seu lugar na escola dentro das relações, de que sugiram que os alunos reconheçam sua própria presença e o seu papel no local do estágio, em vez de focalizarem suas atenções apenas nos fracassos encontrados”.

Dessa forma, o período de estágio, ainda que breve, pode tornar-se um exercício de participação, de conquista e de negociação sobre as aprendizagens profissionais que a escola pode proporcionar, pois, além da colaboração da professora supervisora, o corpo administrativo da escola também atuou de forma significativa na vivência do aluno-mestre no ambiente escolar, e contribuiu de forma receptiva no acolhimento dos estagiários, assim como contribuiu para que todas as atividades do estágio observacional transcorressem de forma tranquila e significativa no processo de ensino-aprendizagem.

É importante destacar a troca de experiências entre o professor regente e o aluno-mestre, pois, apesar do professor titular já ter passado por essa etapa em sua formação profissional, ele pode ao acompanhar a trajetória do aluno-mestre resgatar memórias e conceitos formados durante o período de aprendiz, uma vez que, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados (TARDIF, 2000, p. 8). Visto que, o estágio supervisionado é um momento impar na formação inicial do aluno-mestre, uma vez que, o estudante tem um contato direto com a escola, observando e identificando situações que colocam em prática os conhecimentos adquiridos na universidade, além de proporcionar a troca de experiências entre os professores e os futuros docentes. Nessa visão, temos que o conhecimento e a prática pedagógica se constroem ao longo do tempo, ou seja, são um processo contínuo de aprendizado (SOUZA e BONELA, 2007).

A vista disso, a abertura do diálogo e o estabelecimento de um vínculo entre a universidade e a escola são primordiais para que ambas as partes, tanto o professor regente quanto o aluno-mestre, possam estabelecer uma parceria na troca de experiências e que o aluno-mestre encontre no professor titular apoio para desenvolver os saberes pedagógicos.



O estágio supervisionado não pode ser tomado como uma etapa em que o aluno transpõe os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial formal para a prática. Deve constituir-se como um dos momentos integrantes fundamentais do curso de formação de professores, integrado ao âmbito de todos os componentes curriculares e experiências já internalizadas. Ao mesmo tempo, deve ser tomado como um momento de produção reflexiva de conhecimentos, em que a ação é problematizada e refletida no contexto presente e, após sua realização, momento este que envolve a discussão com a orientação do estágio e pares da área (BELLOCHIO e BEINEKE, 2007, p. 75).

A partir dessas experiências o aluno mestre consegue compreender que a construção da sua prática pedagógica ocorre ao longo do tempo, não só no curto período de estágio, mas sim em toda a sua carreira profissional, e que as trocas de saberes tanto no ambiente acadêmico como no ambiente do estágio escolar são importantes para construir os alicerces dessa prática. Assim como relata De Souza Barros (2011, p.516), o estágio supervisionado é o momento oportuno para que o estagiário desenvolva competências transformando o seu estágio em uma atividade reflexiva, visando dessa maneira uma educação de qualidade e buscando cumprir o seu real papel de professor, que é tornar a escola cidadã e promotora da transformação social.

Com isso pode-se perceber que o ambiente acadêmico não é o único ponto de formação docente, mas que se deve haver uma alternância entre a universidade e a escola, tornando-se mais significativos os conhecimentos adquiridos, reconhecendo assim o papel da escola e seus atores na construção do futuro docente (BENITES *et al.*, 2015). Ainda, Zeichner (2010) considera que a formação do futuro docente deve incorporar saberes de natureza empírica e sociais.

O estagiário é uma ponte entre a escola e a universidade, como um canal de comunicação entre a instituição de ensino superior e a escola, levando a reflexão sobre os problemas enfrentados pelas escolas na oferta de uma educação de qualidade, indagando quais dificuldades são enfrentadas nessa tentativa, com recursos muitas vezes escassos, e indagando onde estaria o papel da universidade como promotora da transformação social, como instituição de ensino superior. O aluno-mestre poderá refletir sobre quais ações realizadas pela universidade poderiam minimizar situações adversas, uma vez que, as universidades e centros de ensino superior contam com recursos que podem contribuir para a melhoria ou aprimoramento do ensino nas instituições escolares que os recebem, contribuindo assim para que o acadêmico



desenvolvam atitudes e habilidades necessárias para a participação nesta sociedade, e para que tenham conhecimento da realidade mundial e do campo de atuação, cientes da diversidade sócio-econômica-cultural, estando comprometidos com a equidade social (DE SOUZA BARROS *et al.*, 2011, p. 516).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, percebe-se que o estágio observacional é um espaço de aprendizado e reflexão na construção da identidade do futuro professor que o aluno mestre deseja ser, promovendo, além do crescimento e desenvolvimento profissional, uma consciência social e cultural. Seguindo Nessa perspectiva, o espaço de observação do estágio supervisionado das licenciaturas nas escolas possibilita de forma extraordinária a agregação de valores e conhecimentos que irão enriquecer e impactar de forma positiva a formação como futuros professores, visando promover a integração do conhecimento construído no ambiente da Universidade com o conhecimento adquirido no ambiente de estágio escolar. Portanto, o estágio supervisionado observacional é apenas o início da transformação do aluno-mestre em um futuro profissional consciente dos desafios existentes para se alcançar a um estado de aprimoramento constante da prática docente.

REFERÊNCIAS

- BELLOCHIO, C. R.; BEINEKE, V. A Mobilização de Conhecimentos Práticos no Estágio Supervisionado: Um Estudo com Estagiários de Música da UFSM/RSe da UDESC/SC. *MÚSICA HODIE*, vol. 7, n. 2, p. 73-88, 2007.
- BENITES, Larissa Cerignoni; SARTI, Flavia Medeiros; SOUZA NETO, Samuel de. **De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, p. 100-117, 2015.
- BORSSOI, B. L. **O estágio na formação docente: da teoria à prática, ação-reflexão**. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2028.pdf>>. Acesso em 7 de jun. de 2021.
- BUENO, Luzia et al. **A Construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. FAPESP, 2009.
- DE SOUZA BARROS, J. D.; DA SILVA, M. de F. P.; VÁSQUEZ, S. F. **A prática docente mediada pelo estágio supervisionado**. *Atos de pesquisa em educação*, v. 6, n. 2, p. 510-520, 2011.



- ERICKSON, G. **A survey of faculty development practices**. 1986.
- GONÇALVES, N. M. N.; SOBRINHO, J. A. C. M. Mobilizando Saberes no Estágio Supervisionado: A Prática Docente de Alunos-Mestres de Biologia. In: SOBRINHO, J. C. M. (Org). **Percursos de Pesquisas Sobre Ensino e Formação de Professores de Ciências Naturais**. Teresina: EDUFPI, 2017. p. 85-120.
- GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. **Reverendo o ensino de 2º Grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.
- LIMA, M. S. L. **Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores**. Revista Diálogo Educacional, v. 8, n. 23, p. 195-205, 2008.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. **A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas**. Revista unar, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.
- SOUZA, J. C. A.; BONELA, L. A. **A Importância do Estágio Supervisionado na Formação do Profissional de Educação Física: Uma Visão Docente e Discente**. MOVIMENTUM - Revista Digital de Educação Física, v.2, n.2, p. 1-16, ago/dez, 2007.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000, Disponível em: . Acesso em: 20/05/2021.
- ZEICHNER, Ken. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades**. Revista Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.



CAPÍTULO XVII

A SITUAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19: DESAFIOS ENFRENTADOS COM O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

THE BRAZILIAN EDUCATIONAL SITUATION IN TIMES OF THE COVID-19 PANDEMIC: CHALLENGES FACED WITH EMERGENCY REMOTE TEACHING

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-17

Ramylla de Jesus Silva Dias ¹
Mayllon Gabriel Evangelista de Sá ²
Carlos Pereira da Silva ³
Nilda Masciel Neiva Gonçalves ⁴
Victor de Jesus Silva Meireles ⁵
Sergio Bitencourt Araújo Barros ⁶

¹ Graduada em Ciências Biológicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI

² Graduando em Ciências Biológicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI

³ Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Instituto Federal do Piauí – IFPI

⁴ Professora Adjunta do Curso de Ciências Biológicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI

⁵ Professor Adjunto do Curso de Ciências Biológicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI

⁶ Professor Associado do Curso de Ciências Biológicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI

RESUMO

A educação brasileira foi paralisada em meio à crise sanitária do covid-19, tornando necessário o repensar das aulas nas instituições de ensino para que fosse possível dar continuidade ao processo educativo no Brasil. O objetivo dessa pesquisa foi de analisar a educação brasileira no período pandêmico, procurando reconhecer e investigar as formas de ensino envolvidas e as dificuldades existentes por alunos e professores no ensino remoto no contexto desse período. O estudo é do tipo revisão literária integrativa, baseada em publicações que tratam do ensino remoto, onde as plataformas de pesquisas foram o Google, o Google Acadêmico e o Periódicos Capes. Os descritores usados nas buscas foram: ensino remoto, pandemia, mídias digitais e dificuldades. O retorno as aulas nas várias instituições de ensino só foi possível devido a implantação do ensino remoto emergencial (ERE), necessitando que alunos e professores se adequassem as tecnologias de informação e comunicação para tal. Plataformas como o Google Classroom, Google Meet,

Youtube, e aplicativos como o Whatsapp tornaram possível o andamento do ERE. Apesar de tais tecnologias já estivessem disponíveis mesmo antes do ERE, muitos professores e alunos enfrentaram diversos obstáculos e dificuldades para manuseio dessas tecnologias e implementação do ERE. Uma ampla mobilização que contou com professores, alunos e suas famílias, bem como a sociedade como um todo foi necessária para superação de tais dificuldades.

Palavras-chave: Ensino remoto. Pandemia. Mídias digitais. Dificuldades.

ABSTRACT

Brazilian education was paralyzed amid the covid-19 health crisis, making it necessary to rethink classes in educational institutions so that it was possible to continue the educational process in Brazil. The objective of this research was to analyze Brazilian education in the pandemic period, seeking to recognize and investigate the forms of teaching involved and the difficulties faced by students and teachers in



remote teaching in the context of this period. The study is an integrative literary review, based on publications dealing with remote teaching, where the research platforms were Google, Google Scholar and Periodicals Capes. The descriptors used in the searches were: remote teaching, pandemic, digital media and difficulties. The return to classes in the various educational institutions was only possible due to the implementation of emergency remote teaching (ERE), requiring students and teachers to adapt information and communication technologies for this. Platforms such as Google

Classroom, Google Meet, Youtube, and applications such as Whatsapp made the ERE possible. Although such technologies were already available even before the ERE, many teachers and students faced several obstacles and difficulties in handling these technologies and implementing the ERE. A broad mobilization that included teachers, students and their families, as well as society as a whole, was necessary to overcome such difficulties.

Keywords: Remote teaching. Pandemic. Digital media. Difficulties.

1. INTRODUÇÃO

Com a implantação de medidas sanitárias e de distanciamento social em decorrência da pandemia da Covid-19, vários serviços foram paralisados no Brasil e dentre eles o da educação, trazendo à tona múltiplas discussões sobre a educação pública brasileira (PALMEIRA; DA SILVA; RIBEIRO, 2020). O setor educacional foi um dos mais abalados com o advento da pandemia, de forma que as atividades pedagógicas presenciais foram interrompidas, e os órgãos reguladores recomendaram a continuidade do ensino de forma remota, fato que gerou discussões sobre a educação ocorrer na forma remota.

Diante desse contexto, houve o remodelamento e utilização de novas formas e técnicas de ensino com foco no ensino remoto, o que gerou novos debates e questões com relação a educação. Nesse sentido, vale ressaltar que a transição do ensino presencial para o ensino remoto gerou medo, dor, ansiedade, além da necessidade de superação, o que representa um desafio para os professores de qualquer nível de ensino (CARDOSO; CABELLO; RUBINHO, 2020).

Dessa forma, como os veículos de comunicação, a mídia digital e a mídia social também refletem a retórica de educadores e empreendedores, definindo ensino a distância em comparação as aulas remotas.

Contudo, a formação continuada dos professores em conjunto com o uso de mídias digitais se faz indispensáveis perante o novo mundo educacional que se manifestou junto ao cenário pandêmico. Assim com advento da pandemia, buscou-se utilizar metodologias ativas na prática docente com a intenção de reforçar as novas técnicas e meios de fazer com que a educação seja repassada e aconteça de forma



benéfica para os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (SANTO; LIMA, 2020, p. 287-288)..

O uso de recursos remotos, principalmente a Internet, para que professores de diferentes níveis de ensino possam enviar e compartilhar materiais e atividades pedagógicas com os alunos, foi a estratégia adotada nacionalmente para manter o funcionamento dos espaços de ensino-aprendizagem, tendo impacto direto na prática pedagógica do professor. Esta estratégia suscitou uma série de críticas e resistências por parte dos envolvidos, sejam eles professores, alunos, familiares, empresários, enfim, de toda a sociedade civil (SANTO; LIMA, 2020, p. 287-288).

Em meio a esse contexto, esse trabalho tem como expectativa, estudar as circunstâncias que envolvem o ensino remoto no período pandêmico, no qual identificar as ferramentas didáticas úteis ao ensino remoto, reconhecer a importância da formação continuada para professores em tempo de pandemia do COVID 19, relacionar as dificuldades existentes para o ensino remoto, apresentar a importância da comunicação escola e família para o ensino remoto com a escola diante desse novo cenário.

2. METODOLOGIA

Este trabalho consiste em um estudo de revisão literária do tipo integrativa, focando-se no desenvolvimento do contexto educacional brasileiro referente ao período pandêmico do Covid-19.

Para a realização desta pesquisa, as buscas foram realizadas nas bases de dados bibliográficas Google, Google Acadêmico e Periódicos Capes. Ao finalizar as pesquisas em cada base de dados, as referências duplicadas foram excluídas. Foram selecionadas publicações entre 2015 e 2021, realizada no período de março a julho de 2021. Com a localização do maior número possível de publicações, dos seguintes termos combinados: “ensino remoto”, “pandemia”, “covid-19”, “mídias digitais” e “dificuldades na educação”.

Posterior a busca, foram selecionadas as publicações, por meio da leitura do título e resumo, que tratavam especificamente do ensino remoto no período pandêmico, das dificuldades enfrentadas por atores educacionais, metodologias usadas e mídias digitais mais utilizadas.



Com isso, no decorrer dos tópicos desenvolvidos que levantam discussões acerca do tema, foram utilizados um total de 22 publicações, onde a seleção destas se deu pela explanação dos conteúdos relevantes e satisfatórios para o presente estudo. Após a seleção dos artigos foi realizada a leitura e análise minuciosa com finalidade de obter os objetivos pretendidos na pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. METODOLOGIAS ATIVAS E SUAS POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO NO ENSINO REMOTO

Diante do cenário que o Mundo se encontra desde o início do ano de 2020, no qual a pandemia causada pelo Vírus chamado covid-19 se espalhou rapidamente, as medidas preventivas incluem distanciamento social, higienização frequente das mãos, uso de máscara, entre outras. Com esse cenário a educação tem sido colocada em segundo plano e se tornou um dos tópicos de que se necessita extrema atenção, planejamento e discursão. Desse modo foi recomendado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) aos líderes dos sistemas e organizações educacionais que desenvolvam projetos para a continuidade dos estudos por meio de formas alternativas, enquanto perdurar o período de isolamento social, considerando-se a indispensabilidade de continuar a educação de crianças, jovens e adultos (CORDEIRO, 2020).

As metodologias ativas são meios inovadores de educar, no qual estimulam a participação e aprendizagem dos alunos na sala de aula, levando-o a utilização de seus sentidos sensorio/motor, afetivo/emocional e mental/cognitivo, concedendo ao aluno a liberdade de escolha nas atividades propostas, fazendo com que este aluno tenha uma postura ativa perante seu aprendizado, sendo instigado por meio de problemáticas que o incentive a realizar pesquisas para solucionar determinado problema.

As metodologias ativas (MA) no ensino de Ciências precisam ser utilizadas com o objetivo de estimular o interesse dos alunos pela ciência, além de fornecer condições para persistirem na busca de resoluções de problemas de forma crítica, através da investigação, de criar autonomia, para que consigam relacionar. Considerando que o Ensino de Ciências é basicamente experimental, torna-se necessário a utilização de abordagens diversificadas e diferenciadas no ensino para que o processo de ensino aprendizagem desse componente curricular tenha sucesso (DOS SANTOS *et al.*, 2020).



Nesse sentido o uso das metodologias ativas é crucial no contexto da educação contemporânea e se referem a estrutura que as caracterizam, tais como aprendizagem fundamentado no problema, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e problematização. Porém, torna-se necessário que ocorra um diálogo entre as pesquisas e o que pode ser feito de fato nas escolas. (FURLANI; OLIVEIRA, 2018).

A metodologia ativa é uma formulação educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação, no qual o estudante dispõe de uma postura ativa em relação ao seu aprendizado numa situação prática de experiências, através de problemas desafiantes, permitindo que o mesmo pesquise e descubra aplicáveis à realidade (PALMEIRA; SILVA; RIBEIRO, 2020). Viegas (2019), afirma que as metodologias ativas podem ser entendidas como uma mudança do paradigma do aprendizado e da relação entre o aluno e o professor.

As principais metodologias ativas utilizadas no ensino remoto foram: Aprendizagem Baseada em Problemas, ou ABP e PBL; Aprendizagem Baseada em Projetos, ABProj; Aprendizagem baseada em equipes/times, ou TBL; Problematização com o Arco de Maguerez; Aprendizagem entre Pares; Sala de Aula Invertida (SAI); Aprendizagem baseada em Games e Gamificação, ou Game-Based Learning (GBL); Estudo de Caso; Simulações; Portfólios; Webquest; Webgincana e Padlet (REGÔ; GARCIA; GARCIA, 2020).

3.2. FERRAMENTAS DIGITAIS PARA APRENDIZAGEM REMOTA

Devido à pandemia do coronavírus, a inserção da tecnologia na vida dos professores se tornou importante por conta do período emergencial onde ocorre o ensino remoto. Atividades e seminários trazem uma variedade de experiências técnicas no ambiente escolar, e não só tais ferramentas metodológicas como também outras já inseridas no ambiente escolar antes da pandemia que podem ser usadas de várias formas (CARDOSO; CABELLO; RUBINHO, 2020).

O assunto tecnologia digital não se esgotou após sua implantação, sendo um assunto que merece um estudo mais aprofundado, principalmente no que se refere à educação. Na atualidade, podemos dizer que é um fator de vantagem da escola, o que é uma realidade que não pode ser ignorada, negando seus benefícios no processo de ensino aprendizagem (CARDOSO; CABELLO; RUBINHO, 2020).



A mídia digital pode ser usada para apoiar as atividades de professores, gestores e alunos, principalmente ao promover a troca de informações e a visualização mais clara dos recursos. Como ferramenta de ensino, o uso de mídias é favorecido pela utilização de diversos recursos técnicos como slides, exercícios virtuais, vídeos, plataformas de ensino a distância (EAD), webconferências, lousas digitais, e-mails, armazenamento em nuvem, etc.

Para Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 352), a instalação do ensino remoto emergencial é uma fase de transição importante na vida dos professores. Desse modo, os professores obrigados a se torna usuários do *YouTube* e *Google Meet* com a gravação e disponibilização de vídeo-aulas, tiveram que aprender a usar sistemas de videoconferência como *Skype*, *Google Hangout* ou *Zoom* e plataformas de aprendizagem como *Moodle*, *Microsoft Teams* ou *Google Classroom*.

Ao nosso ver, essa problemática vai além das instituições privadas e do ensino superior. Com a pressão de empresários e sociedade como um todo, diante da necessidade e distanciamento social, as instituições de ensino como um todo tiveram que buscar alternativas de uma forma rápida que culminou na proposta do ensino remoto para cumprir os períodos letivos relacionados ao ano de 2020, de forma a minimizar os prejuízos causados pela pandemia. Por isso, plataformas digitais de ensino à distância como *Google Meet*, *Zoom*, *Skype* e *Google Classroom* têm desempenhado um papel importante neste processo.

Dentre as ferramentas digitais mais utilizadas no período de pandemia para o ensino remoto as citadas nos artigos utilizados para a pesquisa são o *Google Meet*, o *Google Classroom*, o *YouTube*, *Kahoot*, *WhatsApp* (SOUZA; VILAÇA; TEIXEIRA; 2021).

A utilização das metodologias ativas no ensino remoto, tornou-se uma prática indispensável para auxiliar no processo de ensino aprendizagem, pois o surgimento de um novo contexto de sala aula em conjunto com o uso de novos métodos e técnicas de ensinar, as metodologias ativas trazem mais conforto e flexibilidade de certa forma, permite que os aluno se comunique e dialogue com o professor, relacionando o conteúdo com o seu cotidiano mesmo não estando na sala de aula de forma presencial, levando ao alunos realizar uma participação ativa no processo, tornado a aprendizagem mais eficiente.



3.3. IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Com a permanência do COVID-19 ter afetado a rotina e o estilo de vida de todos, os profissionais da educação precisam estar preparados e atentos para seus alunos e para as reivindicações e aos pedidos realizadas por os pais/responsáveis, a fim de que a elaboração das atividades e escolhas das tecnologias utilizadas sejam inclusivas e assim nenhum lado fique prejudicado.

Com a evolução de novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), a utilização de *softwares* educacionais nas escolas se tornou mais comum e levou os profissionais da educação a repensarem sobre suas práticas e a sua realidade. A escola é um espaço que possui muitos profissionais com saberes diferentes, em relação a prática, teoria, experiência, contato com a realidade do trabalho, com outros profissionais, conhecendo e acessando programas que ressignificam os seus conhecimentos (COSTA BASTOS, 2020).

Em termos normativos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) preconiza, especificamente no art. 32, que “o ensino fundamental será presencial, sendo a modalidade de ensino a distância utilizada como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (Brasil, 1996, p. 11). “No cenário brasileiro, a formação docente é explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), prevendo a formação em nível superior para atuação docente na Educação Básica, especificamente em cursos de licenciaturas (BRASIL, 1996).” (SANTO; LIMA, 2020, p. 287-288).

Para os professores existem os desafios para realizar a reformulação das aulas na sua maioria em plataformas e programas nos quais não possuem experiência. Mesmo com todas as dificuldades, ainda existe o empecilho de que saber encarar e suportar as insatisfações e reclamações dos pais e responsáveis com algumas das formas de trabalho da equipe, a falta de entendimento com as plataformas utilizadas.

A formação inicial do professor ainda contém diversas lacunas a serem preenchidas, e por isso se faz necessário a busca de novos saberes, novas formas de ensinar, de passar os conteúdos para os alunos, com o objetivo de desenvolver novas habilidades, enxergar e solucionar as necessidades existentes na realidade de ensino vivida por cada aluno. Desse modo, a formação continuada tem como propósito implementar e adicionar novos saberes para os professores e professoras.



O professor, ao entender que a profissão tem sua relevância na formação de uma sociedade, constrói sua identidade profissional, contudo se faz necessário rever os significados as tradições que a profissão carrega no decorrer de sua história levando em conta que a profissão docente deve sofrer transformação a partir do momento que a sociedade se modifica, especialmente de acordo com cada sociedade em que atua (RODRIGUES; LIMA; VIANA, 2017)

Desse modo, nesse processo reflexivo e de formação continuada, com base em novas ações, o professor pode investigar a sua prática, falhas e acertos, visando um melhor desempenho, no cotidiano de seu contexto escolar, tornando as suas práticas pedagógicas, portanto, campo de mobilização de saberes e de concepção de novos conhecimentos (BASTOS, 2020).

Quanto a inclusão digital, não se pode afirmar que a maior parte dos professores não possuem acesso ou não utilizam as TDIC, do mesmo modo que não é possível ignorar que ainda existe a necessidade que ocorra na formação a familiarização e apropriação de recursos e ferramentas tecnológicas acessíveis na escola e também fora da escola. A apropriação instrumental se faz uma etapa indispensável para o professor possa compreender o potencial pedagógico que cada recurso ou ferramenta pode oferecer. Com isso, é importante destacar que se defende essa etapa de formação não esteja desassociada das possibilidades de aplicações pedagógicas destes recursos (LEONEL, *et al.*, 2019)

3.4. DIFICULDADES PARA O ENSINO REMOTO

Ainda que a democratização digital seja uma pauta frequentemente discutida, e de certo modo as Tecnologias da Informação e Comunicação TIC's gerarem uma impressão de que todos têm acesso a uso de celulares smartphone de preferência, essa não é uma realidade vivida por muitos brasileiros. Seu acesso é rigorosamente ligado ao nível social e a renda familiar, percebido de forma mais frágil neste período pandêmico no qual todo o mundo se encontra (REIS; LEAL, 2021).

Por muito tempo, têm-se falado da inclusão de tecnologias na educação, no entanto, não ocorreu uma aplicação efetiva ao longo dos anos, diante das grandes transformações digitais se faz necessário entender a importância da sua aplicação nas



práticas pedagógicas nesse período de pandemia com as solicitações excepcionais, no qual a educação não pôde ser deixada de lado.

Segundo Alfonsin e Chala (2020, p. 2290), o problema da falta de infraestrutura técnica e, portanto, de barreiras ao acesso à *World Wide Web* não é isolado. Ao contrário, está relacionada à exclusão econômica e ao isolamento socioespacial, que constituem a realidade irrefutável das cidades brasileiras e fazem parte de um círculo vicioso que promove a desigualdade, embora essa desigualdade tenha começado no período colonial e tenha sido exacerbada por métodos anormais.

Com o cenário de desigualdade social atual, se faz necessário a reflexão e um planejamento mais detalhado para que o público que sofre com esse problema não fique desassistido e esquecido. Portanto, a inclusão digital transcende de possuir acesso a recursos tecnológicos, correlaciona-se com compreender da forma correta com essas ferramentas, e utiliza-las para adquirir novos conhecimentos e desfrutá-las positivamente. A inclusão digital é um direito de todos, e o papel da escola é de disponibilizar para os alunos os conhecimentos necessários para fazer a utilização corretamente dessas ferramentas, não apenas manualmente, como também de forma crítica (LEMOS, 2020).

A conjuntura apresentada pelo coronavírus e seus efeitos na educação brasileira expõe cada crise, os problemas estruturais de nossa sociedade e aqueles que chegam à educação reaparecem mais agravados, apontando que sua melhora é extremamente urgente. Eles também apontam, que respostas de emergências pautadas somente nos interesses de mercado, não resultam em respostas palpáveis, apenas fortalecem e intensificam as assimetrias e desigualdades (LEMOS, 2020).

Portanto, segundo a Nota Técnica (2020, p. 10), considerando a lacuna o uso da *Internet* e de equipamentos tecnológicos, bem como as diferenças existentes no nível de aprendizagem dos alunos, a estratégia do governo deve tomar medidas conscientes para minimizar o risco de expansão da desigualdade educacional. Aumentar com urgência o acesso a recursos técnicos para as famílias mais pobres e considerar a adoção de medidas de educação a distância que não requeiram o uso de tecnologia (como envio de livros e impressos e orientações às famílias para incentivar crianças e adolescentes) devem receber atenção especial neste momento de crise pelo sistema da política educacional brasileiro.



3.5. COMUNICAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

Na fase atual existe a necessidade de estreitar a conexão da família com a escola. As famílias têm de estar dispostas a cooperar e ter compreensão com os profissionais da equipe escolar. No âmbito familiar existe o sentimento de sobrecarga, por isso muitos não conseguem acompanhar o andamento das atividades propostas pela escola, outros se adaptam na utilização das tecnologias e meios digitais (MACHADO, 2020).

Para Machado (2020, p. 10), a linha de comunicação aberta entre a escola e a comunidade é primordial para conseguir uma educação qualificada. Observou-se que mesmo estando em um período desordenado, existe a possibilidade de conter um ensino eficaz, com soma do empenho entre família e comunidade escolar, conseguido através de medidas como o planejamento educacional revertido para as necessidades reais dos alunos.

A relação família/escola destaca um assunto de grande importância, que a família necessita estar presente no ambiente educacional e com isso leva benefícios na vida dos alunos principalmente, porque com o envolvimento de duas instituições as quais fazem parte do mesmo contexto educacional e social do sujeito (família e escola). A união de ambas com o objetivo educacional, pode analisar o desenvolvimento do aluno e a partir disso traçar metas para que ocorra o seu desenvolvimento de modo pleno (SOUSA; SILVA, 2020).

Lamentavelmente, muitos pais ainda possuem uma visão de que a escola possui a responsabilidade por tudo que envolve seu filho, e talvez por conta disso, não se envolvam com as atividades escolares, não procuram saber do comportamento, da evolução e desenvolvimento de seus filhos. E esse comportamento pode gerar consequências negativas no desempenho do aluno, um exemplo disso é a participação escassa dos responsáveis nos eventos promovidos pela escola, eventos os quais tem o objetivo de aproximar a família da escola (XAVIER, 2020).

Vale ressaltar que as famílias que acompanham as crianças se mostram com bom resultado, e também fortalece o trabalho dos professores. Desta forma, aumenta ativamente benefícios para todas as pessoas envolvidas: professores, pais e alunos, local onde a comunicação é o principal elo para construir um bom relacionamento, promovendo de forma relevante a formação geral da criança (XAVIER, 2020).



Dados os fatos a comunicação da família com a escola se mostram indispensável e ainda mais importante diante da situação atual da educação no Brasil, pois possibilita que o ensino seja realizado de forma mais eficaz, identificando e resolvendo as maiores necessidades sentidas por ambas as partes envolvidas, e também reduz o impacto que a nova forma de ensino inserida sem aviso e treinamento prévio venha a causar.

O ensino remoto por sua vez mostrou-se um grande aliado com a chegada da pandemia e suspensão das aulas, sendo facilmente confundido com o ensino a distância, ele carrega suas particularidades o ensino remoto se caracteriza com a mesma forma e sistema de ensino que as aulas presenciais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento dessa revisão bibliográfica foi possível realizar uma análise de como tem ocorrido o ensino durante o período pandêmico mesmo com as adversidades e dificuldades existentes tanto para alunos, como para os professores e o corpo escolar como um todo. Além disso, também permitiu uma pesquisa sobre as mídias digitais e as tecnologias utilizadas nesse processo, a importância e o papel do envolvimento da família na vida escolar dos alunos se mostrou um fator indispensável a ser observada e estudada principalmente no contexto social atual.

A utilização de metodologias ativas foi reconhecida e adotada por mais professores, mostrando-se como um importante aliado no processo educacional, frente a necessidade de implantação ao ERE, e mesmo após esse. A implementação do ERE só foi possível devido a um engajamento entre as comunidades escolares e as famílias dos alunos.

No decorrer da realização do trabalho, pode-se conhecer as principais ferramentas digitais utilizadas e que facilitam o ensino remoto, dentre as existentes as mais utilizadas são o Google Meet, o Google Classroom, o Google Hangout, o Youtube, o Skype, o Moodle, o Microsoft Teams, e aplicativos de mensagens como Whatsapp e Telegram. Os quais fizeram com que os professores buscassem aprender utiliza-los, e também tornaram possível a realização do ensino de forma remota por meio da transmissão de aulas e atividades por meio das mesmas.

Diante da situação apresentada tendo em vista a nova forma de ensinar imposta aos professores, uma nova exigência surgiu no processo de ensino e aprendizagem,



onde aponta uma lacuna e carência existente na formação inicial, o que resulta em uma necessidade da formação continuada. Dessa forma, a importância da formação continuada se faz necessária sobreposto o novo cenário inserido de forma inesperado e junto a construção de um novo espaço de estudo, no qual as tecnologias são incorporadas como ferramenta de comunicação fundamental, trazendo assim vários desafios e diversas dificuldades a serem superadas.

Portanto, analisou-se que são inúmeros os efeitos causados pela pandemia sentidos na educação, mas mesmo com as dificuldades e obstáculos existentes, é compreendido que as tecnologias e mídias digitais associadas as metodologias ativas e o envolvimento do grupo família na vida escolar tornou possível desenvolver e realizar as atividades de forma proveitosa diante da adversidade.

REFERÊNCIAS

- ALFONSIN, B. M.; CHALA, B. G. O direito à cidade como fundamento normativo de garantia da inclusão digital no espaço urbano brasileiro. **Revista de Direito da Cidade**, vol.12,n.4, p.2288-2310, 2020. Disponível em:<https://doi.org/10.12957/rdc.2020.53220>. Acesso em: 13 de maio de 2021.
- CARDOSO, P. F. S.; CABELLERO, C. F. F.; RUBINHO, V. S. Tecnologias digitais e inúmeras possibilidades de aprendizagem. *IntegraEAD*, v. 2, n. 1, p.1-12,2020. Disponível em:
<https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/IntegraEaD/article/download/11943/8590>. Acesso em: 09 de jun. de 2021.
- CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. 2020. Disponível em:
<https://repositorio.idaam.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf>. Acesso em: 31 de mar. de 2021.
- BASTOS, Viviane da Costa. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DA OFICINA PEDAGÓGICA PARA A APRENDIZAGEM DO SOFTWARE SCRATCH. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 3, p. 291-307, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.53174>. Acesso em: 19 de maio de 2021.
- SOUSA, J. G.; SILVA, L. K. F. F. Importância da relação Família e Escola no processo de ensino e aprendizagem: um estudo de caso. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, 2020.



Disponível em: <https://doi.org/10.34119/bjhrv3n3-055>. Acesso em: 25 de maio de 2021.

SOUZA, Gustavo Henrique Silva et al. 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, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i1.11904>. Acesso em: 31 de mar. de 2021.

SANTO, E. E.; LIMA, T. P. P. Formação continuada paratecnologias digitais em tempos de pandemia: percepções docentes sobre o curso Google Sala de Aula. **Dialogia**, n. 36, p. 283-297, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18355>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

SANTOS, Ana Laura Calazans et al. Dificuldades apontadas por professores do programa de mestrado profissional em ensino de biologia para o uso de metodologias ativas em escolas de rede pública na Paraíba. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 4, p. 21959-21973, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59907>. Acesso em: 14 de maio de 2021.

SANTOS JUNIOR, V. B.; MONTEIRO, J. C. S. Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-15, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0011>. Acesso em: 10 de jun. de 2021.

EDUCAÇÃO, Todos Pela. Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da Covid-19. **Nota Técnica**, 2020. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/todos_pela_educacao/nota_tecnica_ensino_a_distancia_todospelaeducacao_covid19.pdf. Acesso em: 17 de maio de 2021.

FURLANI, C.; OLIVEIRA, T. B. O ensino de ciências e biologia e as metodologias ativas: o que a bncc apresenta nesse contexto? **Simpósio Internacional de Linguagens Educativas**. Anais..., 2018., p. 852-856, 2020. Disponível em: https://www.unisagrado.edu.br/custom/2008/uploads/anais/sile_2018/posteres/O_ENSINO_D_E_CIENCIAS_E_BIOLOGIA_E_AS_METODOLOGIAS_ATIVAS_O_QUE_A_BNCC_APRESENTA_NESSE_CONTEXTO.pdf. Acesso em: 14 de maio de 2021.

LEONEL, André Ary et al. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA MÍDIA EDUCACIONAL. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, v. 9, n. 1, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332715703_A_Formacao_de_Professores_na_Perspectiva_da_Midia_Educacao. Acesso em: 24 de maio de 2021.



- LEMOS, Cilésia. CONJUNTURA PANDÊMICA: CENÁRIOS DE DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO. In: **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/viewFile/17625/1125613574>. Acesso em: 13 de mar. de 2021.
- MACHADO, Patricia Lopes Pimenta. Educação em tempos de pandemia: O ensinar através de tecnologias e mídias digitais. **Rev Cient Multidisciplinar Núcleo Conhecimento**, v. 8, p. 58-68, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tempos-de-pandemia>. Acesso em: 31 de março de 2021.
- MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, p. 351-364, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>. Acesso em: 17 de maio de 2021.
- PALMEIRA, R. L.; SILVA, A. A. R.; RIBEIRO, W. L. As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na Educação Superior. **HOLOS**, v. 5, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2020.10810>. Acesso em: 13 de maio de 2021.
- REIS, J. S.; LEAL, D. A. Importância da democratização digital e seus reflexos na educação mediante a pandemia do covid-19. **Brazilian Journal of Development**, v.7, n.1, p.10371-10380, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-704>. Acesso em: 13 de maio de 2021.
- RÊGO, M. C. F. D.; GARCIA, T. F. M.; GARCIA, T. C. M. Ensino remoto emergencial: estratégias de aprendizagem com metodologias ativas. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/32002/1/EnsinoRemotoEmergencialEstrat%C3%A9gias_REGO_2020.pdf. Acesso em: 15 de jul. de 2021.
- RODRIGUES, P. R. E.; GOMES, C. Educação inclusiva: refletindo sobre a relação escola-família. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 8, p. 57548-57564, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-323>. Acesso em: 25 de maio de 2021.
- SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, v. 17, n. 30, p. 110-118, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/ccsa.v17i30.7127>. Acesso em: 31 de mar. de 2021.
- SOUZA, Kátia Reis de et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/RrndqvwL8b6YSrx6rT5PyFw/>. Acesso em: 10 de maio de 2021.



SOUZA, A. L. de A; VILAÇA, A. L. de A.; TEIXEIRA, H. B. A metodologia ativa e seus benefícios no processo de ensino aprendizagem: doi.org/10.29327/217514.7.1-23. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 17, 2021. Disponível em: <http://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/452>. Acesso em: 07 fev. 2021.

XAVIER, Gêisa keomma fração. Relação escola-família: Influência no processo de ensino-aprendizagem do aluno, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19344>. Acesso em: 25 de maio de 2021.



CAPÍTULO XVIII

ENSINO BRASILEIRO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE DO USO DE METODOLOGIAS ASSOCIADAS A TECNOLOGIAS DIGITAIS

BRAZILIAN EDUCATION IN PANDEMIC TIMES: AN ANALYSIS OF THE USE OF METHODOLOGIES ASSOCIATED WITH DIGITAL TECHNOLOGIES

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-18

Vanessa Regina da Luz Munis¹
Mayllon Gabriel Evangelista de Sá²
Carlos Pereira da Silva³
Nilda Masciel Neiva Gonçalves⁴
Victor de Jesus Silva Meireles⁵
Sergio Bitencourt Araújo Barros⁶

¹ Graduada em Ciências Biológicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI

² Graduando em Ciências Biológicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI

³ Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Instituto Federal do Piauí – IFPI

⁴ Professora Adjunta do Curso de Ciências Biológicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI

⁵ Professor Adjunto do Curso de Ciências Biológicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI

⁶ Professor Associado do Curso de Ciências Biológicas. Universidade Federal do Piauí – UFPI

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise do uso das tecnologias digitais na área educacional que possibilitaram a continuidade das aulas, mesmo que não fossem presenciais em tempo de pandemia do Covid-19. Trata-se de uma revisão integrativa com o objetivo de analisar publicações voltados para as metodologias que foram utilizadas nas aulas remotas emergenciais, observando o uso das tecnologias digitais na educação. Detectamos a utilização de plataformas digitais como *Google Classroom*, *YouTube*, e aplicativos como o *WhatsApp* foram decisivos para o retorno das atividades de ensino em meio ao isolamento social. As publicações analisadas apontam sucesso na retomada das aulas, principalmente devido ao uso de tecnologias digitais e metodologias alternativas como materiais virtuais, vídeo aulas, realidade aumentada, portais com conteúdos escolares, aplicativos e multimídias em geral.

Palavras-chave: Ensino. Covid-19. Aulas remotas. Metodologias.

ABSTRACT

This work presents an analysis of the use of digital technologies in the educational area that made it possible to continue classes, even if they were not in person during the Covid-19 pandemic. This is an integrative review with the objective of analyzing publications focused on the methodologies that were used in emergency remote classes, observing the use of digital technologies in education. We detected the use of digital platforms such as *Google Classroom*, *YouTube*, and applications such as *WhatsApp* were decisive for the return of teaching activities amid social isolation. The publications analyzed point to success in resuming classes, mainly due to the use of digital technologies and alternative methodologies such as virtual materials, video classes, augmented reality, portals with school content, applications and multimedia in general.

Keywords: Teaching. Covid-19. Remote classes. methodologies



1. INTRODUÇÃO

Em consequência da grande disseminação do novo corona vírus, Sars-covid 19, a educação viveu um momento desafiador de transição, entre o ensino presencial e o ensino remoto. Por conta da epidemia em escala global ou pandemia provocada pelo Covid-19, a sociedade em geral foi obrigada a entrar em isolamento social afim de tentar diminuir a contaminação pelo vírus que se mostrou mortal. Nesse panorama, apenas os serviços essenciais continuaram funcionando, tendo outros serviços como o setor de educação cessado as atividades presenciais. Com as escolas de portas fechadas, muitos educadores tiveram que se habituar a nova realidade, usar e remodelar suas metodologias de ensino, para garantir que não houvesse a suspensão por completo das atividades escolares.

Nesse caso, podemos destacar que a comunidade escolar, não estava preparada para desenvolver uma aprendizagem que não fosse por aulas presenciais. E mesmo com a intensificação da pandemia, e ciente de que a educação passa por momentos árduos, os educadores se articularam buscando novos métodos e ferramentas que auxiliem na construção do conhecimento de seus discentes (ASSUNÇÃO, SILVA, 2020).

As mídias digitais se tornaram um agente essencial para que as diversas atividades no âmbito social, em particular as atividades escolares, não se interrompessem por completo (ARRUDA; SIQUEIRA, 2021). Assim, destacamos que o uso das tecnologias pelos estabelecimentos de ensino como saída para a paralisação das aulas presenciais, como também por ter proporcionado a aquisição de conhecimentos através de metodologias ativas foi de extrema valia para a não estagnação do sistema educacional brasileiro. Apesar dos muitos desafios que essa transição emergencial das aulas presenciais para o modelo online traz, nesse momento crítico para educação a utilização dos meios remotos é imprescindível.

Pensando nisso, este trabalho teve como proposito estudar e compreender, por meio de publicações no período pandêmico, as metodologias de ensino utilizadas no período de pandemia de covid-19, em que o ensino passou pela transição de aulas presenciais para aulas remotas, analisando as metodologias ativas utilizadas nesse período, como também as ferramentas digitais escolhidas para o caminhar desse processo.



O trabalho apresenta em seu desenvolvimento, a situação da educação nesse momento de pandemia, as formas como as aulas estão sendo esplanadas, como professores e alunos estão lidando com as aulas remotas, quais ferramentas estão sendo utilizadas nas aulas online e as atividades mais exitosas para o ensino aprendizagem dos alunos, nesse período de ensino remoto.

2. METODOLOGIA

O estudo, trata-se de uma revisão literária do tipo integrativa, desenvolvido no contexto do ensino remoto emergencial devido o distanciamento provocado pela covid-19, com finalidade de sintetizar resultados publicados sobre o tema proposto. O método de pesquisa foi a descrição qualitativa. Para assegurar a abrangência do estudo, desenvolveu-se um levantamento bibliográfico em livros, sites, periódicos e principalmente artigos científicos publicados no período de 2020 a 2022. Para a realização desta pesquisa, usou-se os bancos de dados do Google Acadêmico e Periódicos Capes. Os descritores usados nas buscas foram “*ensino*”, “*covid-19*”, “*aulas remotas*” e “*metodologias ativas*”. Somente trabalhos relativos ao período pandêmico foram analisados, selecionando-se os mesmo após a leitura dos seus títulos e resumos. Após a seleção dos artigos foi realizada a leitura e análise dos mesmos, com fins de obter os objetivos pretendidos na pesquisa.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1. A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO PERÍODO DE PANDEMIA

Em decorrência da pandemia do novo corona vírus, Sars-covid 19, muitos educadores foram levados a buscar novos meios de continuar o processo de ensino e aprendizagem, sendo levados a utilizar ferramentas e recursos tecnológicos, bem como, metodologias diversas, para que a escola, não cessasse por completo, impactando diretamente a rotina de professores, alunos e suas famílias (CORDEIRO, 2020).

Importante frisar que a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2018), homologada pelo Ministério da Educação, em 20 de dezembro de 2017, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e em, 14 de dezembro de 2018, para o Ensino Médio, já trazia a necessidade de aproximação do alunado com as tecnologias digitais. Assim os estudantes desses níveis devem desenvolver competência para compreender e usar tecnologias digitais de informação e comunicação, sempre pautados pela análise crítica,



reflexiva e ética diante do contexto social. De modo geral, o uso de tecnologias não é um fenômeno novo na educação e tão pouco remonta somente ao século XXI, onde vivenciamos a era das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), que são grandemente utilizadas no dia a dia em todas as áreas, tais como trabalho, estudos, relações interpessoais, consumo, lazer, espiritualidade, etc. (SOUSA; COIMBRA, 2020), o que de certa forma fez com que a transição do presencial para remoto fosse possível com certos ajustes.

Devido o distanciamento social provocado pelo período pandêmico, estudos foram realizados para analisar o processo metodológico utilizado por professores em tempos de COVID-19, de modo a identificar as melhores ferramentas de ensino (SANTOS, et al, 2020). Assim, na intenção de dar sequência as atividades escolares durante o período de quarentena, muitos estabelecimentos de ensino adotaram as aulas online, docentes precisaram moldar conteúdos de ensino para o formato remoto, desenvolvendo atividades virtuais (RIEDO, 2022).

Considerando esse contexto e diante da insegurança sobre o que teríamos futuramente, por não haver hipóteses concretas, o retorno precoce da educação presencial é, no mínimo, algo bastante arriscado. O MEC lançou Protocolo de Biossegurança para o retorno às aulas presenciais através de uma cartilha que apresenta medidas de prevenção e segurança às instituições que planejam o retorno presencial de suas aulas, ressaltando que cada instituição possui autonomia para definir a data de retorno presencial, de acordo com o que for estabelecido pelas autoridades locais (MARTINS, ALMEIDA, 2020).

Assim, a comunidade escolar como um todo, ou seja, professores e alunos com suas famílias, tiveram que se adaptar a essa nova realidade, de transição, abrindo espaço para a mudança de aulas presenciais para aulas remotas. Tal movimento que direcionava aos alunos ao processo de aprendizagem via atividades virtuais, apesar de todos os seus defeitos e impasses, foram extremamente necessárias para amenizar os danos do distanciamento das aulas presenciais (CORDEIRO,2020). Os recursos digitais e tecnologias audiovisuais utilizados no processo de aprendizagem, constituem-se em peças fundamentais no contexto educacional durante a pandemia, isso porque sua utilização em contextos virtuais de aprendizagem, permitem reunir todos os aspectos



do letramento científico e humano, revelando-se uma opção bastante válida e eficaz. (MOREIRA, HENRIQUES; BARROS, 2020).

Nesse sentido é importante entender que, neste momento, as preocupações e cuidados precisam se dirigir a coisas mais importantes como as condições de trabalho do professor, a qualidade do processo de ensino aprendizagem, a relevância e o significado dos temas que serão abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante, o necessário resgate das responsabilidades do aprendente sobre o seu processo de aprendizagem, o envolvimento das famílias no processo de formação das crianças e jovens (MARTINS, 2020).

Na visão de Santos e Lima (2020), os professores precisam estar atentos à aprendizagem dos alunos, ao seu desenvolvimento pessoal e aos padrões e atitudes que podem ajudar mais no processo durante a pandemia. Hoje a educação não pode ser vista apenas como uma divulgação de informações, mas como um espaço onde alunos e professores podem aprender uns com os outros. Nessa perspectiva, o desafio do ensino remoto é ter professores que garantam uma aprendizagem essencial, propicia ao diálogo entre os diversos saberes e nos quais o aluno se torne protagonista da sua aprendizagem para aprender mais e melhor.

Conseqüentemente, apesar da longa distância, muitos países discutiram mecanismos para garantir a interação e vínculos escolares. As tecnologias tornaram-se as principais referências para possíveis iniciativas voltadas para a manutenção dos vínculos escolares. Principalmente nos últimos anos, inúmeras soluções tecnológicas, além de expandir o acesso a equipamentos como computadores, tablets e smartphones e conexão à internet, por todo o mundo, apresentam-se com razoável viabilidade para possibilitar uma política pública para manter as portas das escolas abertas, mesmo que remotamente (ARRUDA, 2020).

3.2. POSSIBILIDADES DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO DIANTE DO CENÁRIO PANDÊMICO

Diante do cenário pandêmico, muitas foram as dúvidas em relação ao retorno das atividades escolares, de como poderia prosseguir com tais atividades. Como a pandemia COVID-19 interrompeu salas de aula presenciais em todas as instituições educacionais do país, o ambiente de educação a distância aumentou, fazendo com que



os professores tivessem que organizar salas de aula e reuniões de planejamento por meio do Google *Meet* e plataformas digitais (SILVA, ANDRADE, SANTOS, 2020).

A *Internet* foi e tem sido um instrumento de aproximação entre pares que foi essencial para que os professores pudessem remodelar seus métodos de ensino voltados a cursos remotos e também presenciais. A metodologia de ensino a ser aplicada pelo professor vai depender de fatores como número de alunos, tecnologias disponíveis, duração das aulas, quantidade total de aulas que o professor dá por semana, apoio institucional (MORAN, 2000).

Podemos afirmar que as Tecnologias de informação e comunicação (TIC), tais como dispositivos móveis (*smartphones*, *tablets* e celulares), *softwares* de controle e aplicativos e programas de desenvolvimento constituíram-se em ferramentas decisivas para o retorno as atividades frente ao isolamento social devido a pandemia, promovendo um ensino mais interativo e imersivo frente as impossibilidades de convívio.

Nesse sentido, o ensino ativo por meio de aplicativos online, foi a solução encontrada por muitos professores que buscavam tornar as suas aulas remotas mais produtivas. Ensinar remotamente permite o compartilhamento de conteúdo escolar em aulas organizadas por meio de perfis (ambientes controlados por login e senha) criados em plataformas de ensino (PIFFERO, et al.; 2020). Dessa forma, a melhor maneira encontrada para retomar a explanação das aulas, foi por meio das mídias digitais, já anteriormente usadas em metodologia ativas.

As metodologias ativas constam nos princípios da BNCC (BRASIL, 2018), no qual o aluno deve ser estimulado a ser o protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem. Os métodos ativos oferecem uma alternativa para dar aos alunos a oportunidade de controlar seu desenvolvimento educacional saindo do modelo de ensino em que o professor detinha todo o conhecimento em sala de aula, (DINIZ, 2021).

As principais estratégias apontadas por Pereira (2017) que podem promover um ensino por meio das metodologias ativas são a aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em Games e gamificação, sala de aula invertida, avaliação por pares, e o design Thinking. A gamificação de conteúdo é uma estratégia eficaz para engajar estudantes e promover o aprendizado, onde o aluno se diverte nesse processo, potencializando a interação e a compreensão



dos conteúdos, melhorando os resultados (CARVALHO *et al.*, 2021). Podemos citar ainda como metodologia ativa, a sala de aula invertida, que permite explorar as metodologias ativas e tornar mais dinâmico e significativo o processo de aprendizagem, incluindo materiais digitais como videoaulas, games, *podcasts*, pesquisas, textos, fóruns etc (MORAN, 2015; CARVALHO *et al.*, 2021).

Assim, o aluno se torna protagonista do seu próprio aprendizado, sendo estimulado a praticar, deixando de ser apenas ouvinte daquilo que é repassado a ele, fazendo com que desenvolva interatividade. As metodologias de aprendizagem ativa também promovem o ensino, permitindo aos alunos adquirir conteúdos disciplinares e competências necessárias ao mercado de trabalho, tais como motivação, autoaprendizagem, melhoria da tomada de decisões e relacionamento interpessoal. Vale ressaltar que tais metodologias podem ajudar a reduzir a evasão e as taxas de reprovação (QUARTO *et al.* 2020).

Dessa forma, seja dentro da sala de aula presencial ou remota, com aplicação de metodologias ativas, os alunos interagem entre si, trocando conhecimentos e experiências sobre determinados conteúdos com a intervenção pontual dos professores, que são facilitadores das discussões e aprendizagens sobre o assunto. A metodologia ativa enfatiza a importância da experiência para a aprendizagem, para que a experiência traga a eficácia do que chamamos de aprendizagem na prática (SOUZA; VILAÇA; TEIXEIRA; 2021).

3.3. O PAPEL DO PROFESSOR E DO ALUNO DIANTE DA NECESSIDADE DO ENSINO REMOTO

Diante do momento pandêmico de ensino remoto emergencial, o ensino aprendizagem tem sido um grande desafio que segundo Moreira, Henriques e Barros, (2020) “Nem mesmo os docentes que já eram habituados a utilizar os ambientes virtuais nas suas aulas, cogitavam uma mudança tão emergente e diga-se de passagem, de forma quase obrigatória, devido ao crescimento do COVID 19.”

Logo, além da formação básica do professor que lhe proporciona uma comunicação fluente para expor conhecimentos relacionados à disciplina que leciona, além do uso de didáticas de ensino eficazes, foi fundamental que o professor repensasse a necessidade de utilização das tecnologias (TICs) no ambiente educacional, se



apropriando dos recursos que as TICs oferecem, de modo a potencializar o seu trabalho docente (REIS; LEITE; LEÃO, 2021).

Essa nova modalidade de ensino e de aprendizagem possibilita uma diversidade de reações e requer habilidades diferentes daquelas utilizadas no ensino em sala de aula. É muito importante a interação entre (professor-aluno, aluno-aluno) em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), sendo necessário estabelecer novas formas de contato para promover o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (FRAGA; DECARLI; BOLL, 2021). Nesse sentido, o professor necessitou se readequar, mantendo-se atento à motivação e à superação das rotinas dos alunos, proporcionando a diminuição da sensação de isolamento e maximização das atitudes ativas dos estudantes, de modo que consigam buscar soluções para os problemas apresentados de maneira mais autônoma (IMPERATORE; ECHEVESTE, 2020).

Desse modo, mais do que um problema pedagógico, o bloqueio do acesso à escola remodelou a sociedade, na medida em que tempos e movimentos foram desconstruídos, famílias passaram a ter que combinarem as responsabilidades do trabalho e da vida dos estudantes em tempos ampliados e em contexto ora da necessidade da manutenção do emprego e da renda, agora limitados a um espaço razoavelmente reduzido, de maneira ao isolamento ser cotidianamente comparado a situações de Guerra (ARRUDA, 2020).

Este foi o momento em que todos os atores, diretos ou indiretos, do processo educativo foram convidados a refletirem sobre os métodos e técnicas utilizadas no processo ensino-aprendizagem, tanto de maneira teórica com palestras e minicursos sobre as possibilidades no ensino remoto emergencial, como também de maneira prática. O Estado, a família e a sociedade tiveram que assumir suas responsabilidades com a educação, constituindo-se na base da garantia conjunta deste direito que é fundamental e inalienável (HONORATO, MARCELINO, 2020).

A educação passou por muitos ajustes nessa realidade. Felizmente, no entanto, este momento vivido globalmente servirá como um lembrete da posição do professor na sociedade, em última análise, apesar de toda a desvalorização profissional que a sociedade e o governo acarretam, é ele quem, em última análise, apoia a luta por uma educação pública de qualidade (BEZERRA, VELOSO, RIBEIRO, 2021).



3.4. FERRAMENTAS DIGITAIS ÚTEIS NO ENSINO REMOTO

Se olharmos o momento mais crítico da pandemia de covid-19, à medida que o novo corona vírus se espalhava, as ferramentas digitais ganharam mais espaço na educação brasileira (SOUZA; VILAÇA; TEIXEIRA; 2021). Ferramentas digitais encontradas através da Google ou mesmo com aplicativos como *Whatsapp* e *YouTube* tem sido úteis para as diversas áreas em especial para a educação, mesmo antes da pandemia, quando os mesmos já eram aplicados por alguns professores no processo de ensino como metodologias ativas (CARNEIRO, LOPES, NETO, 2018; OLIVEIRA, 2016), complementando as atividades de ensino e servindo como fonte de investigação para trabalhos ou resolução de exercícios.

Quando se fala em ensino remoto emergencial (ERE) ou mesmo educação a distância (EAD), as ferramentas digitais têm papel fundamental, ganhando espaço na educação brasileira. Nesse ponto é importante diferenciar ERE de EAD, o ERE ou aula remota se configura como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes, adotado em diferentes níveis de ensino por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19 (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Já a EAD, constitui-se numa modalidade de ensino regulamentada pelo Ministério da Educação (MEC, 2018) na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente, assim tendo a necessidade de utilizar as tecnologias de informação e comunicação, onde as aulas ocorrem em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) através de plataformas pré definidas pela instituição de ensino, podendo ser implantada na educação básica ou ensino superior.

As oportunidades de aplicação de práticas pedagógicas ativas no ambiente virtual são inúmeras podendo ser tão eficazes como em aulas presenciais. É necessário apenas conhecer alguns recursos e ferramentas básicas que nos trazem o aprendizado, como exemplo temos, *Google Classroom* para a criação de salas virtuais, Vídeo chamadas por *Hangouts Meet*, usadas na interação em tempo real para verificar a presença e a participação dos alunos, *YouTube* para complementar os estudos através de vídeos aulas, Podcasts para criar programas sobre temas atuais (EDITORA DO BRASIL, 2020; ALLAN, 2020)



Conforme Corrêa e Brandemberg (2021) plataformas como *Zoom Meetings*, *Google Meet*, *Microsoft Teams*, *YouTube*, *Facebook Live* e *Instagram*, são utilizadas para aulas em tempo real ou síncronas, enquanto as plataformas como *Moodle*, *Khan Academy* ou *Google Classroom* são utilizadas quando alunos precisam realizar atividades assíncronas como, por exemplo, aulas gravadas. Os autores também indicam que para o compartilhamento de conteúdo entre professor e aluno é viável a utilização de ferramentas como e-mail, listas de *WhatsApp* e grupos em redes sociais, como *YouTube*, *Facebook Live*, *Instagram*, para desenvolver aulas por áudio e vídeo.

As ferramentas digitais são a forma mais prática de auxiliar o ensino aprendizagem, dentro ou fora da sala de aula, elas trazem inovação de modo que chega a romper o modelo tradicional de ensino, pelos professores os recursos mais utilizados para auxiliar na apresentação dos conteúdos, como materiais complementares e para tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes, utiliza-se Lousa digital, Realidade virtual, Gamificação, Google sala de aula, *G Suite for Education*, *Canva para EAD*, essas ferramentas podem ser usadas dentro e fora da sala de aula, é proveitoso o uso de tais recursos no período de ensino remoto (CARVALHO *et al.*, 2021; SAE, 2020).

Martins (2022) afirma que para garantir o ensino, em nível superior, com o uso de meios tecnológicos, várias instituições de ensino superior (IES) utilizaram ferramentas em que se destacam as vídeo aulas, palestras online, *Microlearning*, Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Segundo o autor, a preferência por tais ferramentas de ensino se deu por já serem métodos aplicados no ensino à distância e de conhecimento de boa parte dos docentes de IES.

De modo geral, analisamos que todos os conceitos apreendidos por professores no período pandêmico através de palestras, minicursos e implementação desses conhecimentos na sala de aula, fizeram com que houvesse uma mudança na forma de pensar e agir desses profissionais em sua prática docente, fazendo com que tais mudanças se refletissem mesmo no retorno as aulas presenciais. Podemos afirmar que essa mudança de pensamento também ocorreu para os próprios alunos que foram instigados a usar seus *smartphones* de uma forma mais construtiva na busca de conhecimento e não como meros objetos de consumo de redes sociais.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A continuidade do ensino no Brasil, em qualquer nível de escolaridade, com o período da crise sanitária de covid-19 só foi possível devido ao uso de tecnologias digitais de informação associadas ao ensino. Várias foram as dificuldades enfrentadas tanto por professores como por alunos, isso devido à falta de familiaridade de alguns com as TICs. Tal problemática foi de certo modo sanada pelo processo de formação continuada oferecido pelas instituições de ensino, bem como pela diversidade de TICs que proporcionaram os professores a dá continuidade ao processo de ensino. Os estudos apresentados apontam que a melhor maneira de dá continuidade ao ensino foi por meio da utilização das tecnologias digitais associadas a uma boa metodologia, como por exemplo as metodologias ativas.

As metodologias ativas são um novo modo de se ver o ensino tradicional, pois elas são o caminho para que discentes consigam ser protagonistas de seus aprendizados, uma vez que esse tipo de metodologia parte do momento em que o professor não é mais o único que é capaz de transmitir conhecimento na sala de aula.

Através das publicações analisadas, compreendemos que a transição de ensino presencial para remoto, foi e é um processo muito complexo. No entanto apesar de ter pego os educadores de surpresa, é compreensível que o papel do aluno e do professor foi de extrema importância nesse processo, do mesmo modo que as mídias digitais, onde tudo só foi realmente possível pelo fato da existência do vasto campo tecnológico disponibilizando, aplicativos, plataforma, sites, blogs, dentre vários outros mecanismos, que possibilitaram a transmissão dessas aulas.

Enfim, a pandemia teve grande impacto na educação, mas apesar das dificuldades que o momento trouxe, é possível afirmar que o uso de tecnologias digitais associadas as metodologias alternativas, são capazes de desenvolver um processo de ensino/aprendizagem sem deixar muito a desejar com as aulas a distância.

REFERÊNCIAS

ALLAN, L. Como a tecnologia pode ajudar nossas escolas a vencer o Coronavírus? **Exame**, São Paulo, Blogs, *on-line*, 2020. Disponível em: <<https://exame.com/colunistas/crescer-em-rede/como-a-tecnologia-pode-ajudar-nossas-escolas-a-vencer-o-coronavirus/>> Acesso em: 18 mar. 2022.

- ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista de educação a distância, Em Rede**, v. 7, n. 1, p. 257-275. 2020. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>> Acesso em: 22 dez. 2021.
- ARRUDA, J. S, SIQUEIRA, L.M.R.C. Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e os Artefatos Digitais: Sala de aula em tempos de pandemia. **Rev. Pemo, Fortaleza**, v. 3, n. 1, e314292, 2021. Disponível: <<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4292/3577> > Acesso em: 13 jan. 2022.
- ASSUNÇÃO, Bárbara Gomes, *et al.* **Metodologias ativas: uma reflexão sobre a aprendizagem na atualidade. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora**, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68884>> Acesso em: 13 jan. 2022.
- BERNINI, D. S. D. Uso das tics como ferramenta na prática com metodologias ativas. In: DIAS, S. R.; VOLPATO, A. N. Práticas inovadoras em metodologias ativas. Florianópolis: **Contexto Digital**, 2017, p. 102-118. Disponível em:<https://www.saojose.br/wpcontent/uploads/2018/09/praticas_inovadoras_em_metodologias_ativas.pdf> Acesso em: 22 dez. 2021.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso: 13 jan. 2022.
- BEZERRA, N. P. X.; VELOSO, A. P.; RIBEIRO, E. Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 323917, 2021. DOI: 10.47149/pemo.V2i3.3917. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3917>> Acesso em: 12 jan. 2022.
- CARNEIRO, J. R. S.; LOPES, A. S. B.; NETO, E. C. A utilização do Google Sala de Aula na Educação Básica: uma plataforma pedagógica de apoio à Educação Contextualizada. In: **XXIV Workshop de Informática na Escola, 2018, Fortaleza, 2018**. p. 401-410. Disponível em: <<https://br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/7909>> Acesso em: 19 dez. 2021.
- CARVALHO, H. P.; SOARES, M. V.; CARVALHO, S. M. L.; TELLES, T. C. K. O professor e o ensino remoto: tecnologias e metodologias ativas na sala de aula. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 28, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/28/o-professor-e-o-ensino-remoto-tecnologias-e-metodologias-ativas-na-sala-de-aula> Acesso em: 18 nov. 2021.



- CORDEIRO, K. M. D. A. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino.** Graduação em Pedagogia pela UFAM (Universidade Federal do Amazonas) / Pedagogia. 2020. Disponível em: <<http://oscardien.myoscar.fr/jspui/handle/prefix/1157> > Acesso em: 19 dez. 2021.
- CORRÊA, J. P.; BRANDEMBERG, J. C. Tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de matemática em tempos de pandemia. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, v. 8, n. 22, p. 34-54, 27 dez. 2020. Disponível em: < <https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/4176>> Acesso: 05 nov.2020.
- DINIS, Y. **Entenda o que são e como trabalhar as metodologias ativas.** In/ Imaginie educação. Imaginie educação. 2021. Disponível em: <https://educacao.imagnie.com.br/metodologias-ativas/> Acesso em: 19 dez. 2021.
- EDITORA DO BRASIL: **Ferramentas digitais para aulas remotas.** E-book 7. 2020. Disponível em: <https://d335luupugsy2.cloudfront.net/cms/files/72041/15851540487_Recursos_Digitais_para_Aulas_Remotas_web.pdf> Acesso em: 19 dez. 2021.
- FRAGA, C. DA C.; DECARLI, C.; BOLL, C. I. Tutoria pedagógica em tempos de cultura digital: haverá espaço para a afetividade? **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 16, n. 37, p. 367–390, 2021.
- HONORATO, H. G.; MARCELINO, A. C. K. B.. A arte de ensinar e a pandemia covid-19: a visão dos professores. **REDE – Revista Diálogos em Educação**, v. 1, n. 1, 2020, p. 208-220. Disponível em: <www.faculdadeanicuns.edu.br/ojs/index.php/revistadialogosemeducacao/article/view/39/18 > Acesso em: 11 jan. 2021.
- IMPERATORE, S.; ECHEVESTE, S. S. Estudo sobre a criação de vínculos afetivos por professores da modalidade EAD. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 1–25, 2020
- QUARTO, Lucas Capita, *et al.* As metodologias ativas no processo de aprendizagem: uma abordagem teórica. **Anais XV JNLFLP. Revista Philologus, Ano 26, n. 78 Supl. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. pg; 940.** 2020. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO26/78supl/67.pdf>> Acesso em: 19 dez. 20.
- MARTINS, V.; ALMEIDA, J.. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes fazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. **Redoc: revista docência e cibercultura.** Rio de Janeiro v. 4 n.2 p. 215 Maio/Ago 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/redoc/article/view/51026> > Acesso em: 06/01/2020.



- MARTINS, R. X.. A Covid-19 E O Fim Da Educação A Distância: Um Ensaio. **Revista De Educação a Distância. Em Rede**, v. 7, n. 1, p. 242-256, jan./jun. 2020. Disponível em:
<<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>>
Acesso: 06 jan. 2021.
- MARTINS, B. L. Ensino remoto de emergência no período da pandemia: o uso da tecnologia e inovação nas instituições de Ensino Superior. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 3, e0711326210, 2022.
- MOREIRA, J. A., HENRIQUES, S., & BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia, São Paulo**, n. 34, p. 351-364, jan./abr. e-ISSN: 1983-9294. 2020. Disponível em: < <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756>>
Acesso em: 11dez. 2020.
- MORAN, José Manuel. Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias. **Interações, vol. V, núm. 9**, jan-jun, 2000, pp. 57-72 Universidade São Marcos São Paulo, Brasil. ISSN: 1413-2907. 2000. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35450905> Acesso em: 11dez. 2020.
- _____. (2015) Mudando a educação com metodologias ativas. **[Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG.** Disponível em:
<<https://www.uniavan.edu.br/uploads/arquivo/N62vWDM7yb.pdf>> Acesso em: 08 dez. 2020.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). O que é educação a distância? 2018 **Ministério da Educação**. Disponível em: <<portal.Mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia>> Acesso em: 08 dez. 2020.
- MOREIRA, J. A; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG, [S. l.]**, v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.63438. Disponível em:
<<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>> Acesso em: 08 dez. 2020.
- OLIVEIRA, P. P. M. O Youtube como ferramenta pedagógica. **SIED; simpósio internacional de educação a distância. ENPED: encontro de pesquisadores em educação a distância**, 08-27 set. 2016. Disponível em:
<<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1063>>
Acesso em: 22 dez. 20.



PIFFERO, Eliane de Lourdes Fontana, *et al.* Metodologias ativas e o ensino remoto de biologia: uso de recursos online para aulas síncronas e assíncronas. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, e719108465, ISSN 2525-3409. 2020. Disponível em: < <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8465> > Acesso em: 05 nov.2020.

PEREIRA, T. A. **Metodologias ativas de aprendizagem do século xxi: integração das tecnologias educacionais.** Universidade federal de são Paulo. Investigação científica (ic). Categoria: pesquisa e avaliação setor educacional: educação superior. Mai.2017. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/407.pdf>> Acesso: 05 nov. 2020.

RIEDO, C.R.F. A implementação de um ambiente virtual de aprendizagem durante a pandemia numa escola pública de ensino fundamental, *Revista Estudos Aplicados em Educação*, v. 6, n. 12, 2021.

REIS, R. M. DA S.; LEITE, B. S.; LEÃO, M. B. C. Estratégias didáticas envolvidas no uso das TIC: o que os professores dizem sobre seu uso em sala de aula? **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 551–571, 2021.

SAE DIGITAL, **Soluções educacionais: ferramentas digitais para o ensino remoto.** 2020. Disponível em: <<https://sae.digital/ferramentas-digitais-para-o-ensino-remoto/>> Acesso em: 05 nov. 2020.

SANTOS, Adelcio Machado, *et al.* Tecnologias educacionais em tempo de isolamento social: uma pesquisa com professores. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e17996450, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.6450. Disponível em:< <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6450> > Acesso em: 11 dez. 2020

SANTOS, J. P; LIMA, R.V.G; Formação de professores em tempos de pandemia. **Revista Projeção e Docência.** V.11, n 1, ano 2020. Disponível em: <<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/1603>> Acesso: 06 jan. 2021.

SILVA, D. dos S. ANDRADE, L. A. P. SANTOS, S. M. P. dos. Alternativas de ensino em tempo de pandemia. **Teaching alternatives in pandemic times. Research, Society and Development.** 2020. Disponível em: < <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7177> > Acesso em: 18 Nov. 2020.

SOUSA, A. P. R; COIMBRA, L. J. P. A educação e as novas tecnologias de informação e comunicação no contexto da pandemia do novo corona vírus: o professor “r” e o esvaziamento do ato de ensinar. **Revista pedagogia cotidiano Ressignificando.** V. 1. N.4. Issn-1002-730. P.5372. Jun. 2020. Disponível em: <https://www.rpcr.com.br/index.php/revista_rpcr/article/view/3> Acesso em: 05 jan. 2021.

SOUZA, A. L. de A; VILAÇA, A. L. de A.; TEIXEIRA, H. B. A metodologia ativa e seus benefícios no processo de ensino aprendizagem: doi.org/10.29327/217514.7.1-23. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 17, 2021. Disponível em: <http://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/452>. Acesso em: 07 fev. 2021.



CAPÍTULO XIX

PRÁXIS INTERDISCIPLINAR POR MEIO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE ANATOMIA HUMANA EM PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

INTERDISCIPLINARY PRACTICE THROUGH ACTIVE METHODOLOGIES IN THE TEACHING OF HUMAN ANATOMY IN PORTUGUESE, NON-MOTHER TONGUE

DOI: 10.51859/AMPLA.ELE2445-19

Umberto Euzébio¹

¹ Professor Mestre e Doutor licenciado em Biologia, Letras e Pedagogia, credenciado no Programa da Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional da Universidade de Brasília – UnB. ORCID: 0000-0002-2492-7383. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3296133477339307>.

RESUMO

A República Democrática de Timor-Leste é uma nação, membro da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, cujos idiomas oficiais são o Tétum e o Português. Em seu processo histórico foi colonizada por portugueses, que deixaram como herança a língua e a religião católica. Após sua independência em 1975 foi ocupada pela Indonésia até a data do referendo sobre a restauração da independência, reestabelecida em 2002. A partir de então, iniciam-se os trabalhos de consolidação da língua portuguesa com a implantação de vários convênios de cooperação internacional voltados para o todo o sistema de ensino do país. Os estudantes universitários, em sua maioria não dominam a língua portuguesa, o que dificulta o ensino neste idioma, que mesmo assim foi adotado. O objetivo deste trabalho foi descrever e analisar a proposição e adequação de uma metodologia específica no ensino de Anatomia Humana para estudantes timorenses do curso de Educação Física e Desporto, em português língua não materna. Foram avaliados as estratégias, a interação, a aplicação e os resultados quanto ao aprendizado de Anatomia Humana e comunicação em Língua Portuguesa. A metodologia utilizada com abordagem qualitativa, seguindo o método descritivo com a técnica da observação participante. A prática foi fundamentada na perspectiva interdisciplinar, com aplicação de metodologias ativas e

criativas. Como resultado, foi constatado que o aprendizado de Anatomia Humana foi efetivado o suficiente como subsídios para que os estudantes possam dar continuidade às exigências desta área para o respectivo curso. Foi verificada desenvoltura na comunicação oral em língua portuguesa, porém não na escrita.

Palavras-chave: Timor-Leste. Anatomia. Metodologia. Ensino. Língua Não Materna.

ABSTRACT

The Democratic Republic of East Timor is a member of the Community of Portuguese Speaking Countries, whose official languages are Tetum and Portuguese. In its historical process, it was colonized by the Portuguese, who left the Language and Catholic religions as their heritage. After its Independence in 1975, it was occupied by Indonesia until the date of the referendum on the restoration of Independence, which was reestablished in 2002. From then on, work began on consolidating the Portuguese language with the implementation of several international cooperation agreements aimed at the entire education system in the country. Most university students do not master the Portuguese language, which makes it difficult to teach in this language, but even so, it was adopted. The objective of this work was to describe and analyze the proposition and adequacy of a specific methodology in the



teaching of Human Anatomy for timorese students of the Physical Education and Sport course, in Portuguese non-mother tongue. Strategies, communication, application and resultats regarding the learning of Human Anatomy and communication in Portuguese were evaluated. The methodology used with a qualitativ approach, following the descriptive method with the technique of participant observation. The practice was based on na interdisciplinar perspective, with the application

of active ante creative methodologies. As result, it was foud that the learning of Human Anatomy was effective enough as subsidies for students to be able to continue the requerements of this área for the respective course. Resourcefulness was verified in oral communication in Portuguese, but not in writing.

Keywords: East Timor. Anatomy. Methodology. Teaching. Non-Mother Tongue.

1. INTRODUÇÃO

A República Democrática de Timor-Leste é uma nação do sudeste asiático, membro da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, cuja maioria da população segue o catolicismo e, tem como línguas oficiais o Tétum e o Português.

Localizado na parte oriental da ilha de Timor, a história da presença humana no local remonta 30 a 35 mil anos, bem antes da chegada dos portugueses no século XV, que perdurou por mais de 470 anos. Durante o período português, desenvolveu-se um processo de intercomunicação entre as línguas locais, especialmente entre a o Tétum e o Português com interações mútuas. (EUZEBIO; REIS; REBOUÇAS, 2021).

O país conquista sua independência em 1975, porém imediatamente após este ato, é invadido e ocupado pela Indonésia até 30 de agosto de 1999, data do referendun sobre a restauração da independência, que somente é reestabelecida em 2002.

Entre o referendun e a data específica para a restauração da independência, o país passa por um período transitório administrado pela ONU que finda em 20 de maio de 2002 com a universalização de sua independência, sendo reconhecida mundialmente de forma oficial como nação. (BELO, 2010; EUZEBIO; REIS; REBOUÇAS, 2021).

Nesta etapa de transição é criada a Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) que, paulatinamente passa a implantar seus cursos de graduação e pós-graduação.

Com a independência restaurada, são institucionalizados vários convênios de cooperação entre o Timor-Leste e diferentes países, entre eles o Brasil. Esses Convênios têm como objetivo atuar no processo de reconstrução do país em diversos setores, inclusive na consolidação da língua portuguesa, declarada uma das línguas oficiais pela Constituição.

Entre os convênios brasileiros estabelecidos, é instituído o Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa – PQLP, cujo objetivo foi formar



professores timorenses em exercício a ministrar aulas em português. Este Programa teve suas ações marcadas entre os anos 2005 e 2016 com atendimento direcionado aos professores “[...] dos níveis Primário, Pré-secundário e Secundário – correspondentes à Educação Básica no Brasil – conhecimentos em língua portuguesa, para então, torná-la [sic] língua de instrução.” (EUZEBIO; REIS; REBOUÇAS, 2021, p. 11) O Programa não atendeu apenas os níveis de ensino citados, como também atuou em cursos de especialização da UNTL e, mesmo não sendo seu objetivo, ainda se estendeu para os cursos de graduação da mesma instituição, na forma de cooperação e contribuição no ensino de áreas específicas e de Língua Portuguesa.

É neste período que então, é implantando na UNTL, na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades, o curso de Licenciatura em Educação – Ensino de Educação Física e Desporto. Com sua implantação, ocorrem novas demandas no processo de ensino e aprendizagem para além do já existente de consolidação da Língua Portuguesa. Essas necessidades são semelhantes, àquelas já iniciadas em anos anteriores na Faculdade de Medicina e Ciências da Saúde com a criação dos cursos de Licenciatura em Medicina, Enfermagem e Parteira.

Portanto, a disciplina de Anatomia Humana passa a fazer parte do currículo do curso de Ensino em Educação Física e Desporto, criando demanda específica de metodologias de ensino para um grupo de estudantes que não tem domínio em língua portuguesa, a língua de instrução recomendada. Sendo assim, o objetivo deste trabalho foi descrever e analisar a proposição e adequação de uma metodologia específica de ensino de Anatomia Humana para estudantes timorenses em português língua não materna. Foram avaliados as estratégias, a interação, a aplicação e os resultados quanto ao aprendizado em Anatomia Humana e a comunicação em Língua Portuguesa.

2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICAS, ETAPAS E CONTEXTUALIZAÇÃO

A pesquisa incidiu sobre o processo de ensino e aprendizagem de Anatomia Humana em português língua não materna, alicerçada em uma perspectiva interdisciplinar, com metodologias ativas e criativas. Foi aplicada durante dois semestres partindo de vivências, seguindo proposições de Barbosa e Hess (2010), com observações e intervenções diárias com anotações de todos os encontros lançadas em um diário de bordo. Neste documento foram registradas todas as impressões, vivências, dificuldades,



sucessos e insucessos quanto ao ensino e aprendizado de Anatomia Humana e desenvoltura no processo comunicativo e de aquisição lexical em Língua Portuguesa. As intervenções didáticas e estratégicas foram inseridas à medida que se percebia o insucesso na atividade aplicada, seguindo o mesmo princípio de Barbier (2007) e Ghedin e Franco (2011) para a pesquisa-ação, com adaptações.

2.1. SUPORTES METODOLÓGICOS

O estudo, de abordagem qualitativa, foi baseado em diferentes suportes procedimentais, uma vez que “não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado.” (FLICK, 2009, p. 25). De acordo com Ferreira (2011, p. 74) é importante a “caracterização dos sujeitos ou participantes, [...] e descrição dos procedimentos empregados.” Por outro lado, para Andrade (2017, p. 113) “A pesquisa de campo baseia-se na observação dos fatos tal como ocorrem na realidade.” Segundo a autora, “o pesquisador efetua a coleta de dados [...] diretamente no local de ocorrência dos fenômenos.” (ANDRADE, 2017, p. 113).

Sob esta abordagem, de acordo com Creswell “O pesquisador qualitativo sempre vai ao local [...] onde está o participante para conduzir a pesquisa. Isso permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes.” (CRESWELL, 2007, p. 186). “O pesquisador qualitativo adota e usa uma ou mais estratégias de investigação como um guia para os procedimentos no estudo qualitativo.” (CRESWELL, 2007, p. 187)

Com relação aos métodos de abordagem esta pesquisa, em conformidade com Andrade (2017) se identifica com os métodos dedutivo e indutivo, uma vez que para a definição da estratégia de ensino, partiu-se do geral para o particular, enquanto que para a reorganização e análise procedeu-se em uma cadeia ascendente de raciocínio do particular para o geral. As aulas inicialmente foram estruturadas seguindo o padrão tradicional de ensino de Anatomia, porém, ao deparar com a realidade de não domínio da Língua Portuguesa foi necessária reestruturação com foco na oralidade e não na escrita.

No trabalho foi utilizada a pesquisa descritiva conforme definição de Cerro, Bervian e Silva (2007) combinado com o método etnográfico adaptado de (MARCONI;



LAKATOS, 2011) e (GIL, 2010) e a técnica de observação, mais especificamente a observação participante segundo (GHEDIN; FRANCO, 2011; MARCONI; LAKATOS, 2011).

2.2. O CONTINUUM ESTUDANTE E AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

Este trabalho é um estudo descritivo de práxis interdisciplinar, conforme a concepção de Fazenda, Tavares e Godoy (2015) e Fazenda (2016), desenvolvido na disciplina Anatomia Humana, na primeira turma do curso de Educação Física e Desporto, da UNTL.

A prática decorreu com metodologias ativas e criativas, em concordância com a proposição de Schwartz (2018) e Silva (2018), com 40 estudantes do primeiro ano do curso citado, a maioria na faixa etária entre 20 e 27 anos.

A formação anterior ao período universitário, correspondente ao Ensino Básico brasileiro, se deu em língua Tétum, porém com destaque também para o Indonésio ocupou amplo espaço formal e não formal e sobretudo nos livros didáticos.

Apesar de terem a Língua Portuguesa como disciplina na formação básica, apenas três dos estudantes tinham domínio da língua oral, porém, dificuldades na expressão escrita. Estes, com idade acima de 40 anos, professores da rede pública, receberam formação neste idioma em momento anterior ao da implantação de políticas para a consolidação da Língua Portuguesa em Timor-Leste, isto é, antes do reestabelecimento da independência.

As aulas de Anatomia Humana, estavam estruturadas em apenas um encontro semanal com duração de três horas consecutivas, durante dois semestres letivos, quase que em sua totalidade limitadas a uma única sala de aula. No entanto, mesmo em sala de aula, em muitos destes encontros foram aplicadas práticas que possibilitaram a criatividade por meio de desenhos e produção de peças ou esculturas, a partir da utilização de massa biscuit a base de amido, cola branca, limão e vaselina. Isso porque, em um estudo foi verificado que “[...] a integração entre o ensino de Ciências e a Arte deve ser estruturada em uma perspectiva embasada em ideias que situem os conhecimentos científicos e artísticos como construções humanas, colocando-os em mesmo grau de importância. (WIPPEL; GEBARA, 2022, p. 13)

No ambiente externo a biblioteca, que possuía poucos livros específicos, a maioria em língua indonésia, também foram desenvolvidas algumas atividades, uma vez



que havia limitação de espaço físico interno. Em outras situações, para algumas aulas foram utilizados, o espaço aberto do pátio assim como uma quadra desportiva para atividades demonstrativas com movimentos, jogos, observação de figuras e desenhos e produção de peças anatômicas.

A metodologia de ensino utilizada para o ensino de Anatomia Humana seguiu as adequações de acordo com as possibilidades oferecidas pelo ambiente universitário e de acordo com a realidade de cada estudante e disponibilidade para aquisição de material.

As adaptações à realidade do aluno partiram dos princípios da neurociência apresentados por Cosenza e Guerra (2011, p. 27) “[...] sabemos que não existem dois cérebros iguais, mas podemos afirmar que todos temos vias motoras e sensoriais que seguem o mesmo padrão.” Assim, com a percepção da realidade do grupo, é possível o planejamento de práticas que atendem os padrões individuais e coletivos. Para estes autores “O que torna o cérebro diferente é o fato de que os detalhes de como os neurônios se interligam vão seguir uma história própria.” COSENZA; GUERRA, 2011, p. 28). Segundo Vygotsky “[...] o cérebro, produto de uma longa evolução, é o substrato material da atividade psíquica que cada membro da espécie traz consigo ao nascer. No entanto, esta base material não significa um sistema imutável e fixo.” (REGO, 2012, p. 42)

Para Vygotsky “Instrumentos e símbolos construídos socialmente definem quais das inúmeras possibilidades de funcionamento cerebral serão efetivamente concretizadas ao longo do desenvolvimento e mobilizadas na realização de diferentes tarefas. (OLIVEIRA, 2016, p. 26) “A história de vida de cada um constrói desfaz e reorganiza permanentemente as conexões simpáticas entre os bilhões de neurônios que constituem o cérebro.” COSENZA; GUERRA, 2011, p. 28) A esta linha de pensamento somam-se os aspectos culturais, uma vez que são “[...] fatores que tiveram um papel preponderante na evolução do homem são a sua faculdade de aprender e a sua plasticidade.” (LARAIA, 2014, p. 18)

As aulas foram estruturadas com uma hora expositiva, seguido por duas horas com atividades práticas e/ou dialogadas.

A prática da leitura em voz alta, individual ou coletiva, de pelo menos um parágrafo de texto anatômico, foi aplicada em todas as aulas, por solicitação dos



próprios estudantes, como forma de aquisição de novos léxicos e percepção de pronúncias. Devido à falta de peças anatômicas foram feitas adequações com uso de livros, figuras, alguns modelos ou demonstrações e identificações de estruturas externas nos próprios estudantes, como modelos vivos. Para a compreensão oral das exposições e demonstrações, houve participação dos três estudantes falantes de português que contribuíram com tradução simultânea para a língua tétum, quando havia correspondência.

O princípio básico para a aplicação desta prática, estimular a construção da autonomia, pois de acordo com Freire pode-se “[...] saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. [...] Sei que ignoro e sei o que sei. (FREIRE, 2011, p. 92). No entanto “[...] saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros.” (FREIRE, 2011, p. 92). Nesse sentido, esta ação de atividades é complementada, seguindo o mesmo princípio da prática diferenciada descrita por Euzébio (2021a, 2021b) dirigida para o ensino de português como língua de acolhimento. Nela os estudantes foram levados ao protagonismo de também criarem, construírem e, assim contribuírem com seus os conhecimentos linguísticos, vivenciais, e, sobretudo aqueles ligados às brincadeiras, jogos e movimentos corporais próprios da cultura timorense ou não.

O processo avaliativo exigido pela instituição, ficou comprometido no momento em que se exigiu a expressão escrita. Com esse fracasso, foi adotada a ponderação oral individual e coletiva considerando todos os aspectos transcorridos em aula, além de avaliação oral individual na forma dialogada durante todo o período de estudo.

3. FUNDAMENTAÇÃO E PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

Para o procedimento analítico partiu-se de fundamentações que pudessem contribuir para o desenvolvimento de estratégias metodológicas que possibilitassem o aprendizado de Anatomia Humana e a comunicação em Língua Portuguesa. A postura interdisciplinar possibilitou incursões e considerações sobre o conhecimento prévio dos estudantes, seja em relação aos aspectos culturais, quanto aqueles de conhecimento de mundo e experiências egressas. Para Vygotsky “A cultura é, [...] parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de opera com



informações.” (REGO, 2012, p. 42) Nesse sentido, de acordo com a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, os autores Garcia, Veríssimo, Bussmann e Silva (2022, p. 10) chamam a atenção para “[...] refletir sobre a elucidação e a potencial qualificação nos processos de ensino-aprendizagem, preferindo o uso de metodologias que são mais apropriadas para favorecer ensino-aprendizagem.” Nesse estudo, os autores afirmam que dessa maneira, assim como com estas “[...] propostas modifica-se a ação didática dos docentes, uma vez que lhes tira da posição de transmissores do conhecimento para realocá-los como mediadores no processo de produção de conhecimento.” (GARCIA; VERÍSSIMO; BUSSMANN; SILVA, 2022, p. 10)

Para Thiesen (2008, p. 552) a interdisciplinaridade contribui para “[...] compreender que os indivíduos não aprendem apenas usando a razão, o intelecto, mas também a intuição, as sensações, as emoções e os sentimentos.”

Outro fator também considerado no processo de ensino e aprendizagem foi a afetividade e o acolhimento, “Quando se incorpora o componente da afetividade na educação superior, parte-se do princípio de que as dimensões afetivas estão presentes em todas as interações que envolvem o desenvolvimento do indivíduo.” (LIMA; LOPES, 2022, p. 103)

No transcorrer das aulas foi constatado o aprendizado básico da Anatomia Humana, uma vez que cada um pode demonstrar sua compreensão ao correlacionar órgãos e sistemas com o funcionamento do organismo. Dessa forma, conforme Souza, Salgado, Chamon e Fazenda (2022, p. 22) o professor deixa de ser “[...] o detentor do conhecimento.” Segundo as autoras “[...] o professor precisa estar disponível para trabalhar junto com o aluno, ajudando a desenvolver sua autonomia [...]”. (SOUZA; SALGADO; CHAMON; FAZENDA, 2022, p. 22)

Nas aulas os estudantes tiveram momentos que puderam demonstrar e mostrar sua cultura, seus costumes e suas traduções relacionados ou não com as atividades desportivas. Houve abertura também para que pudessem mostrar e demonstrar seus conhecimentos sobre o corpo humano e suas relações com o ambiente, especialmente as atividades desportivas, de recreação e lazer, muitas vezes por expressão corporal, na quadra de esportes. Considerando a afirmação de Lima e Silva (2021, p. 973) “[...] a linguagem corporal é o principal meio de comunicação da criança, onde através dos gestos ela constrói e interpreta códigos e símbolos, o que contribui para a efetivação de



sua participação social.”, o que não foi diferente para o universitário neste contexto estudado.

Também, considerar a cosmovisão dos estudantes timorenses, possibilitou maior compreensão de suas atitudes, posturas, comportamentos e ações, além da aproximação de forma mais humana, sensível e acolhedora. Foi possível perceber seus anseios pelo aprendizado da Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que expressaram suas dificuldades.

Em relação ao desenvolvimento de estratégias para aquisição do conhecimento anatômico foi necessário se desprender do ensino tradicional e possibilitar outras alternativas que possibilitassem a interação entre os estudantes. Entre essas habilidades, a estimulação para a promoção da progressão comunicativa em Língua Portuguesa, partindo de conhecimentos prévios sobre o corpo humano, suas interações e sua anatomia. “Esse movimento do saber é o momento decisivo que operacionaliza a interdisciplinaridade, potencializa a constância do fluxo e acarreta numa necessidade cognitiva mais global e, sobremaneira, mais holística do sentido ser humano.” (SANTOS; LEITE; HECK; SILVA, 2010, p. 187) De acordo com as autoras, o ensino de Anatomia Humana necessita abranger outras interpretações mais amplas e interdisciplinares, como a medicina tradicional chinesa e a antroposofia como forma de enriquecer a formação a partir posturas holísticas e interdisciplinares significando o valor vital do corpo. (SANTOS; LEITE; HECK; SILVA, 2010)

Existe muita dificuldade do estudante em compreender o ensino da Anatomia Humana e suas aplicações, sendo assim faz-se necessário sempre correlacionar este conhecimento à sua prática futura, é imprescindível que estar circunstanciado. Para Crochemore e Marques (2017, p. 25) na formação inicial do professor de Educação Física “[...] mesmo sendo generalista, não pode delegar a construção de um perfil docente à formação continuada, pois nem todos egressos têm acesso a ela.” Portanto, é fundamental que se tenha uma formação sólida subsidiada de suportes que tragam autonomia ao formando. Conforme afirmam Souza, Salgado, Chamon e Fazenda (2022) a relação entre interdisciplinaridade e práticas pedagógicas repercutem-se em um movimento de constante construção, na busca pelo diferente, pelo ideal pelo conhecimento livre e pela autonomia.



Por outro lado, aprender em português é um estímulo para o timorense por ter sido a língua de resistência da guerrilha contra a Indonésia e, em segundo, porque “[...] o português é considerado pelos timorenses como uma língua de prestígio, utilizada pela elite intelectual do país e pelos órgãos públicos de Timor Leste.” (SILVEIRA; PEDRA; OLIVEIRA, 2022, p. 252)

Com relação ao texto oral é importante destacar que para Bakhtin, “[...] o texto não é exclusivamente verbal, pois é qualquer conjunto coerente de signos, seja qual for sua forma de expressão (pictórica, gestual, etc).” (FIORIN, 2016, p. 57) Para este autor “Falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atuação. Elas estabelecem, pois, uma interconexão da linguagem com a vida social.” (FIORIN, 2016, p. 69)

O conhecimento de mundo do acadêmico do curso em questão consiste no letramento que [...] não é o equivalente à aquisição da escrita. Existem “letramentos sociais” que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados.” (MARCUSCHI, 2017, p. 19). Segundo a Teoria do Discurso de aquisição de LE “[...] a competência na segunda língua somente é desenvolvida na negociação do significado, através do envolvimento do aprendiz na interação comunicativa.” (VENTURI, 2012, p. 118)

A utilização de imagens e objetos próprios da área de Anatomia Humana, são estratégias que medeiam o conhecimento de mundo dos estudantes ou do mundo extralinguístico com o termo ou palavra, mundo linguístico, com todas as particularidades do português por parte deles.

No processo de avaliação escrita, os estudantes não demonstraram conhecimentos suficientes para expressarem-se em Língua Portuguesa. Sendo assim, todas as avaliações passaram a ser orais dialogadas, o que possibilitou compreender o processo de aprendizagem. Assim, mesmo com dificuldades, os resultados dessas avaliações foram suficientes para estudo proposto, demonstrando haver domínio, mesmo que em parte, do conteúdo anatômico e nas expressões utilizadas para suas respostas nas avaliações.

No transcorrer do curso foi constatado que houve avanço no conhecimento anatômico e do léxico, além da habilidade de expressão oral. Quanto à expressão escrita, demonstraram não ter conhecimento suficiente para estruturação gramatical



mínima adequada, que por não fazer parte do objetivo do curso, foi abolida do processo avaliativo.

Por outro lado, as estratégias de leitura em voz alta, teve resultado positivo, pois, nessa prática, o objetivo foi fazer com que cada um lesse e os demais pudessem ouvir especialmente as pronúncias e levantarem dúvidas ou discussões específicas. Para Marcuschi “[...] tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários.” (MARCUSCHI, 2017, p. 22)

“A **oralidade** seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso.” (MARCUSCHI, 2017, p. 25).

Sobre a fala, Marcuschi destaca que “[...] uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica.” (MARCUSCHI, 2017, p. 25)

“O domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas.” (POSSENTI, 2011, p. 36) Nesta afirmação Possenti faz menção ao uso da língua materna, porém aqui também se adapta a língua não materna.

Quanto ao processo avaliativo, procedeu-se de forma contínua, com observações e cada aula e pontual em datas específicas, no caso das avaliações orais sistematizadas. “Entender a avaliação para além da verificação da aprendizagem e da atividade individualizada avança em relação aos aspectos instituídos a esta prática no contexto educativo e permite aos sujeitos vivenciar experiências significativas e mais humanizadas.” (MORAES; LIMA; SILVA, 2022, p. 903) No processo contínuo de avaliação os estudantes eram estimulados a pensar e falar em português, seja na construção coletiva de uma peça anatômica ou na execução de um movimento desportivo. Em ambos os casos pode-se perceber que a avaliação não se deu de forma isolada, mas sim coletiva, de construção. Dessa forma a avaliação favoreceu

[...] a superação da ideia individualista e isolada da avaliação ao oportunizar situações de trocas, diálogos, debates, confrontos, ajuda mútua e apoio aos processos cognitivos no tocante à compreensão e formação conceitual, ao mesmo tempo em que proporcionou ao professor condições para avaliar e



intervir na zona de desenvolvimento iminente de seus alunos. (MORAES; LIMA; SILVA, 2022, p. 916)

Como consequência, à medida que o tempo foi passando, os estudantes foram familiarizando-se com a metodologia e então, passou a ocorrer interação do grupo possibilitando diálogos em português com correções dos erros pelos próprios pares. Da mesma forma aquisição do léxico.

A respeito da aquisição de segunda língua ou estrangeira, Venturi (2012, p. 119) afirma que “[...] não há, atualmente, como desconsiderar a importância dos aspectos interativos, numa perspectiva dialógica de comunicação, como sendo fator crucial para a construção conjunta de conhecimento.” E foi exatamente este o contexto encontrado na atividade com os estudantes timorenses, ouve interação, comunicação e consequentemente aprendizado.

4. CONCLUSÕES

A partir deste trabalho foi constatado a efetivação do aprendizado básico da Anatomia Humana, possibilitando a cada um a compreensão das inter-relações entre órgãos e sistemas para o funcionamento do organismo como um todo.

Quanto aos aspectos comunicativos, em nossas aulas foi possível interagirmos, mesmo sem o domínio da língua portuguesa, porém as dificuldades foram sendo superadas à medida que se aumentava a aquisição de léxicos específicos necessários à compreensão da integração entre os sistemas.

Estas estratégias para o aprendizado introdutório da Anatomia Humana, são suficientes, no entanto, os conhecimentos anatômicos não se resumem apenas às nomeações. Portanto há necessidade de uma discussão mais profunda para que o aprendiz adquira conhecimentos suficientes para inter-relacionar as estruturas do organismo ao meio e a sua futura prática profissional. Para que haja efetivação dessa exigência é necessário além da visualização de estruturas, compreender todo o processo por meio de leitura e reflexão.

Relacionar as dinâmicas aos movimentos do corpo e dos esportes interligado às disciplinas possibilitou a compreensão em Língua Portuguesa de lateralidade, equilíbrio, cinestesia, posições do corpo em situação de repouso ações cinesiológicas.

As avaliações escritas não funcionaram quando foram submetidos, no entanto a mudança de estratégia com demandas orais, possibilitou a percepção de que houve



aprendizado a partir da demonstração individual ao explicar e demonstrar o paralelismo entre os movimentos e as estruturas que lhes eram demandadas.

Ao demonstrarem aplicação de regras de normas desportivas aos movimentos corporais foi constatado, nas avaliações orais, que ocorreu aprendizado, uma vez que souberam explicar, em Língua Portuguesa, as correlações entre regras, órgãos, movimentos ao executar um comando.

O desenvolvimento e a aquisição do léxico próprio também foram beneficiados com a compreensão dos movimentos corporais e com a identificação de cada estrutura envolvida em contexto específico.

A desenvoltura de todo o processo comunicativo ocorre de forma constante e contínua, sendo necessário muito mais tempo de experimentação dessas práticas para que ocorra a efetivação do processo comunicativo eficiente em Língua Portuguesa.

Comunicar em língua portuguesa ou em outra língua é um processo e não ocorre de um dia para o outro, é necessário que se aprenda em um ambiente contextualizado e que se tenha uma motivação para o aprendizado.

A contextualização na perspectiva interdisciplinar possibilita desenvolvimento da criatividade. Interação e promoveu maior liberdade de expressão no processo comunicativo em Língua Portuguesa. Apesar disso há necessidade de aprofundamento o aprendizado e no desenvolvimento tanto de leitura, quanto de produção escrita em Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2017. 158 p.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Luci Didio, Brasília: Líber Livro, 2007. 159 p.
- BAROSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**. Brasília: Liber Livro, 2010. 103 p.
- BELO, Joaquim do Carmo. A formação de professores de matemática no Timor-Leste à luz da Etnomatemática. 2010. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed., 11. reimp. São Paulo: Pearson, 2014. 159 p.



- COZENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011. 151 p.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p.
- CROCHEMORE, Matheus Gonçalves; MARQUES, Alexandre Carriconde. Disciplina de Anatomia Humana no curso de Licenciatura em Educação Física: considerações de egressos sobre sua relevância para prática docente. **Revista Thema**, Pelotas – RS, v. 14, n. 1, p. 8-28, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.8-28.375>.
- EUZEBIO, Umberto. Prática interdisciplinar em língua de acolhimento para refugiados de Bangladesh e Paquistão na Região Administrativa de Samambaia – DF. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.2, p. 12798-12817 feb. 2021a. DOI: 10.34117/bjdv7n2-073.
- EUZEBIO, Umberto. Prática interdisciplinar em língua de acolhimento para imigrantes haitianos na Região Administrativa do Varjão – DF. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.2, p. 12850-12869 feb. 2021b. DOI: 10.34117/bjdv7n2-076.
- EUZEBIO, Umberto; REIS, Jaime Pereira; REBOUÇAS, Eduardo Melo. Ensino de matemática no contexto do português língua não materna no Timor-Leste: percepções confluências e rupturas. *In*: CATAPAN, Barbara Luzia Sartor Bonfim. **Avanços dos temas emergentes ligados à educação**. Curitiba: Editora Reflexão Acadêmica 2021, p. 8-40. DOI: doi.org/10.51497/reflex.0000231.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18. ed., 5. reimp. Campinas: Papirus, 2016. 143 p.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; TAVARES, Dirce Encarnacion; GODOY, Herminia Prado. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica**. Campinas: Papirus, 2015. 128 p.
- FERREIRA, Gonzaga. **Redação científica**: como entender e escrever com facilidade. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 155 p.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016. 160 p.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., 2 reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 143 p.



- GARCIA, Lucimara Beatriz; VERÍSSIMO, Ana Carolina Brandão; BUSSMANN, Tanise Brandão; SILVA, André Luís Silva da. Propostas pedagógicas do Rio Grande do Sul e a teoria da aprendizagem significativa: correspondências encontradas. **Educação**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 1-12, jan-dez. 2022 | e-37789. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2022.1.37789>
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 264 p.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 26. reimp. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. 117 p.
- LIMA, George Almeida; SILVA, Maria Luciléia Gonçalves da. Linguagem corporal e comunicação: a criança e o brincar. **Interfaces**, Juazeiro do Norte – CE, v. 9, n. 1, p. 969-974, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.16891/2317-434X.v9.e1.a2021.pp969-974>
- LIMA, Geraldina Fernandes de; LOPES, Ana Lúcia de Souza. Afetividade e aprendizagem significativa na educação superior. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 94-113, jan./jun. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v13n1p94-113>.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 314 p.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed., 4. Reimp. São Paulo: Cortez, 2017. 133 p.
- MORAES, Dirce Aparecida Foletto de; LIMA, Claudia Maria de; SILVA, Analígia Miranda da SILVA. Avaliação da aprendizagem como mediação pedagógica na formação conceitual de universitários. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 901-919, mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.15814>
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In*: TAILLE, Yves de la; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget Vygotsky Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2016. p. 23-34.
- POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011, p. 32-38.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 139 p.



- SANTOS, Mateus Casanova dos; LEITE, Maria Cecília Lorea; HECK, Rita Maria; SILVA, Tatiane Machado da. A anatomia humana para a enfermagem: diálogos interdisciplinares no currículo. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 15, p. 181-190, 2010.
- SCHWARTZ, Suzana. **Falar e escutar na sala de aula**: propostas de atividades práticas. Petrópolis: Vozes, 2018. 95 p.
- SILVA, Solimar. **Avaliações mais criativas**: ideias para trabalhos nota 10!. Petrópolis: Vozes, 2018. 99 p.
- SILVEIRA, Leiliane Rezende da Silva; PEDRA, Lorena Almeida; OLIVEIRA, Thiago Soares de. A língua portuguesa no território timorense: uma questão de status linguístico. **Caderno Seminal Digital**, Rio de Janeiro, n. 42, p. 213-258, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/seminal.2022.63557>.
- SOUZA, Marina Aranha de; SALGADO, Priscila Aparecida Dias; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: o que dizem os professores. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga – Portugal, v. 35, n. 1, p. 4-25, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.2249>.
- THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, set./dez., 2008.
- VENTURI, Maria Alice. Aquisição de língua estrangeira numa perspectiva de estudos aplicados. In: RÉ, Alessandra Del (org.). **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. 2. ed., 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2012. p. 113-134.
- WIPPEL, Monikeli; GEBARA, Maria José Fontana. Reflexões sobre “ensino de ciências e arte” na perspectiva do pensamento complexo. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-17, mar., 2022. DOI: 10.18264/repdcec.v1i1.16.



A TUTORIA DE ESTUDOS COMO UMA FERRAMENTA EMANCIPATÓRIA PARA A COMUNIDADE ESTUDANTIL

THE STUDY TUTORING AS AN EMANCIPATORY TOOL FOR THE STUDENT COMMUNITY

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-20

Pedro Lucas Gomes Moreira de Meneses ¹

Pedro Garcia Dias de Barros ²

Julia Aparecida Pereira Gomes ³

Lucas Gregório Batista ⁴

Andressa de Melo Dias ⁵

Liana de Andrade Esmeraldo Pereira ⁶

¹ Graduando do curso de Medicina. Universidade Federal do Cariri

² Graduando do curso de Medicina. Universidade Federal do Cariri

³ Graduanda do curso de Medicina. Universidade Federal do Cariri

⁴ Graduando do curso de Medicina. Universidade Federal do Cariri

⁵ Graduanda do curso de Medicina. Universidade Federal do Cariri

⁶ Professora Adjunta do Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Cariri – UFCA

RESUMO

INTRODUÇÃO: O sucateamento do ensino brasileiro traz severos prejuízos para alunos dependentes da educação pública, sobretudo aqueles que projetam ingressar no ensino superior. Para reverter esse quadro, a tutoria em estudos surge como um projeto de direcionamento e emancipação para esses estudantes, considerados em desvantagem, através de um tutor com experiência prévia. Dessa forma, por meio de uma revisão narrativa, esse estudo tem como objetivo discutir os impactos da tutoria de estudos no processo de ensino-aprendizagem do estudante. **REFERENCIAL TEÓRICO:** o modelo de tutoria para vestibular se baseia em um processo cíclico e flexível para ajustes durante um acompanhamento quinzenal. Esse processo impacta diretamente o estudante tutorado, que tem suas dificuldades diagnosticadas e assistidas conforme seus objetivos, visando-se, além do seu êxito, o autoconhecimento, o pensamento crítico e a autonomia. O próprio tutor também é impactado em relação às suas habilidades de estabelecer relações interpessoais e de comunicação. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Entende-se a tutoria

como ferramenta que combate as desigualdades e busca democratizar a educação, multiplicando possibilidades de ensino-aprendizagem para ambos os envolvidos, com objetivo não só de levar o estudante ao êxito das suas metas a curto prazo, mas também de torná-lo autônomo e protagonista no seu próprio processo de aprendizagem.

Palavras-chave: tutoria; educação; vestibular; emancipação.

ABSTRACT

INTRODUCTION: The scrapping of Brazilian education results in severe losses for students dependent on public education, especially those who plan to enter higher education. To reverse this situation, tutoring in studies emerges as a project to direct and emancipate the student in vulnerability through a tutor with previous experience. Thus, through a narrative review, this study aims to discuss the impacts of study tutoring on the student's teaching-learning process. **THEORETICAL REFERENCE:** the tutoring model for vestibular is based on a cyclical and flexible process for adjustments during the biweekly monitoring. This process has a direct



impact on the student, as he will be diagnosed and assisted according to his difficulties and goals, aiming beyond success, self-knowledge, critical thinking and student autonomy. In addition, the tutor himself is impacted in relation to his abilities to establish interpersonal and communication relationships. **FINAL CONSIDERATIONS:** Tutoring is understood as a tool that fights inequalities and seeks to

democratize education, multiplying educational possibilities for both involved, with the objective not only of leading the student to the success of their short-term goals, but also of making them autonomous and protagonist in their own learning process.

Keywords: tutoring; education; vestibular; emancipation.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os consecutivos cortes de verbas públicas, sobretudo na Educação, têm contribuído para o sucateamento do ensino público brasileiro, implicando uma estrutura que, muitas vezes, carece de metodologia adequada para direcionar o aluno do ensino médio até a universidade.

Embora as políticas de inclusão tenham se mostrado promissoras para o acesso de todos ao ensino superior, o sistema educacional público tem um déficit de investimentos que, somados à falta de uma rede de apoio familiar e à desigualdade de oportunidades educacionais (GUZZO, 2005), acabam por limitar o acesso dos estudantes da rede pública à universidade.

Atualmente, o alvo de muitos estudantes que desejam ingressar no ensino superior é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), teste que exige proficiência em diversas áreas do conhecimento e assertividade nos estudos. Entretanto, observa-se que o desmonte do ensino público limita as condições do discente que dele precisa para alcançar êxito nesse exame. Tal constatação revela um grave afastamento da possibilidade democrática do ensino superior e ainda contribui para a elitização do conhecimento (OLIVEIRA, 2019), uma vez que escolas e cursinhos pré-vestibulares particulares possuem estrutura para direcionar seus alunos de maneira adequada — reflexo dos investimentos em um sistema de ensino eficaz.

Nesse cenário, a tutoria em estudos surge como uma necessidade emergente para auxiliar os estudantes de pré-vestibular a alcançarem seu objetivo de ingressar no ensino superior, sobretudo aqueles que estão em situação de vulnerabilidade social cuja condição impede o custeamento de cursos particulares, intencionando a expansão do horizonte educacional desse aluno fragilizado por meio da atuação direta de um tutor no processo ensino-aprendizagem.



Portanto, esse estudo objetiva discutir os impactos da tutoria de estudos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes por meio de uma revisão narrativa que fornece uma análise crítica a partir da análise da situação educacional atual.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. MODELO DE TUTORIA PARA O PRÉ-VESTIBULAR

Tendo em vista as particularidades da rotina de estudo para os vestibulares — que são as portas de entrada para o ensino superior no Brasil —, com grande carga de conteúdos requeridos, pouco tempo disponível e alta competitividade no processo seletivo, pode-se determinar as diretrizes para norteamento das abordagens dos tutores, que são: diagnosticar as dificuldades pessoais e estudantis; elaborar um plano de ação (cronogramas, metas e métricas); aplicar o plano; monitorar efeitos e avaliar resultados; reajustar metas; e, por fim, repetir o ciclo.

Cada tutor deve acompanhar de 3 a 4 estudantes mediano máximo, pois é necessário que se estabeleça um vínculo entre as partes para tornar mais eficaz o diagnóstico de dificuldades e a própria confiança do estudante em relação ao tutor, o que é difícil de ser executável caso o tutor fique responsável por um grupo maior de alunos. Com isso, os ajustes no cronograma e nas metas devem ser realizados a cada 15 dias, tempo suficiente para o estudante implementar os planos propostos e para o tutor ter informações necessárias para os próximos ajustes. É importante que o tutor tenha dados quantitativos também, o que torna importante o uso de ferramentas digitais como as planilhas, onde o estudante disponibiliza dados acerca dos acertos e erros em simulados, questões e redações realizadas.

Alguns outros tópicos importantes para o bom andamento da tutoria são a experiência do tutor e a evolução dos níveis de dificuldades propostos no estudo. Em relação à experiência, é importante que o tutor seja alguém que tenha passado pelo mesmo processo que o estudante em acompanhamento. Em outras palavras, o tutor deve ser alguém que alcançou êxito no vestibular, alvo do estudante tutorado por ele. Já em relação aos níveis de dificuldade, o tutor deve, durante a elaboração e ajuste das metas, identificar o nível em que o estudante está em cada matéria e assunto. Feito isto, deve propor questões e simulados com um nível um pouco maior, com objetivo de instigar o aluno a evoluir. O oposto também é crucial, ou seja, o tutor deve avaliar



também quando é necessário diminuir o nível em prol do bom entendimento dos assuntos cobrados.

Estabelecido este processo e suas nuances, o modelo de tutoria para pré-vestibular não deve ser engessado, mas sim flexível e adaptável à rotina e às necessidades e objetivos de cada estudante, sendo o vínculo entre tutor e tutorando o ponto mais importante.

2.2. IMPACTOS DA TUTORIA PARA O ESTUDANTE

A tutoria, no seu sentido pedagógico, tem como principal característica ser individualizada e personalizada, reconhecendo a diversidade dos sujeitos. Por ser focada em um único tutorando ou em pequenos grupos, ela é guiada pelo ritmo dos estudantes, permitindo que atinjam determinado patamar antes de passarem para as próximas fases do processo de aprendizagem.

No exercício da tutoria, Gómez-Collado (2012) aponta que o tutor contribui positivamente para o seu tutorado, promovendo um trabalho que visa o autoconhecimento, sendo o próprio tutorando o protagonista. Sendo assim, o tutor deve buscar atuar em diversas frentes, visando qualificar o atendimento ao aluno, oferecendo-lhe acolhimento e envolvendo-o nas diversas atividades de ensino. Desse modo, estará contribuindo para um melhor aproveitamento das aulas e impactando o crescimento pessoal e intelectual desse estudante, ajudando ainda na diminuição da evasão e no aumento do seu desempenho nos vestibulares, através da promoção de um ambiente acolhedor e emancipatório.

A proposta é que os tutores se comuniquem com seus tutorandos de forma sistemática, acompanhando seu desenvolvimento e buscando auxiliar nos problemas que possam surgir durante o processo de aprendizagem. Nesse sentido, a tutoria contribui com a escuta cuidadosa dos estudantes e o acompanhamento da rotina de estudos.

Em síntese, um programa de tutoria é uma ferramenta que traz vários benefícios para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos em um cursinho pré-vestibular comunitário. Dentre esses benefícios, destacam-se:



- Desempenho acadêmico – a tutoria tem impacto direto nas áreas em que o aluno apresenta maior dificuldade, ajudando-o no desempenho em provas, atividades e avaliações.
- Personalização do ensino – um programa de tutoria eficaz garante que o aluno aprenda da forma que mais funciona para ele, com ritmo e conteúdo personalizado.
- Hábitos de estudo – estudantes que participam de programas de tutoria tendem a criar hábitos de estudo fora da sala de aula.
- Autoestima e confiança – a tutoria ajuda a deixar os alunos mais motivados e confiantes, com bom desempenho escolar.
- Pensamento crítico – com um programa de tutoria, os alunos são estimulados a pensar criticamente sobre os problemas e a buscar soluções eficazes.
- Independência intelectual – a tutoria desenvolve habilidades para que os alunos aprendam por conta própria.
- Desafio para alunos mais experientes – mesmo que o estudante tenha bom desempenho, a tutoria estimula que ele evolua com o auxílio de desafios mais complexos.
- Melhora das habilidades sociais – a tutoria estimula o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e comunicativas, além de um bom relacionamento com os colegas.
- Ajuda na identificação de dificuldades de aprendizagem – o programa de tutoria pode ajudar a encontrar as dificuldades que devem ser trabalhadas pelo aluno.
- *Feedback* personalizado – com o atendimento individual, o aluno pode receber retorno direto e detalhado sobre o trabalho e entender melhor suas dificuldades e habilidades.

O tutor é, portanto, o mediador dos processos educativos, orientando, guiando, vibrando com os acertos e motivando os alunos sempre que encontrarem dificuldades durante o percurso. Sua ação deve estar pautada no incentivo à autonomia e no



protagonismo do estudante na busca de meios para a aprovação em um curso superior e na escolha da carreira e instituição de ensino.

2.3. IMPACTOS DA TUTORIA PARA O TUTOR

A tutoria de estudos contribui primordialmente para o desenvolvimento de habilidades interpessoais dos tutores, como a comunicação e o autoconhecimento. Em cada encontro, utiliza-se muito o diálogo e a passagem da experiência adquirida, com a realização de provas vestibulares e com o estudo.

Como os tutores estão constantemente em contato com os estudantes e realizando o compartilhamento de suas experiências, isso os leva a uma reflexão que impacta positivamente o desenvolvimento das suas habilidades de relações pessoais. Ademais, o tutor também seleciona as técnicas de estudo que contribuem para a sua melhor aprendizagem e que possibilitam ajudar na aprendizagem do tutorando. Com isso, o tutor acaba se autoavaliando e percebendo as formas que lhe permitem ser melhor produtivo e com maior rendimento, o que contribui para uma melhor atuação no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem.

2.4. OBJETIVO EMANCIPATÓRIO DA TUTORIA E SUA ADAPTAÇÃO PARA OUTRAS ÁREAS DA EDUCAÇÃO

O processo de tutoria contempla mecanismos importantes para formação social e educacional do estudante, como a empatia, a proatividade, a assertividade e o protagonismo, qualidades indispensáveis para a dinâmica social do século XXI e que devem ser trabalhadas por meio do diálogo com a sociedade e com a transferência do conhecimento para além da comunidade acadêmica.

Diante do exposto, a tutoria emerge como um projeto que sistematiza o processo emancipatório dos envolvidos (tutor e tutorando), sobretudo do aluno aprendiz, uma vez que o tutor já passou pelas etapas anteriores à educação superior e que, por isso, dispõe de ferramentas que não só agregam valor do ponto de vista prático — a fim de alcançar um objetivo pré-determinado —, mas que também ensinam o aluno a avaliar seu próprio desempenho e a elaborar novas estratégias de maneira autônoma.

A liberdade ofertada pelo projeto de tutoria extrapola o simples alcance de metas, de modo a ampliar o próprio horizonte educacional do tutorando. Isso significa que sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem se potencializa para outras áreas educacionais e envereda por trajetos que permitirão a construção de saberes



enriquecedores de vivências. Por exemplo, o aprendiz que alcança o ensino superior pode se valer dos ensinamentos adquiridos para não só avaliar o próprio estudo na universidade, mas também enveredar por trajetos de conhecimento que estejam sempre focalizados na percepção crítica e na curadoria sobre o que aprender e a quais atividades destinar maior tempo, sempre tendo em mente seu plano de vida e carreira. Nesse sentido, a tutoria torna mais produtivo todo o processo de amadurecimento e ensino-aprendizagem, podendo agregar valor para diversas áreas do conhecimento humano.

Observa-se então que a dialogicidade da tutoria, além de não envolver um espectro de transmissão de conhecimentos engessados, cria um ambiente de partilha mútua entre tutor e aprendiz. Nesse sentido, o projeto é motriz para uma educação libertadora e com foco na proatividade, de maneira a construir novas faces de protagonismo que beneficiarão uma rede de pessoas envolvidas com a sinergia do processo, transformando os espaços de aprendizagem sob a visão holística do microcosmo do ser.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto, a tutoria é entendida como ferramenta que combate as desigualdades e que busca democratizar a educação, multiplicando possibilidades educacionais para ambos os envolvidos (tutor e tutorando) por meio de um vínculo criado e cultivado durante o processo.

Para o tutor, a tutoria favorece o desenvolvimento de habilidades comunicativas e interpessoais, que são de suma importância para a dinâmica pessoal e profissional na sociedade contemporânea. Já para o tutorando, além de ajudá-lo a obter êxito nos seus objetivos estudantis, como uma aprovação no vestibular, permite o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem, que transpõe os limites do pré-vestibular e amplia todo o seu horizonte estudantil, seja no sentido do ensino superior, seja para outras áreas.

Para alcançar o sucesso, a tutoria se vale de um sistema metodológico com estabelecimento e avaliação de metas alcançadas, sempre tendo como base a comparação de resultados para o aperfeiçoamento de novas habilidades mais complexas e mais adaptadas à realidade de cada estudante. A sistematização dessas



etapas considera as condições estudantis e ambientais do aluno, além de sensibilizar o tutor de modo a direcionar de forma especializada as atividades a serem desenvolvidas com objetivo final de tornar aquele estudante independente no seu processo de aprendizagem.

Assim, a tutoria mostra-se como motriz da plena autonomia nos estudos e revela sua autenticidade perante a troca de experiências, sempre agregando valor ao que foi trabalhado para então alcançar um ensino focado no protagonismo estudantil.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação a Distância. **Referências de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília: SEED, ago. 2007.
- GUZZO, Raquel Souza Lobo. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. **Psicologia escolar e compromisso social**, v. 3, 2005.
- DE OLIVEIRA, Ana Luíza Matos; POCHMANN, Marcio. **Educação Superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida?**. 2019. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico)–Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- GÓMEZ-COLLADO, M. E. La percepción de los estudiantes sobre el Programa de Tutoría Académica. Convergencia. **Revista de Ciencias Sociales**, [S.l.], n. 58, p. 209-233, 2012.



CAPÍTULO XXI

A RELAÇÃO ENTRE SERES HUMANOS E EDUCAÇÃO

THE RELATIONSHIP BETWEEN HUMAN BEINGS AND EDUCATION

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-21

Maria Felix Lopes da Rocha ¹

José João Neves Barbosa Vicente ²

¹Graduação em Pedagogia pela UFRB, com especialização em Psicopedagogia e Educação Infantil.

²Professor de Filosofia da UFRB.

RESUMO

Em seu sentido próprio, a educação não é apenas uma atividade humana importante, mas sim algo que faz parte da própria existência dos seres humanos. Isso significa dizer que a educação é uma atividade fundamental para o desenvolvimento de cada ser humano e, nesse sentido, torna-se impossível separá-los. É muito fácil de se constatar que, de um modo geral, sempre se procurou educar os seres humanos desde sua existência e essa relação está na base do desenvolvimento e da subsistência da própria humanidade. Neste pequeno texto que pretende ser introdutório, o objetivo principal é fazer uma breve reflexão sobre a relação entre seres humanos e educação, no intuito apenas de somar e colaborar com outras inúmeras reflexões já existente sobre esse assunto.

Palavras-chave: Educação. Educando. Educador. Relação. Seres humanos.

ABSTRACT

In its proper sense, education is not just an important human activity, but something that is part of the very existence of human beings. This means to say that education is a fundamental activity for the development of every human being and, in this sense, it is impossible to separate them. It is very easy to see that, in general, there has always been an attempt to educate human beings since their existence, and this relationship is at the basis of the development and subsistence of humanity itself. In this short text, which is intended to be introductory, the main objective is to reflect briefly on the relationship between human beings and education, with the sole intention of adding to and collaborating with other numerous existing reflections on this subject.

Keywords: Education. Educating. Educator. Relationship. Human beings.



1. INTRODUÇÃO

A educação acompanha os seres humanos desde sua existência como uma atividade essencial e imprescindível para sua subsistência e seu desenvolvimento ao longo dos tempos. Longe da educação a existência humana provavelmente estaria fortemente ameaçada ou simplesmente sucumbida, afinal, educação e seres humanos se confundem e, no seio da sociedade, ela tem um papel fundamental no desenvolvimento efetivo e integral de cada um deles, independentemente do lugar ou da região em que se encontram; a educação jamais abandonou os seres humanos, apesar da humanidade ter passado por diversas crises, guerras e violências em diversos períodos da sua história (REBOUL, 1985; SAVIANI, 2008; VICENTE, 2016). Ao lado da verdadeira educação a existência humana é forte, robusta e praticamente inabalável; o desenvolvimento efetivo e integral da capacidade e dos talentos de cada ser humano que habita esse mundo, depende desse tipo de educação. Ao longo da história da humanidade, a atividade educativa sempre esteve na base do desenvolvimento dos seres humanos e a relação entre ambos sempre foi indispensável e insubstituível.

Desde sua existência, sempre se procurou educar os seres humanos de uma forma ou de outra e de modo ininterrupta; isso explica, em certo sentido, o motivo pelo qual diversos autores e estudiosos costumam afirmar que a educação faz parte da própria existência dos seres humanos e que é impossível imaginar uma sem a outra; onde existem seres humanos, a educação está sempre presente. Entre as várias atividades humanas existentes, a educação se destaca, sem dúvida, como a mais necessária e imprescindível para a subsistência e o desenvolvimento da própria humanidade. Quem pensa os seres humanos, quase sempre pensa também a educação e vice-versa. O objetivo deste pequeno texto que pretende ser introdutório em sua essência, não é realizar um estudo abrangente e aprofundado sobre o sentido e o significado do ser humano ou da educação ao longo da história, mas sim fazer uma breve e pequena reflexão sobre a relação entre seres humanos e educação, no intuito simplesmente de somar e colaborar com outras inúmeras reflexões já existentes sobre esse mesmo assunto.



2. SERES HUMANOS E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

Talvez existem dúvidas sobre em que consiste a educação, mas não sobre a sua importância para os seres humanos; é pelas mãos da educação que os seres humanos se salvam. É por isso que dificilmente alguém deixaria de concordar com a seguinte observação de Kant (1999, p.15): “o homem não pode tornar verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz”. Para esse pensador, a educação não é simplesmente mais uma atividade humana, ela é uma atividade indispensável para todos os seres humanos existentes, bem como para todos aqueles que um dia chegarão a esse mundo. Sem a educação o ser humano seria praticamente insignificante e sem sentido. A relação entre a educação e os seres humanos é algo do qual não se pode abrir mão, porque não se trata de uma escolha, mas sim de uma necessidade; todos precisam da educação de uma forma ou de outra. Negar a educação a um ser humano, não significa apenas impedi-lo de enxergar mais longe com seus próprios olhos, mas também significa impedi-lo de ter acesso aos meios capazes de guiá-lo e orientá-lo nesse mundo de forma segura.

Essa relação costuma acontecer sempre por meio de “intervenção” da educação na “vida” dos seres humanos. Uma intervenção cujo objetivo é sempre melhorar. Quando a educação olha para a vida de cada ser humano e realiza sua “intervenção”, seu objetivo ou sua motivação é sempre colaborar no sentido de melhorar essa vida, completá-la, harmonizá-la, aperfeiçoá-la ou ainda quem sabe, torna-la “mais humana” (BIESTA, 2016). Não se trata de uma intervenção para controlar ou tutelar a vida dos seres humanos, mas sim para torná-la mais forte, decidida e livre; não se trata também de uma intervenção para controlar o pensamento ou orientá-lo para um determinado objeto ou objetivo pré-determinado, mas sim para garantir o “livre pensar” e o desenvolvimento natural dos talentos e das capacidades individuais. Controlar, sufocar ou dificultar o pensar, significa colaborar efetivamente para impedir que o ser humano alcance um dos principais objetivos da sua existência que é exatamente o pensar. Kant (2012, p.145) disse certa vez: “Tenha coragem de usar sua própria mente!”; a educação pode alimentar e fortalecer essa “coragem” em cada ser humano.

A educação pode colaborar para tornar o ser humano racionalmente autônomo, desenvolvendo nele toda a sua capacidade e potencialidade. Mas todo esse processo



precisa estar pautado na liberdade, isto é, a educação não pode optar por nenhum outro caminho senão o da liberdade que, de um modo geral, é o seu próprio sentido. Não parece existir garantias ou condições efetivas para a realização plena da educação fora dos caminhos da liberdade. É por isso que o diálogo, principalmente nos moldes socráticos, não pode ficar fora do processo educativo. Sem o diálogo, a educação perde sua força e sua alma; e quando isso acontece, ela se transforma praticamente em um processo de imposições de ideias e opiniões. O diálogo como foi praticado por Sócrates, não pode ser visto apenas como mais um elemento importante para o processo educativo, mas sim como algo necessário para essa atividade humana; sem esse tipo de diálogo, a educação dificilmente conseguirá promover nos seres humanos o pensar crítico e autônomo (VICENTE, 2021). Na relação entre educação e seres humanos, o diálogo precisa estar sempre presente para que o processo educativo possa ser capaz de colaborar efetivamente no desenvolvimento de seus talentos e de suas capacidades.

O diálogo tem o poder de conduzir cada ser humano ao pensar, por isso ele precisa estar na base do processo educativo. Pode-se afirmar ainda que a relação entre educação e seres humanos que, em sua essência, não pode dispensar o diálogo, é capaz de colaborar, de fato, para a construção de uma sociedade melhor, isto é, uma sociedade justa, como destacou Platão que costuma ser colocado no topo da “lista”, quando o assunto gira em torno das questões referentes aos “grandes pedagogos universais” (MOLINA, 2010). A educação nos termos platônicos, tem o poder de conduzir cada ser humano em direção à “realidade” e libertá-lo da ilusão da “caverna”. Esse tipo de educação, não guia os seres humanos apenas pelos caminhos do conhecimento de um determinado assunto, matéria ou tema, mas também impulsiona cada um deles a buscar a si próprio e a se conhecer (ÁNGEL e VILLA, 2012). Trata-se, portanto, de uma educação que também possibilita a cada ser humano ir ao encontro daquilo que ele é verdadeiramente e colaborar para a construção de uma sociedade justa para todos que nele habitam.

Para que tudo isso ocorra, de fato, a relação entre educação e seres humanos precisa estar em sintonia, porque por mais que a “intervenção” da educação na vida dos seres humanos tem como proposta melhorar essa vida, nunca é demais lembrar que, para Platão (*A república*, 491e), até mesmo as melhores “almas” poderão se tornar “extremamente perversas” se receberem uma educação inadequada. Portanto, o tipo



de fruto proveniente da relação entre educação e seres humanos, depende do tipo de educação recebido por cada um deles. A educação precisa cuidar e alimentar os seres humanos de forma correta, para que eles possam ser justos e construir uma sociedade justa. Em termos platônicos, a educação adequada para os seres humanos, não insiste em introduzir algo em suas mentes, mas busca sempre proporcionar a cada um deles, os “meios” efetivos para que possa olhar na direção certa com seus próprios olhos e buscar a realidade com a sua própria cabeça (PLATÃO, *A república*, 518b-d). De um modo geral, esse tipo de educação liberta o ser humano do mundo da aparência e o conduz rumo ao mundo da realidade.

A relação entre educação e seres humanos precisa ser uma relação baseada na liberdade e no respeito. De acordo com o pensamento educacional de Rousseau, por exemplo, o respeito por cada ser humano como ele é, isto é, um ser livre, bem como o esforço incessante para preservá-lo e mantê-lo sempre livre, não podem estar fora do horizonte e dos objetivos da educação (VICENTE, 2022). O pensador genebrino entende que a educação deve ter em vista sempre a preservação dos seres humanos e todos precisam estar vigilantes para não causar danos uns aos outros, porque apesar de “tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos dos homens” (ROUSSEAU, 1995, p.9). Para Rousseau, a educação não pode atrapalhar, mas sim contribuir para o desenvolvimento natural de cada ser humano; trata-se, portanto, de uma forma de educação cuja preocupação fundamental não está voltada necessariamente para o ensino das virtudes ou verdades, mas sim para a preservação do “coração” e do “espírito”, no intuito de mantê-los longe do “vício” e do “erro” (ROUSSEAU, 1995, p.13, 80). O processo educativo precisa sempre desviar de todo e qualquer tipo de ação que possa inibir os seres humanos ou forçá-los a seguir pelos caminhos que possam dificultar o seu desenvolvimento natural.

A relação entre educação e seres humanos como foi pensada por Rousseau que, na opinião de alguns, era um grande “platônico”, tem um caráter libertador. Para ele, o processo educativo tem como objetivo liberta os seres humanos. Pensando especificamente na educação infantil, o pensador genebrino acredita que o papel da verdadeira educação é “libertar as crianças da tirania dos adultos”; essa libertação tem como finalidade principal, a preservação das “faculdades” de cada criança, para que elas “possam se desenvolver” sem qualquer pressão e em seu próprio tempo (WILLIAMS,



2007; WOKLER, 2012). Essa forma de educação defendida por Rousseau em seu livro *Emílio*, não se apega, portanto, unicamente ao ato de ensinar ao ser humano um determinado assunto, ela também se preocupa, como observou Dent (1996, p.116), em “formar o coração, o espírito e a capacidade de julgamento”. A preocupação é com o ser humano como um todo, sem impedir que ele alcance sua autonomia e sem perturbar a ordem natural das coisas. Todo o ser humano, de acordo com a teoria pedagógica de Rousseau, antes de se tornar adulto, ele precisa passar pela “infância” que, como se sabe, “tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias” (ROUSSEAU, 1995, p.75). Quem perturba “essa ordem” natural, não colabora com a educação e se torna um obstáculo em seu caminho.

A relação entre educação e seres humanos precisa ser também uma relação de cuidado e de acolhimento, principalmente em relação aos “recém-chegados”. De acordo com Arendt, acolher esses seres humanos é tarefa própria da educação que precisa fazer algo para que eles se sintam em casa no “mundo”; em outras palavras, a educação deve acolher esses “novos seres humanos” para que eles possam se sentir em casa em um ambiente “que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos” (ARENDRT, 2009, p.65). Esse ambiente, ou melhor dizendo, esse “mundo”, de acordo com Arendt, precisa da educação para garantir sua preservação. A educação acolhe os novos seres humanos, preserva e valoriza a capacidade de cada um deles de iniciar algo novo, mas também contribui para preservar o mundo para que ele não desapareça, não morra como os mortais, isto é, como os responsáveis pela sua construção (VICENTE, 2021a). Cada recém-chegado acolhido pela educação será provavelmente responsável pelo mundo e pela sua preservação, por isso a educação precisa se esforçar para que esse ser humano possa se sentir, de fato, em casa nesse mundo.

Quando se pensa na relação entre educação e seres humanos, não se pode esquecer do papel da educação para com cada um deles. A educação precisa estar sempre atenta para encontrar formas eficientes e adequadas, não apenas para receber, acolher e introduzir os novos seres humanos no mundo, mas também para que eles possam, de fato, amar esse mundo e se envolver efetivamente com ele e com a sua preservação. Não se pode dispensar o amor pelo “mundo” e pelas “crianças”, quando o que está em questão é a educação. Essa atividade humana imprescindível e necessária é, para Arendt (1972, p.247), “o ponto em que decidimos se amamos o mundo o



bastante para assumirmos a responsabilidade por ele”, mas ela não é apenas isso, não se resume apenas em nossa tomada de decisão sobre o “mundo”; ela “é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós”. O ato educar não dispensa o amor pelo mundo e pelos novos seres humanos que chegam a cada instante; ele também não dispensa a liberdade e nem se nega a colaborar para o desenvolvimento pleno da capacidade e dos talentos de cada ser humano.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação que, desde sempre, esteve presente na vida dos seres humanos, sempre colaborou, de uma forma ou de outra para o seu desenvolvimento e preservação. Assim, de qualquer ângulo que se possa observar, sempre se chegará a conclusão de que a relação entre educação e seres humanos é algo necessário. Mas também é preciso observar que, longe da liberdade, a educação fica impossibilitada de alcançar seus objetivos ou de se realizar plenamente. Como já foi observado por alguns estudiosos e pensadores, a educação tem um caráter libertador, principalmente porque os seres humanos não se realizam plenamente no interior da “caverna” ou sob a ilusão da aparência; assim, é preciso que ela provoque o pensar crítico e autônomo nos seres humanos e desperte cada um deles para que busque sempre a “realidade” e seja capaz de se orientar nesse mundo por toda a vida e de forma livre. Nesse processo, o diálogo é, certamente, fundamental, principalmente como era praticado por Sócrates; dessa forma, não se corre o risco de aprisionar o ser humano, porque a atividade educativa estará firmemente alicerçada na liberdade e com os olhos fixos no desenvolvimento e na preservação do pensar crítico, autônomo e livre de cada ser humano.

REFERÊNCIAS

- ÁNGEL, Policarpo Chacón; VILLA, Francisco Covarrubias. El sustrato platónico de las teorías pedagógicas. **Tiempo de Educar**, vol. 13, núm. 25, enero-junio, 2012, p. 139-159.
- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.



- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- BEISTA, Gert. **Beyond learning: democratic education for a human future**. New York, NY: Routledge, 2016.
- DENT, Nicholas. **Dicionário Rousseau**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1999.
- KANT, Immanuel. Resposta à Questão: O que é Esclarecimento? Trad. Márcio Pugliesi. **Cognitio**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 145-154, jan./jun. 2012.
- MOLINA. Rafael Antonio Ballén. La pedagogía en los diálogos de Platón. **Revista Diálogos de Saberes**, julio-diciembre, 2010 p. 35-54.
- PLATÃO. **A república**. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- REBOUL, Olivier. **Filosofia da educação**. Trad. Luiz Damasco Penna. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- VICENTE, José João Neves Barbosa. **Pensando a educação com Sócrates, Platão e Rousseau**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.
- VICENTE, José João Neves Barbosa. Sócrates: diálogo e educação. **Kalagatos**, v. 18, p. 9-19, 2021.
- VICENTE, José João Neves Barbosa. **Compreendendo a educação com Hannah Arendt**. Ananindeua: Itacaiúnas, 2021a.
- VICENTE, José João Neves Barbosa. Rousseau e a “revolução” no campo da educação. **Revista Lampejo**, v. 10, p. 72-80, 2022.
- WILLIAMS, David Lay. **Rousseau’s Platonic Enlightenment**. University Park: Pennsylvania State University Press, 2007.
- WOKLER, Robert. **Rousseau**. Trad. Denise Bottmann. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012.



CAPÍTULO XXII

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO MUNICÍPIO DE NOVA MARILÂNDIA/MT REFERENTE AO ESTUDO DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

PERCEPTIONS OF STUDENTS FROM THE MUNICIPALITY OF NOVA MARILÂNDIA/MT REGARDING THE STUDY OF ENGLISH LANGUAGE IN HIGH SCHOOL

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-22

Rodrigo Aparecido de Souza Ribeiro¹
Suzana Lucineti Brugnoli Andrade Pereira²

¹ Mestre em Ensino de Biologia pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

²Graduada em Pedagogia pela Faculdade Integradas de Diamantino - FID. Graduada em Letras/Inglês pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Pós graduada em Interdisciplinaridade na Educação Básica – IBEPEx. Pós graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Afirmativo.

RESUMO

O ensino da língua inglesa nas escolas é de suma importância a modo de propiciar aos estudantes o direito de acesso a diversidade cultural e, também, inseri-los como cidadão em um mundo completamente globalizado. O presente trabalho teve como objetivo realizar uma pesquisa com os estudantes do ensino médio para saber o gosto pela língua inglesa mesmo tendo estudado a disciplina no ensino fundamental e conhecer a opinião referente a importância de se aprender inglês no mundo contemporâneo. A pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Nova Marilândia/MT, totalizando 90 estudantes do ensino médio. O levantamento quantitativo foi importante para nos mostrar dentro de uma dada amostra como os jovens do ensino médio de um município do interior enxergam o estudo da língua inglesa. Os estudantes ficam no ensino médio divididos em relação ao gostar ou não do inglês. Em relação a isso, ficou evidente quase que uma divisão igualitária, pois 53,3% afirmaram que gostam de inglês, enquanto que 46,7% indagaram que não gostam. Já considerar o grau de importância do inglês para os dias atuais a grande maioria dos entrevistados colocaram a língua inglesa como um fator importante para o mundo contemporâneo. Portanto, os estudantes sabem e reconhecem

de fato a importância do inglês no mundo atual e, isso, é algo que deve ser levado em consideração pelos órgãos de educação, tendo a preocupação em criar políticas públicas e incentivos para o desenvolvimento da língua inglesa nas escolas públicas.

Palavras-chave: Educação básica. Língua estrangeira. Ensino de inglês.

ABSTRACT

The teaching of the English language in schools is of utmost importance in order to provide students with the right of access to cultural diversity and also to insert them as citizens in a completely globalized world. The present work aimed at doing a survey with high school students to find out their taste for the English language, even though they have studied the subject in elementary school, and also to know their opinion about the importance of learning English for the contemporary world. The research was carried out in a public school in Nova Marilândia/MT, with a total of 90 high school students. The quantitative survey was important to show us, within a given sample, how the high school students of a rural town see the study of the English language. The students enter and leave high school divided in relation to liking or not liking English. In relation to this, an



almost equal division was evident, as 53.3% said they like English, while 46.7% said they do not like it. As for considering the degree of importance of English today, the vast majority of respondents considered the English language as an important factor for the contemporary world. Therefore, students do know and recognize the importance of English in today's world, and this

is something that should be taken into consideration by the education agencies, taking care to create public policies and incentives for the development of the English language in public schools.

Keywords: Basic Education. Foreign language. English teaching

1. INTRODUÇÃO

O inglês é a língua mais falada no mundo, sendo assim, é vista como a língua universal. Diante disso, Siqueira (2005, p. 445) diz que “ninguém refuta o fato de que o inglês se tornou o latim dos tempos modernos”. O ensino da língua inglesa nas escolas é de suma importância a modo de propiciar aos estudantes o direito de acesso a diversidade cultural e, também, inseri-los como cidadão em um mundo completamente globalizado. A BNCC retrata que

“aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias” (BRASIL, 2018, p. 241).

O que deve ser levado em consideração também, é o aspecto social e político do idioma, colocando a língua inglesa como um instrumento de comunicação e que de modo oportuno permite o acesso as informações do mundo. O contato com a língua permiti aos jovens e crianças que possam exercer a cidadania e, dessa maneira, expandir suas possibilidades nos mais distintos contextos da aprendizagem (BRASIL, 2018). Nesse sentido, a BNCC coloca as habilidades e competências do inglês como uma oportunidade de acesso ao mundo globalizado e com esse conhecimento todos podem ampliar a interação com vários aspectos do mundo que contribui com o avanço da humanidade. Conforme Santos David (2017, p. 77),

“[...] o processo de ensino do inglês passa a ser visto como meio de aumentar as perspectivas culturais e profissionais de um cidadão. É por meio desse fato que as teorias se concentram em proporcionar aos alunos uma competência comunicativa que lhes permita desenvolver-se no ambiente: social, cultural e laboral. Tudo isso implica em noções e funções linguísticas, no uso apropriado das expressões, nas diversas situações comunicativas e de interlocutores, ou seja, a teoria atual de ensino e aprendizagem do inglês parece caminhar para um enfoque comunicativo” (SANTOS DAVID, 2017, p. 77).

No entanto, existia uma diferenciação nos componentes curriculares das escolas públicas do país referente a oferta do ensino de uma língua estrangeira no ensino médio, pois em algumas escolas de determinados estados, inclusive o Mato Grosso, o ensino da língua espanhola era tido como obrigatoriedade, enquanto que em outros estados optavam por língua inglesa. Desse modo, sempre havendo uma disparidade entre os estados da federação. Durante o desenvolvimento do estudo, a referida escola ofertava dentro do seu componente curricular o ensino da língua espanhola para os estudantes do ensino médio, isso, conforme o projeto político pedagógico da unidade escolar. O ensino da língua inglesa era destinado apenas para a modalidade do ensino fundamental II, dessa forma, não sendo ofertada para as turmas do ensino médio. No ano de 2022 iniciou-se as aulas de inglês nos primeiros anos do ensino médio, já que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entrou em vigor no estado de Mato Grosso no respectivo ano.

O presente trabalho teve como objetivo realizar uma pesquisa com os estudantes do ensino médio para saber o gosto pela língua inglesa mesmo somente tendo estudado a disciplina no ensino fundamental e, também, conhecer a opinião referente a importância de se aprender inglês no mundo contemporâneo. Portanto, diante dessa investigativa realizar reflexões que auxiliem no desenvolvimento de atividades para fazer com que os estudantes tomem gosto em aprender inglês e que percebam a necessidade de aprender uma outra língua nos tempos atuais.

2. METODOLOGIA

A pesquisa teve como característica principal realizar um levantamento quantitativo referente a opinião dos estudantes sobre a língua inglesa em uma escola da rede pública. Foi aplicado apenas dois questionamentos aos estudantes do ensino médio, o primeiro foi para saber se os estudantes gostam ou não de inglês. Dessa forma, ter uma percepção de como os estudantes do ensino médio enxergam o inglês, já que na referida escola o estudo da língua inglesa já acontece no ensino fundamental II e, portanto, perceber as opiniões durante os diferentes anos do ensino médio.

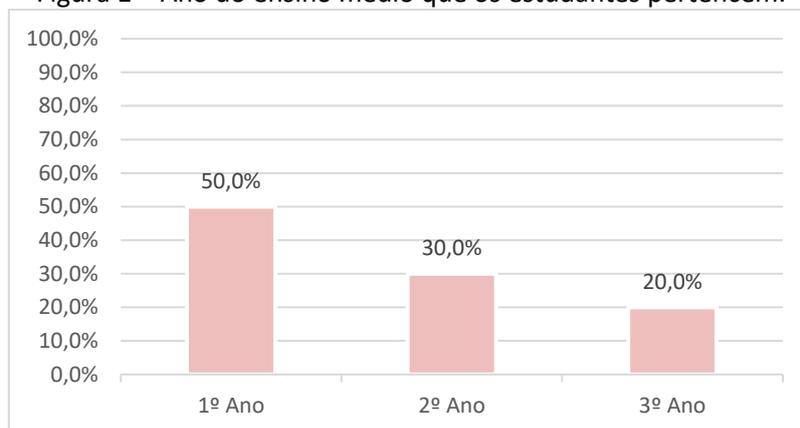
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa foi realizada com um total de 90 estudantes do ensino médio de uma escola pública do município de Nova Marilândia – MT. O levantamento quantitativo foi importante para nos mostrar dentro de uma dada amostra como os jovens do ensino



médio de um município do interior enxergam o estudo da língua inglesa. A Figura 1 retrata o ano em que os estudantes entrevistados pertencem, sendo 50% do primeiro ano do ensino médio e os 30% e 20% pertencentes, respectivamente, ao segundo ano e terceiro ano do ensino médio.

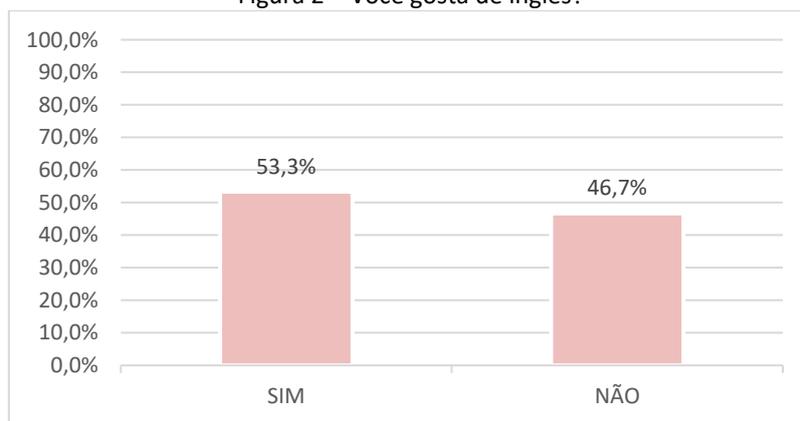
Figura 1 – Ano do ensino médio que os estudantes pertencem.



Fonte: Autoria própria

A Figura 2 mostra o resultado da entrevista feita com os estudantes, onde foram questionados se gostam ou não do inglês. Mesmo estudando inglês em todos os anos do ensino fundamental, os estudantes ficam do ensino médio divididos em relação ao gostar ou não do inglês. Em relação a isso, ficou evidente quase que uma divisão igualitária, pois 53,3% afirmaram que gostam de inglês, enquanto que 46,7% indagaram que não gostam.

Figura 2 – Você gosta de inglês?



Fonte: Autoria própria

O fato de gostar ou não da língua inglesa pode estar relacionado a inúmeros fatores, mas podemos destacar aqui como algo determinante é a dificuldade que os estudantes apresentam durante o processo de aprendizagem, já por outro lado o motivo

que os levam a gostar é, justamente, aulas diversificadas e a inserção da língua ao seu cotidiano como, por exemplo, admiração por artistas internacionais, músicas, séries ou filmes podendo assim proporcionar uma afinidade maior com a língua e, dessa maneira, apresentando um interesse maior em aprender. Desse modo, para Siqueira (2005) os professores que elaboram e desenvolvem aulas com conteúdos culturais e voltados a conceitos do dia a dia, com certeza, visualizam nessa metodologia fatores de incentivo para os estudantes se interessar nas aulas de Inglês. Para França (2022, p. 06)

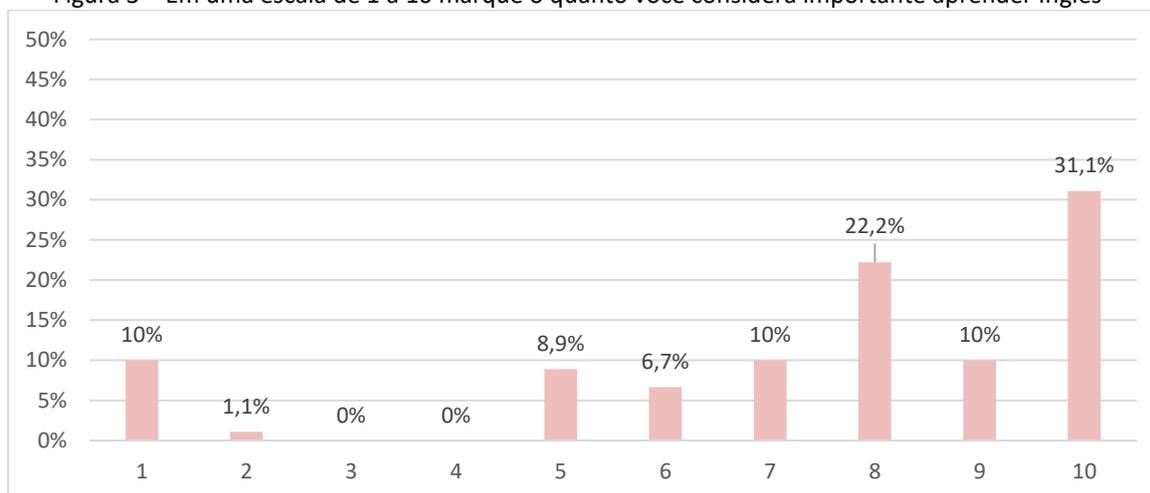
“no que tange ao ensino de língua estrangeira, e sobretudo de língua inglesa, o posicionamento crítico desempenha um papel ainda mais relevante, tendo em vista que estamos diante de conhecimentos que dizem respeito às estruturas linguísticas, práticas discursivas e costumes socioculturais que estão invariavelmente interligados em seu peculiar processo de aprendizagem, levando-nos a estar sempre em alerta diante dos contrastes que podemos visualizar em relação aos elementos correspondentes de nossa primeira língua” (FRANÇA, 2022, p. 06).

A Figura 3 retrata a opinião dos estudantes com relação a importância de se aprender inglês na atualidade. É possível notar que a grande maioria consegue enxergar a importância que o Inglês tem no mundo contemporâneo, onde 31,1% atribuiu a escala máxima de dez (10) mostrando assim que existe uma percepção de que o inglês apresenta um aspecto importante para a sociedade, é uma visão que acaba sendo adquirida não somente na escola através das aulas de inglês, mas no cotidiano. É possível notar também que a escala oito (8) também foi bem mencionada representando 22,2% dos estudantes, enquanto que as escalas sete (7) e nove (9) ficaram, respectivamente, com 10%.

Diante disso, ao se fazer uma somatória com o percentual de estudantes que colocaram uma escala abaixo de seis (6) teremos um total de 20%, este percentual corresponde ao número de estudantes que não consideram o inglês como um fator importante, enquanto que somando os percentuais da escala igual e maior que seis (6) observa-se um total de 80% dos estudantes, ou seja, a grande maioria dos entrevistados colocaram o inglês como algo importante no mundo contemporâneo. Fazendo uma reflexão com o gráfico anterior no qual quase a metade dos estudantes mencionaram “não gostar” de inglês, podemos perceber que esses indivíduos são aqueles que também estão no percentual que reconhecem a importância da língua inglesa para os dias de hoje. Este reconhecimento é essencial para estimular futuramente a vontade de

aprender a língua e a partir desse momento o professor deve ampliar suas práticas pedagógicas para favorecer o processo de ensino/aprendizagem, tornando assim, mais significativo o aprender inglês. Desse modo, para contribuir com o desenvolvimento interpessoal e ainda mais com reconhecimento da importância do inglês nos dias atuais.

Figura 3 – Em uma escala de 1 a 10 marque o quanto você considera importante aprender Inglês



Fonte: Autoria própria

Tendo em vista que na maioria das vezes o contato com a língua inglesa acontece apenas na escola e por meio de músicas, séries ou filmes, muitas instituições particulares que fornecem esse tipo de serviço são encontradas em grandes centros e, mesmo assim, nos deparamos com um fator principal, a realidade social da população, já que não são todos que têm as condições financeiras necessárias para custear um curso de inglês particular. Portanto, essa realidade pode ser estendida a inúmeros municípios dos diferentes estados brasileiros, por isso, é importante haver investimentos e inovações no ensino da língua inglesa para que os jovens tenham uma aprendizagem de qualidade, suprindo pelo menos o básico para que consigam desenvolver habilidades durante a passagem pela educação básica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um mundo completamente globalizado é importante ter o conhecimento em uma outra língua. Diante disso, os estudantes do ensino médio são cientes quanto a essa necessidade, no entanto, a rede pública de ensino deve priorizar ainda mais o ensino de inglês nas escolas disponibilizando ferramentas e mais horas aulas, pois diante da realidade de muitos estudantes tem na escola como o único espaço onde terão um profissional da área disponível presencialmente para atendê-los.

Portanto, os estudantes sabem e reconhecem de fato a importância do inglês no mundo atual e, isso, é algo que deve ser levado em consideração pelos órgãos de educação, tendo a preocupação em criar políticas públicas e incentivos para o desenvolvimento da língua inglesa nas escolas públicas, já que com as facilidades que a internet nos fornece acaba se tornando uma ferramenta indispensável para proporcionar uma conectividade com a língua inglesa de modo a contribuir com a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

FRANÇA, H. A. do N. O papel do posicionamento crítico no ensino de língua inglesa: um breve retrato do curso básico do clp 2021. **Revista Eletrônica Multidisciplinar de Investigação Científica**, Brasil, v. 1, n. 1, p. 1–10, 2022. Disponível em: <<https://remici.com.br/index.php/revista/article/view/11>> Acesso em: 17 out. 2022.

SANTOS DAVID, R. O ensino-aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal. **Pedagogia em ação**, v. 9 n. 1, p. 76-85, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/13741/12260>> Acesso em: 17 out. 2022.

SIQUEIRA, S. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Revista Inventário**, v. 4, p. 432-453, 2005. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>> Acesso em: 17 out. 2022.



CAPÍTULO XXIII

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO NA PANDEMIA

SUPERVISED INTERNSHIP AND ITS CONTRIBUTIONS TO THE TRAINING OF TEACHING PROFESSIONALS: A REPORT OF THE INTERNSHIP EXPERIENCE IN THE PANDEMIC

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-23

Vitor Augusto Pizzolatto¹

¹ Biólogo licenciado pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Dois Vizinhos). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

RESUMO

O estágio supervisionado nas licenciaturas representa a oportunidade de aproximar o discente da experiência profissional da docência, sendo uma prática fundamental para sua formação. O estágio é composto de três etapas, a observação a participação e a regência. Considerando o exposto esse trabalho tem por objetivo trazer um relato de experiência do estágio supervisionado do curso de Ciências Biológicas ocorrido durante o período da pandemia. O estágio aconteceu no período noturno em uma turma do segundo ano do ensino médio de uma escola da rede estadual de Dois Vizinhos-PR. O conteúdo ministrado durante a etapa de regência foram alguns grupos de invertebrados (filos *Porifera*, *Cnidaria*, *Platyhelminthes*, *Nematoda*, *Mollusca* e *Anellida*). No que tange a experiência do estágio, esta é muito significativa para a formação do licenciando. O estágio é um momento de grande expectativa para os acadêmicos de licenciatura. A experiência do estágio permite ao acadêmico um maior contato com a realidade da sala de aula, para que esse possa entender que a tarefa de ensinar não é tão simples quanto se aprende teoricamente nas disciplinas da graduação. Encontramos situações que fogem ao controle do estagiário/professor ou que não são esperadas por este durante seu estágio, visto que ele não foi devidamente preparado para estas adversidades, como foi a situação vivenciada globalmente no período da pandemia, em que as aulas ocorrem de maneira remota e a interação com os estudantes é extremamente reduzida.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Ensino de Biologia. Pandemia. Ensino Remoto.

ABSTRACT

The supervised internship in the degrees represents the opportunity to bring the student closer to the professional experience of teaching, being a fundamental practice for their training. The internship is composed of three stages, observation, participation and conducting. Considering the above, this work aims to bring an experience report of the supervised internship of the Biological Sciences course that took place during the pandemic period. The internship took place at night in a second year high school class at a school in the Dois Vizinhos-PR state network. The content taught during the regency stage were some groups of invertebrates (phyla *Porifera*, *Cnidaria*, *Platyhelminthes*, *Nematoda*, *Mollusca* and *Anellida*). Regarding the internship experience, this is very significant for the training of the licentiate. The internship is a time of great expectation for undergraduate students. The internship experience allows the student to have greater contact with the reality of the classroom, so that he can understand that the task of teaching is not as simple as theoretically learned in undergraduate subjects. We found situations that are beyond the control of the intern/teacher or that are not expected by him/her during his/her internship, since he/she was not properly prepared for these adversities, as was the situation experienced globally during the pandemic period, in which classes take place in a remote and interaction with students is extremely reduced.

Keywords: Supervised Internship. Biology Teaching. Pandemic. Remote Teaching.



1. INTRODUÇÃO

De maneira geral, o estágio é uma prática inerente ao processo de formação de qualquer profissional. Dentro do curso de graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura, o estágio representa a oportunidade em que o acadêmico licenciando e futuro professor, vivência a prática profissional e experimenta através da imersão no ambiente escolar, uma pequena amostra do que tange a profissão professor.

De acordo com o capítulo I do Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Ciências Biológicas/Licenciatura da UTFPR-DV (suspensão no momento que se sucedeu este estágio em virtude da pandemia), quanto a finalidade do estágio destaca-se, entre outros o art. 1º parágrafo primeiro “Oportunizar ao licenciando a vivência de diferentes situações reais do processo de ensino-aprendizagem de Ciências e Biologia”.

Segundo o Art. 1º da Lei no 11.788, que dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências:

Estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo [...] O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso [...] visa o aprendizado de competências próprias da atividade profissional [...] objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008).

Esta perspectiva é corroborada por Kulcsar (2005) citado por Amaral et. al. (2012, p. 15), onde o estágio supervisionado é uma prática fundamental na formação do licenciando, de modo que por meio deste “o aluno em situação de estágio a compreender e enfrentar o mundo de trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política social”. Além disso o estágio é uma etapa importante pois por meio dele a universidade estabelece contato com a comunidade e as escolas através dos estagiários.

A ideia é reforçada por Bernardi e Paz (2012), na perspectiva dos autores o estágio é uma etapa essencial para a formação do licenciando e futuro docente, pois é por meio da imersão dentro do espaço escolar que o estagiário tem a possibilidade de vivenciar a realidade da profissão, que se apresenta de maneira construtiva no que refere-se ao crescimento pessoal e profissional deste.



O Estágio Supervisionado em cursos de licenciatura é composto de três momentos, a ambientação, a observação e a regência. Durante o período de ambientação o estagiário tem a oportunidade de conhecer a estrutura física e humana da instituição onde desenvolverá as próximas etapas do estágio, bem como, os documentos da escola, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar. A etapa de observação corresponde ao período em que o estagiário inicia sua imersão dentro da sala de aula e como o nome sugere, nesta etapa o discente realiza observações das aulas do professor da disciplina de Biologia da educação básica. No período da observação cabe ao estagiário analisar as metodologias que o professor utiliza na transposição dos conteúdos com a turma e como esta responde a estes. Por fim na etapa da regência o estagiário assume a turma e é responsável por ela por no mínimo oito aulas. Dentro deste tempo o acadêmico elabora planos de aula que serão norteadores das aulas desenvolvidas.

As regências representam o ápice do estágio, podendo ser temidas por alguns acadêmicos estagiários, ou muito esperada por aqueles que já definiram seu propósito da docência, mesmo para aqueles que já estão inseridos no espaço escolar ou que já desenvolveram alguma atividade em sala de aula. No ano de 2021 em virtude do contexto da pandemia COVID-19, o estágio ocorreu de maneira remota, e os acadêmicos participaram das atividades via Google – Meet.

O Estágio Supervisionado em Biologia ocorreu em um colégio da rede estadual no município de Dois Vizinhos – PR com uma turma do segundo ano do ensino médio no período noturno e teve como objetivo oportunizar ao estudante de licenciatura vivenciar a prática docente assumindo a regência de uma turma na etapa de ensino referente ao ensino médio, e através desta prática, desenvolver suas potencialidades como docente.

Neste sentido esse trabalho trata-se de um relato das experiências vivenciadas durante o período do estágio que se deu em um contexto nada convencional em virtude da pandemia. Em vista disso, será escrito em primeira pessoa e trará subjetividades do autor em relação as experiências vivenciadas.



2. DESENVOLVIMENTO

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A realização do estágio se deu em uma instituição pertencente à rede estadual mantida pela SEED - Secretaria de Estado da Educação do Paraná, jurisdicionada ao NRE – Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos. O estabelecimento de ensino funciona desde 1983 quando foi autorizado pela Resolução n° 416/83 de 10/03/83. O colégio funciona nos três períodos, matutino, vespertino e noturno, das 7h00 às 23h00.

O Colégio oferta Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio Regular, Curso Técnico em Informática Integrado e Pós-Médio, Curso Formação de Docentes Modalidade Integrada. Oferta o Programa do Governo Federal intitulado Novo Ensino Médio Inovador, Atividade Complementar em Contraturno na área de esportes, CELEM (Centro de Língua Estrangeira Moderna), disciplina de espanhol, Sala de Recursos Multifuncionais na área da Deficiência Intelectual, Deficiência Física Neuromotora, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Funcionais Específicos, além da Sala de Recursos Multifuncionais- Deficiência Visual e aderiu ao Programa Conectados.

A Proposta de Organização do Trabalho Pedagógico com o Ensino Fundamental Anos Finais segue o que prevê a LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). O Ensino Médio é entendido como etapa final e consolidação da Educação Básica que objetiva a preparação para o trabalho e a cidadania. A Educação Profissional por sua vez, é concebida como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade.

O Colégio realiza atividades culturais e científicas, principalmente as locais como a Festa Junina, Festivais, Exposições/feiras de ciências, amostras das manifestações artísticas, buscando despertar o gosto e desenvolvimento de habilidades nos educandos.

A comunidade escolar é composta em sua maioria, filhos de pequenos agricultores e de assalariados das empresas e microempresas instaladas no município, sendo, portanto, de classe média baixa e baixa. A religião predominante é a cristã: católicos e protestantes, sendo que nos últimos anos, estudantes que professam a religião islâmica, também ingressaram na instituição.



A estrutura física da escola é composta por dezoito salas de aula, uma sala para Direção, uma sala para Equipe Pedagógica, uma sala para Coordenação de Curso, uma sala para secretaria, uma sala para os professores, três laboratórios de informática, um laboratório de ciências/física/biologia, uma biblioteca, um saguão, seis blocos de banheiros, um ginásio de esporte, horta e amplo espaço físico para convivência.

Além dos espaços físicos a escola dispõe de vários equipamentos: coleção de vídeos didáticos, TV – Pendrive e projetor multimídia em todas as salas, aparelhos de som, caixa de som, retroprojetores, DVD e outros. Ainda, as salas de aula oferecem ambiente climatizado (cada sala de aula tem um aparelho de ar condicionado) e quadro branco

A equipe de trabalho é composta por um diretor, um diretor auxiliar, sete pedagogos, três coordenadores de curso, oito técnicos administrativos, 1 secretário, dois auxiliares administrativos, um auxiliar operacional, 14 funcionários encarregados pelos serviços gerais e 85 professores

O Regimento Escolar do colégio foi organizado por professores, gestores, equipe pedagógica, funcionários, estudantes Conselho Escolar, Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) e outros componentes da comunidade escolar

A organização do trabalho pedagógico é constituída pelo Conselho Escolar, Equipe de Direção, Órgãos Colegiados de representação da comunidade escolar, Conselho de Classe, Equipe Pedagógica, Equipe Docente e Equipe Auxiliar Operacional. Compreende todas as atividades teórico-práticas desenvolvidas pelos profissionais da instituição de ensino para a realização do processo educativo escolar.

3. A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

3.1. PLANEJAMENTO DE ENSINO E DIÁRIO DE BORDO

Ao décimo primeiro dia do mês de agosto de dois mil e vinte um, deu-se início as atividades de regência. Para esta data os estagiários organizaram material para abordar os conteúdos referentes aos Filos *Cnidaria* e *Platyhelminthes*. Considerando o contexto da pandemia a aula foi pensada nos moldes remotos através da utilização de slides, gifs, imagens e vídeos, visando sempre chamar a atenção dos estudantes e despertar a curiosidade destes. O material organizado foi elaborado considerando as diferentes



abordagens, conceituais, procedimentais e atitudinais do ensino (plano de aula no quadro 1).

Confesso que trabalhar com os conteúdos referentes a Zoologia representa uma certa dificuldade para mim, por questões de afinidade com o conteúdo. Não escondo de ninguém meu amor e meu apreço pela Botânica, contudo acredito que foi uma oportunidade de muito aprendizado, haja visto que somente quando ensinamos, e nos colocamos a disposição para ensinar sobre determinado assunto que passamos a entendê-lo de fato e compreender as minúcias atreladas a ele.

Nesta primeira aula os estudantes já estavam frequentando a escola em regime de aulas híbridas, ou seja, tínhamos estudantes junto com a gente pelo *Meet*, enquanto outros acompanhavam a aula junto com a professora na escola. Me sentia preparado e realmente eu estava, fiquei satisfeito com esta parte. Tivemos um pequeno probleminha com o vídeo que havíamos selecionado para passar durante a aula, infelizmente o vídeo não reproduziu e tivemos que seguir com o conteúdo, isso me deixou um pouco chateado, pois aí já não cumprimos parte do planejado, comprometendo os conteúdos atitudinais. Buscamos mudar a forma de apresentar esse tipo de conteúdo para que os estudantes não sejam prejudicados.

Sobre o conteúdo programado, não foi possível concluir com êxito toda a proposta programada para este dia em virtude da antecipação do término da aula, por motivos da escola. Seguimos de onde paramos na aula seguinte e então continuamos com o os novos conteúdos, haja visto não podíamos atrasar o planejamento da professora, mas ao mesmo tempo buscávamos ao máximo oferecer informações além dos conhecimentos contemplados no livro didático.

Quadro 1- Plano e aula 1

| |
|--|
| <p>I. Plano de Aula: Data: 11 de agosto de 2021 – 2h/aula</p> |
| <p>II. Conteúdo: Filo <i>Cnidaria</i> e Filo <i>Platyhelminthes</i></p> |
| <p>III. Objetivos:</p> <p>Geral: Conhecer os filios <i>Cnidaria</i> e <i>Platyhelminthes</i> e os respectivos organismos que compõe cada um destes.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisar as características morfológicas e anatômicas de ambos os filios; - Diferenciar as formas de vida pólipó e medusa nos cnidários; - Reconhecer os tipos de células que compõe os organismos do filo <i>Cnidaria</i>, bem como suas funções; - Entender o ciclo de vida e reprodução dos cnidários; |



| |
|--|
| - Distinguir entre <i>Turbellaria</i> , <i>Trematoda</i> e <i>Cestoda</i> , características gerais e ciclo de vida. |
| IV. Metodologia de Ensino: Para os conteúdos deste plano de aula será utilizada a modalidade de aula expositiva dialogada e demonstrativa através das seguintes etapas: 1) Breve revisão do conteúdo ministrado pela professora da disciplina na aula anterior; 2) Introdução ao filo <i>Cnidaria</i> utilizando imagens e gifs, e questionando os alunos se eles se recordam e se reconhecem os organismos, haja visto que o conteúdo de invertebrados faz parte dos componentes curriculares do sétimo ano. 3) Apresentação do conteúdo referente ao filo <i>Cnidaria</i> utilizando slides, abordando as características gerais do filo, morfologia, anatomia, estilo de vida, formas vida e obtenção de alimento, ciclo de vida e reprodução. 4) Execução do vídeo sobre o branqueamento de corais disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mzMELsm6h18 5) O mesmo procedimento realizado em 3 para os cnidários será aplicado para o filo <i>Platyhelminthes</i> . 6) Apresentação de algumas características que são comuns aos organismos que estão agrupados neste filo. 7) Explicação sobre os diferentes grupos de platelmintos, <i>Turbellaria</i> , <i>Trematoda</i> e <i>Cestoda</i> , destacando suas formas corporais, ciclo de vida, e a relação destes com o ser humano. |
| V. Recursos didáticos: Computador, slides, plataforma <i>Google Meet</i> , livro didático, gifs, imagens, vídeo |
| VI. Avaliação: Avaliação formativa através da resolução de exercícios como atividade de casa através de formulário. |
| VIII. Bibliografia: AMABIS, José Mariano; MARTHO, Gilberto Rodrigues. Biologia Moderna . São Paulo: Moderna, 2016. BRUSCA, Richard C.; MOORE, Wendy; SHUSTER Stephen M. Invertebrados . 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2018. OGO, Marcela Yaemi; GODOY, Leandro Pereira de. #Contato Biologia . São Paulo: Quinteto, 2016. |

Fonte: O autor.

Ao décimo oitavo dia do mês de agosto de dois mil e vinte um, deu-se a segunda aula de regência. Para esta data organizamos material para abordar os conteúdos referentes aos Filos *Nematoda* e *Mollusca*, além de finalizar sobre o Filo *Platyhelminthes* (plano de aula no quadro 2).

Este foi um dia conturbado, devido a manutenção na rede elétrica fiquei sem computador e sem acesso à internet durante a tarde o que comprometeu meu horário destinado a preparação, e revisão do conteúdo para as aulas. Para piorar nosso horário de aula foi antecipado, eu estava bem nervoso me senti desconfortável e despreparado para ministrar a aula, contudo ocorreu tudo bem. Toda esta situação querendo ou não, faz parte do cotidiano do professor, sempre podem ocorrer imprevistos e situações que fogem ao controle. São nessas horas que a gente percebe o quão importante é ter 'jogo de cintura' para saber agir e fazer acontecer.



Nesta aula os estudantes começaram a se ‘soltar’ e interagir um pouquinho mais, não muito, mas responderam algumas perguntas. A professora também comentou ter gostado dos nossos slides, inclusive pediu o material para auxiliar em suas aulas. Fiquei satisfeito, pois isso mostrou que estávamos construindo slides com qualidade e que atendiam as necessidades do conteúdo, nas atuais condições de ensino.

Como estávamos trabalhando com uma turma do período noturno, evitávamos trabalhar todo o conteúdo previsto em nossos planos de aula, pois entendemos que eram estudantes que trabalham durante o dia e já chegam na escola esgotados e que este é um conteúdo carregado de termos específicos cujos grupos de animais os estudantes têm pouquíssimo contato. A forma como se sucederam as aulas através do *Meet* dificultou muito a questão da interação e das possibilidades de fazer aulas mais dinâmicas e práticas. Além disso, mal conseguimos conhecer os estudantes direito e entender suas formas de aprendizagem para podermos elaborar aulas que refletissem a personalidade da turma.

Torno a dizer que senti certa dificuldade em desenvolver o conteúdo destas aulas, querendo ou não cada um tem afinidade maior ou menor com algum ou outro conteúdo, mas me esforcei para levar aos estudantes o conhecimento de forma clara e trazendo outros conhecimentos relacionados aos conteúdos das aulas que não eram abordados no livro didático da disciplina.

Quadro 2 – Plano de aula 2

| |
|--|
| <p>I. Plano de Aula: Data: 18 de agosto de 2021 – 2h/aula</p> |
| <p>II. Conteúdo: Finalizar o Filo <i>Platyhelminthes</i>, e desenvolver o conteúdo sobre os Filos <i>Nematoda</i> e <i>Mollusca</i>.</p> |
| <p>III. Objetivos:</p> <p>Geral: Conhecer os filios <i>Nematoda</i> e <i>Mollusca</i> e os respectivos organismos que compõe cada um destes.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguir entre <i>Terbellaria</i>, <i>Trematoda</i> e <i>Cestoda</i>, características gerais e ciclo de vida destes grupos de platelmintos. - Revisar as características morfológicas e anatômicas de ambos os novos filios a serem trabalhados; - Compreender a relação dos nematoides com a saúde humana através de seu ciclo de vida. - Diferenciar entre <i>Gastropoda</i>, <i>Cephalopoda</i> e <i>Bivalvia</i>; - Entender o ciclo de vida dos moluscos. |
| <p>IV. Metodologia de Ensino:</p> <p>Para os conteúdos deste plano de aula será utilizada a modalidade de aula expositiva dialogada e demonstrativa através das seguintes etapas:</p> <p>1) No primeiro momento, será feita uma breve revisão dos conteúdos ministrados em aula anterior.</p> |



| |
|--|
| <p>2) Na sequência será finalizado o conteúdo que ficou pendente do plano de aula anterior referente ao Filo <i>Platyhelminthes</i>.</p> <p>3) Apresentação do conteúdo referente ao Filo <i>Nematoda</i> utilizando slides, abordando as características gerais do filo, morfologia, anatomia, estilo e formas vida, obtenção de alimento, ciclo de vida e reprodução.</p> <p>4) Exposição e explicação sobre a relação dos nematódeos com o ser humano.</p> <p>5) Apresentação do conteúdo referente ao Filo <i>Mollusca</i> utilizando slides, abordando as características gerais do filo, morfologia, anatomia, estilo e formas vida, obtenção de alimento, ciclo de vida e reprodução, diversidade e classificação.</p> <p>Em virtude do contexto da pandemia COVID-19, as atividades serão desenvolvidas todas de maneira remota.</p> |
| <p>V. Recursos didáticos: Computador, slides, plataforma Google Meet, livro didático, imagens e gifs.</p> |
| <p>VI. Avaliação:</p> <p>Os alunos deverão desenvolver pesquisa sobre as doenças Ascariíase, Ancilostomíase e Filariose, caracterizando a doença, apontando causas, sintomas e prevenção.</p> |
| <p>VII. Bibliografia: AMABIS, José Mariano; MARTHO, Gilberto Rodrigues. Biologia Moderna. São Paulo: Moderna, 2016.</p> <p>BRUSCA, Richard C.; MOORE, Wendy; SHUSTER Stephen M. Invertebrados. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2018.</p> <p>OGO, Marcela Yaemi; GODOY, Leandro Pereira de. #Contato Biologia. São Paulo: Quinteto, 2016.</p> |

Fonte: O autor.

Ao vigésimo quinto dia do mês de agosto de dois mil e vinte um se deu a terceira aula de regência, foram duas aulas onde continuamos o conteúdo referente aos moluscos e ministramos o conteúdo sobre o filo *Anellida*. Desta vez quase conseguimos concluir com o planejamento, o tempo de aula seria suficiente, contudo, no início da aula houve alguns contratemplos com os equipamentos necessários para a execução da aula via *Meet*. De todas esta foi a melhor aula, os estudantes participaram mais, o conteúdo fluiu melhor e eu estava mais tranquilo em relação as aulas. Para a semana seguinte restou apenas explicar sobre a reprodução, importância ecológica e econômica dos anelídeos (plano de aula no quadro 3).

Quadro 3 – Plano de aula 3

| |
|--|
| <p>I. Plano de Aula: Data: 25 de agosto de 2021 – 2h/aula</p> |
| <p>II. Conteúdo: Finalizar o Filo <i>Mollusca</i>, e desenvolver o conteúdo sobre o Filo <i>Anellida</i></p> |
| <p>III. Objetivos:</p> <p>Geral: Conhecer os filios <i>Mollusca</i> e <i>Anellida</i> e os respectivos organismos que compõe cada um destes.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisar as características morfológicas e anatômicas de ambos os filios a serem trabalhados; - Diferenciar entre <i>Gastropoda</i>, <i>Cephalopoda</i> e <i>Bivalvia</i>; - Entender o ciclo de vida dos moluscos. |



- Diferenciar Poliquetas, Oligoquetas e Hirudíneos;
- Entender o ciclo de vida dos anelídeos.

IV. Metodologia de Ensino:

Para os conteúdos deste plano de aula será utilizada a modalidade de aula expositiva dialogada e demonstrativa através das seguintes etapas:

- 1) No primeiro momento, será feita uma breve revisão dos conteúdos ministrados em aula anterior.
- 2) Apresentação do conteúdo referente ao Filo *Mollusca* utilizando slides, abordando as características gerais do filo, morfologia, anatomia, estilo e formas vida, obtenção de alimento, ciclo de vida e reprodução, diversidade e classificação.
- 3) Mostrar algumas conchas de moluscos.
- 4) Apresentação do conteúdo referente ao Filo *Anellida* utilizando slides, abordando as características gerais do filo, morfologia, anatomia, estilo e formas vida, obtenção de alimento, ciclo de vida e reprodução, diversidade e classificação.

Em virtude do contexto da pandemia COVID-19, as atividades serão desenvolvidas todas de maneira remota

VI. Recursos didáticos:

Computador, slides, plataforma Google Meet, livro didático, gifs, imagens.

VII. Avaliação:

Avaliação formativa através da resolução de exercícios como atividade de casa através de formulário.

VII. Bibliografia:

AMABIS, José Mariano; MARTHO, Gilberto Rodrigues. **Biologia Moderna**. São Paulo: Moderna, 2016.

BRUSCA, Richard C.; MOORE, Wendy; SHUSTER Stephen M. **Invertebrados**. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2018.

OGO, Marcela Yaemi; GODOY, Leandro Pereira de. **#Contato Biologia**. São Paulo: Quinteto, 2016.

Fonte: O autor.

A avaliação aconteceu de duas formas: 1) Através das atividades avaliativas disponibilizadas ao final de cada conteúdo. 2) Prova teórica via formulário para aqueles estudantes que acompanham as aulas de maneira remota, e impressa para os que estão frequentando as aulas presenciais. Quanto a prova teórica, esta foi elaborada com dez questões referentes aos filos *Porifera*, *Cnidaria*, *Platyhelminthes*, *Nematoda*, *Mollusca* e *Anellida*. A prova foi composta em sua maioria por questões objetivas, entretanto, questões de associação e discursivas também fizeram parte da prova (plano de aula no quadro 4).

Quadro 4 – Plano de aula 4

I. Plano de Aula:

Data: 01 de setembro de 2021 – 2h/aula.

II. Conteúdo:

Finalizar o Filo *Anellida*, e aplicação de prova teórica.

III. Objetivos:

Geral: Conhecer o Filo *Anellida* e os respectivos organismos que compõe cada um destes.



| |
|--|
| <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entender o a reprodução dos anelídeos. - Responder prova teórica |
| <p>IV. Metodologia de Ensino:</p> <p>Para os conteúdos deste plano de aula será utilizada a modalidade de aula expositiva dialogada e demonstrativa através das seguintes etapas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Finalizar conteúdo referente ao Filo <i>Anellida</i>. 2) Aplicar prova teórica <p>Em virtude do atual contexto da pandemia COVID-19, as atividades serão desenvolvidas todas de maneira remota.</p> |
| <p>V. Recursos didáticos:</p> <p>Computador, slides, plataforma Google Meet, livro didático, provas impressas, Google Forms.</p> |
| <p>VI. Avaliação:</p> <p>A avaliação ocorrerá através de prova teórica com questões objetivas, de associação, verdadeiro ou falso e descritiva. A prova será disponibilizada através de formulário para os alunos que acompanham as aulas de maneira remota, e impressas para os alunos que frequentam presencialmente.</p> |
| <p>VII. Bibliografia:</p> <p>AMABIS, José Mariano; MARTHO, Gilberto Rodrigues. Biologia Moderna. São Paulo: Moderna, 2016.</p> <p>BRUSCA, Richard C.; MOORE, Wendy; SHUSTER Stephen M. Invertebrados. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2018.</p> <p>OGO, Marcela Yaemi; GODOY, Leandro Pereira de. #Contato Biologia. São Paulo: Quinteto, 2016.</p> |

Fonte: O autor.

Finalizei as regências um pouco descontente, acredito que poderíamos ter explorado outras metodologias ou estratégias, contudo uma série de fatores limitaram o trabalho, primeiro a modalidade de ensino remoto/híbrido que diminui muito a interação dos estudantes, o fato de alguns estudantes só terem acesso as atividades impressas também foi um empecilho pois determinadas atividades que poderiam ser feitas usando softwares não contemplariam estes estudantes, nem mesmo aqueles que estavam em sala.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange a experiência do estágio, esta é muito significativa para a formação do licenciando. O estágio é um momento de grande expectativa para os acadêmicos de licenciatura, principalmente para aqueles que já pensam em seguir na carreira como docentes. O estágio também pode se apresentar como um momento decisivo para aqueles que não pretendem seguir profissionalmente na área do ensino.

A experiência do estágio permite ao acadêmico um maior contato com a realidade da sala de aula, para que esse possa entender que a tarefa de ensinar não é tão simples quanto se aprende teoricamente nas disciplinas da graduação. Encontramos



situações que fogem ao controle do estagiário/professor ou que não são esperadas por este durante seu estágio, visto que ele não foi devidamente preparado para estas adversidades, como foi a situação vivenciada globalmente no período da pandemia, em que as aulas ocorrem de maneira remota e a interação com os estudantes é extremamente reduzida.

A experiência do ensino remoto é extremamente válida, uma vez que os professores passaram a utilizar muitas ferramentas que no ensino presencial eram pouco exploradas, além disso o ensino pós pandemia, o “novo normal” não será mais como era antes, tão pouco como está sendo agora, o que é possível imaginar uma grande mudança nas configurações do ensino, na forma de ensinar e na forma de aprender. Apesar da pandemia ser um momento preocupante, de tristeza, cuidado e isolamento, também tem sido uma oportunidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas que precisam ser superadas, bem como o quanto as escolas precisam melhorar em infraestrutura, visando promover a mudança que a educação precisa.

Apesar da dificuldade enfrentada por muitos, o estágio é o primeiro passo para construção do profissional docente. É preciso sentir a realidade da profissão e a universidade permite ao acadêmico essa experiência, que na maior parte dos casos é gratificante para o licenciando poder viver isso, ser chamado de professor, poder contribuir para o aprendizado de tantos que não se conhece.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Anelize Queiroz; et. al. Limites e desafios do Estágio Supervisionado demonstrados em um processo de reflexão num Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**. V. 7, n. 2, p. 13-21, dez. 2012.
- BERNARDY, Katieli; PAZ, Dirce Maria Teixeira. Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. **Anais eletrônicos** do XVII Seminário Interdisciplinar De Ensino, Pesquisa E Extensão, Cruz Alta, Unicruz, nov. 2012.
- BRASIL. **Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008**. Publicado no Diário Oficial da União em 26/09/2008. Disponível em:
- DRUMOND, Kelly. **Projeto Político Pedagógico**. 2020.
- UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado do curso de Ciências Biológicas/Licenciatura da UTFPR-DV**. Dois Vizinhos, UTFPR-DV, 2019.



CAPÍTULO XXIV

PANORÂMICA DA AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

OVERVIEW OF HIGHER EDUCATION ASSESSMENT IN BRAZIL

DOI: 10.51859/AMPLA.ELE2445-24

Neuzivan Lima Ávila¹
Paulo Cristiano Quaresma Ávila²
Galúcio Euricléia do Rosário³
Breno Louzada Castro de Oliveira⁴

¹ Professora Mestra da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA

² Pedagogo Mestre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA

³ Professora Mestra da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA

⁴ Professor Mestre da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA

RESUMO

O trabalho em tela, resultado de pesquisa bibliográfica e documental, buscou responder como se deu a avaliação do ensino superior no Brasil, a partir do PARU até o SINAES. Desta forma definiu como objetivo principal traçar uma breve panorâmica da avaliação do ensino superior no Brasil no período de 1983 até os dias atuais e como objetivo secundário identificar as principais comissões e projetos implantados no Brasil, que contribuíram para a promoção, a avaliação e a melhoria do ensino superior no período supracitado. A pesquisa evidenciou que no decorrer do período delimitado, a avaliação do Ensino Superior no Brasil ocorreu por meio da criação de Programas, Comissões, Grupos, Exames e Sistemas, a saber: Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU; Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior – CNRES; Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior – GERES; Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB; Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido como Provão e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. A pesquisa explicitou ainda que a avaliação ocupa lugar de evidência nas políticas de Educação Superior, haja vista os altos custos do ensino nesse nível, o que exige prestação de contas acerca da qualidade e da amplitude dos serviços que presta à sociedade em ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino Superior.

ABSTRACT

The work on screen, result of documental and bibliographic research, looked for answering how the Brazilian Higher Education was evaluated, from PARU to SINAES. That way defining the major objective to create a short overview of the Higher Education evaluation in Brazil from the 1983 period until nowadays and as a secondary objective identify the principal commissions and projects implanted in Brazil, that contributed to the promotion, the evaluation and improvements in the higher education during this period. The research showed that during the delimited period, the evaluation of Higher Education in Brazil took place through the creation of Programs, Commissions, Groups, Exams and Systems, namely: Program for the Evaluation of University Reform – PARU; National Commission for the Reformulation of Higher Education – CNRES; Executive Group for Higher Education Reform – GERES; Institutional Assessment Program for Brazilian Universities – PAIUB; National Course Examination – ENC, known as Provão and National Higher Education Assessment System – SINAES. The research also made it clear that evaluation occupies a prominent place in Higher Education policies, given the high costs of teaching at this level, which requires accountability about the quality and breadth of services it provides to society in teaching, research and extension.

Keywords: Evaluation. Higher Education



1. INTRODUÇÃO

Historicamente, a partir da década de 1980, houve um movimento dos países industrializados e latinos na reforma de seus sistemas de educação de nível superior, justificado pela exigência de um mercado econômico cada vez mais internacionalizado, o que refletia no ensino, gerando um mercado educacional globalizado. (BOURDIEU, PASSERON, 1992). A realidade brasileira não se manteve distante do restante do globo e por conta disso as reformas destinadas a educação superior foram sendo aperfeiçoadas.

É pertinente destacar que não obstante as influências dos modelos internacionais, a concepção de educação superior e de avaliação presente nas políticas implantadas no Brasil foram gestadas por acadêmicos envolvidos com comissões governamentais inseridas no Ministério da Educação durante as décadas de 1980 e 1990. (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

O artigo em tela, tem como objetivo primário traçar uma breve panorâmica da avaliação do ensino superior no Brasil no período de 1983 até os dias atuais e como objetivo secundário identificar as principais comissões e projetos implantados no Brasil, que contribuíram para a promoção, a avaliação e a melhoria do ensino superior no período supracitado.

O estudo é resultado de pesquisa bibliográfica e documental. Com relação à pesquisa bibliográfica Fonseca (2002), argumenta que ela:

[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web [...]. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. (FONSECA, 2002, p. 31).

No mesmo viés, Gil (2008), enfatiza que é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Nesse prisma, a pesquisa bibliográfica permite obter novas perspectivas sobre o objeto em estudo.

De acordo com Pádua (1997, p. 62) a pesquisa documental,

[...] é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...] (PÁDUA, 1997, p. 62).

Destarte, o trabalho inicia-se com a descrição acerca do Programa de Avaliação da Reforma Universitária - PARU, na sequência expõe sobre a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior – CNRES e do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior – GERES, bem como também traz a baila o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, o Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido como Provão e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

Estudar os aspectos históricos e legais relacionados a avaliação da Educação Superior é imprescindível, posto que possibilita a melhor compreensão acerca do modelo de avaliação vigente.

2. PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA – PARU

Por iniciativa do Conselho Federal de Educação - CFE, foi desenvolvido em junho de 1983 o Programa de Avaliação da Reforma Universitária - PARU, cujo grupo gestor era composto por “pesquisadores com experiência em análise e acompanhamento de projetos” (GRUPO GESTOR DA PESQUISA, 1983, p. 83).

De acordo com Cunha (2001) o PARU foi concebido como um mecanismo para apontar à graduação em que medida a reforma universitária, instaurada com a Lei nº 5.540/68, realmente se efetivou, assim como para verificar quais as vantagens alcançadas e quais os problemas enfrentados pelos diversos tipos de curso e de instituições.

Kraemer *et. all* (2016) asseveram que para analisar como cada instituição produzia o conhecimento, levando em consideração o contexto socioeconômico no qual estaria inserida a IES, foram criadas duas áreas para realização dos estudos, quais sejam: a) Gestão das Instituições de Educação Superior – IES, para tratar de assuntos relacionados à parte administrativa acadêmica e financeira e b) Produção e disseminação do conhecimento, para tratar do Ensino, da Pesquisa e das interações com a comunidade.

O PARU dividia a investigação em duas fases, a saber: a primeira, um estudo base, com o intuito de coletar informações fundamentais sobre as IES, que seria realizado por amostra mediante a aplicação de um instrumento-padrão; e a segunda, estudos específicos ou estudos de caso, que aprofundariam o estado de conhecimento sobre um



assunto, experiências relevantes, análises específicas, etc. O estudo-base pretendia coletar dados que permitissem a comparabilidade entre instituições. (BARREYRO e ROTHEN, 2008).

Segundo Barreyro, Rothen (2008), o programa deu protagonismo a avaliação institucional e interna, pois era necessário que a comunidade acadêmica participasse de maneira ativa do processo por meio da autoavaliação. Cunha (1997), por sua vez enfatiza que tais ações demonstram um dos primeiros sinais de concepção formativa e emancipatória na realidade nacional.

A equipe gestora do programa observou, no ato da divulgação, dois empecilhos que favoreceram o declínio do PARU, quais sejam: o público-alvo da pesquisa não contribuiu suficientemente; e, não houve previsão das dificuldades de execução dos objetivos. Não bastasse os empecilhos supracitados, também se explicitou no relatório do programa três proposições para o impedimento de execução do PARU, a saber: Ausência de informações sistematizadas, e dados secundários impróprios aos objetivos; Reforço aos aspectos qualitativos da questão com a conseqüente mudança no papel das equipes locais; Mudança das atribuições do grupo gestor da pesquisa por interferências externas. (GRUPO GESTOR DA PESQUISA, 1983).

O destaque dado, no relatório, aos empecilhos para a execução do PARU contribuiu para o enfraquecimento do programa, que foi desativado em 1984 por ter recebido “insuficiente apoio político da burocracia do MEC” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.73).

Cunha (1997) destaca que o PARU foi desativado um ano depois de implantado, por conta de disputas internas no próprio Ministério da Educação, em torno de quem competia fazer a avaliação da Reforma Universitária.

É de bom alvitre mencionar que os membros do PARU, posteriormente compuseram comissões ministeriais e participaram da elaboração e execução de outras experiências de avaliação da educação superior. Dada à proposta da participação da comunidade, este programa foi o precursor das experiências de avaliação posteriores no país como o PAIUB e o SINAES (BARREYRO e ROTHEN, 2008).



3. COMISSÃO NACIONAL PARA REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – CNRES

Instituída por meio do Decreto n.º 91.177, de 29 de março de 1985, a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior - CNRES, composta por 24 membros, visava à reformulação da educação superior no marco da redemocratização do país, com a instauração da Nova República. (KRAEMER *et. all*, 2016).

Apesar da CNRES, não ter como tarefa avaliar o sistema de educação, não deixou de se referir ao assunto, sugerindo em seu relatório final, intitulado “Uma nova política para a educação superior brasileira” a necessidade do então Conselho Federal de Educação de “estabelecer mecanismos de avaliação permanente do sistema brasileiro de educação, com apoio de comissões *ad hoc* de especialistas por ele designados” (BRASIL, 1985, p. 50).

O referido documento constituiu-se de cinco partes, a saber: Apresentação dos princípios norteadores da proposta; Ideias gerais de reformulação; Sugestões de ações pontuais para operacionalização das ideias gerais; Declaração de voto de alguns membros da Comissão sobre aspectos pontuais de divergência com o relatório e Proposta de algumas ações de emergência. (BARREYRO e ROTHEN, 2008).

O relatório, materialização do resultado do trabalho da CNRES, destaca que para a superação da crise da universidade brasileira, há a necessidade de aumentar a autonomia universitária, acompanhada por um processo externo de avaliação baseado na valorização de mérito acadêmico. (BARREYRO e ROTHEN, 2008).

O documento supramencionado teve grande relevância ao defender a autonomia das IES, assim como ao trazer para o ensino superior o conceito de mérito acadêmico mediante a um processo quantitativo de dados entre as instituições.

Considerando que a CNRES não apresentou novos elementos, o Governo cria, por meio da Portaria N.º 170, DE MARÇO DE 1986, o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior - GERES.

4. GRUPO EXECUTIVO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – GERES

O Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior - GERES, foi instituído pela Portaria n.º 170, de março de 1986, como um grupo interno do Ministério da Educação. O grupo foi criado com a proposta de sistematizar as questões pontuadas no relatório “Uma nova política para a educação superior brasileira”, elaborado pela Comissão

Nacional para Reformulação da Educação Superior e a partir daí elaborar uma proposição à Reforma Universitária. (CARDOSO, 1989).

Um dado interessante acerca do GERES, de acordo com Kraemer *et. all*, (2016), é que esse Grupo Executivo, sob a justificativa de que as diversas propostas da Comissão Nacional teriam inúmeras implicações e que elas mereceriam maior discussão, e ainda de que a estrutura das instituições públicas prevista pela Reforma Universitária de 1968 restringia a autonomia e diminuía o potencial de desempenho das Instituições Públicas, optou por restringir a sua proposta de reformulação da legislação pertinente à Educação Superior apenas à essas Instituições. O objetivo explicitado no documento do GERES era o de elaborar uma proposta que aumentasse a eficiência das instituições federais.

Ao propor o aumento da autonomia universitária e a avaliação da responsabilidade social mediante processos públicos com critérios estabelecidos pela própria comunidade acadêmica, o GERES retoma a ideia central do documento elaborado pela Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior “Uma nova política para a educação superior brasileira”.

O modelo, implantado pela Reforma de 1968, de associar o ensino a pesquisa teria sido equivocado, segundo o GERES, pelo fato de a pesquisa ser um fator estranho à tradição do ensino brasileiro à época. Para o Grupo, na realidade, existiria mais de um tipo de instituição de educação superior, e cada uma atenderia prioritariamente a uma função específica que poderia ser a formação profissional ou a realização de pesquisa.

O GERES propõe em seu documento, a superação da ideia de que a universidade deveria abranger todos os campos do saber, ou seja, na compreensão do Grupo, poderia existir universidades por áreas do saber. Ainda de acordo com a concepção do GERES o que definiria a universidade, não seria a pesquisa, tampouco a universalidade dos campos do saber, mas, sim, a sua autonomia didática, administrativa e financeira. (BARREYRO e ROTHEN, 2008).

Semelhante a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, o GERES defendia que fosse assegurado o recurso mínimo para a sobrevivência das Instituições federais, no entanto destacava que uma parte do financiamento das atividades deveria estar vinculada aos resultados da avaliação de desempenho. O Grupo defende também que a avaliação seja realizada pela Secretária da Educação Superior no



âmbito do Ministério da Educação e que os resultados sirvam de subsídios para o Conselho na sua ação normativa. (BARREYRO e ROTHEN, 2008).

Partindo da concepção de que a Educação Superior do setor privado é regulado pelo mercado, uma vez que esse setor depende da qualidade do produto ofertado para obter os recursos para a sua manutenção e expansão, o GERES sugere que a Educação Superior Pública seja avaliada e que tal avaliação tenha a função primordial de controlar a qualidade do desempenho desse setor, ou seja, o financiamento da Educação Superior cumpriria, para o setor público, o mesmo papel que o mercado cumpre em relação ao privado.

Além do controle e eficácia da utilização dos recursos públicos, para o GERES, a avaliação seria também uma forma de produzir políticas educacionais a partir dos dados obtidos, daí a necessidade de um tempo de estudo e discussão junto à sociedade, em especial a comunidade educacional e entidades interessadas no assunto.

5. PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS - PAIUB

No início dos anos 1990, o debate sobre avaliação do ensino superior adquire solidez a partir da proposta do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB. (GOUVEIA, *et all*, 2005).

O programa supracitado, originou-se de uma comissão de especialistas, “foi desenvolvido sob a coordenação de uma Comissão Nacional de Avaliação, com a participação majoritária de associações de dirigentes universitários e de representantes do governo vinculados à SESu” (BRASIL, 2003, p. 24).

O PAIUB advogava que o sentido da avaliação é o contraponto entre o pretendido e o realizado, assim como defendia que o processo de avaliação das IES deveria atender a uma tripla exigência da universidade contemporânea, a saber: “a) um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; b) uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária; c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade.” (BRASIL, 1993, p. 4).

O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras teve como objetivo básico rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sociopolítico da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas, a utilização eficiente, ética e relevante dos recursos humanos e materiais



da universidade traduzida em compromissos científicos e sociais, assegurando a qualidade e a importância dos seus produtos e a sua legitimação junto à sociedade. (BRASIL, 1993).

Dias Sobrinho (1996 *apud* KRAEMER et. all, 2016), assevera que a avaliação do programa era proposta em dois eixos: 01) no primeiro se buscava o olhar sobre seu objeto, neste caso a Universidade, de modo crítico e compreensível, na plenitude de suas estruturas e relações. Assim, todos os elementos da vida universitária devem fazer parte do processo de avaliação (ensino, pesquisa, extensão, laboratórios, bibliotecas, corpo técnico-administrativo, etc.; 02) O segundo princípio expõe que a avaliação também é institucional visto que os sujeitos (professores, alunos, funcionários e outros) constroem o processo e participam ativamente dele, segundo critérios, objetivos e procedimentos públicos da comunidade universitária.

A busca pela qualidade é entendida no PAIUB como um processo decisivo para que a instituição melhore como um todo. Destarte, o PAIUB propôs que fosse realizada a avaliação das IES como função educativa, como destaca Ristoff (1994), ao argumentar que era necessário:

uma avaliação capaz de identificar os pontos fortes e fracos, as possíveis omissões e potencialidades inexploradas, para que se possa não punir ou premiar, mas dar consequência, corrigindo rumos e buscando iluminar as virtudes necessárias à busca de uma universidade melhor. (RISTOFF, 1994, p. 52).

Palharini (2001) afirma que o núcleo central da proposta estabelece que a avaliação seja um processo descentralizado, participativo, aberto, criativo, voltado para uma reflexão crítica e para a redefinição de grandes objetivos acadêmicos, que contemple informações quantitativas e qualitativas, sem caráter punitivo ou de premiação. Nesse contexto, o programa estabeleceu três fases metodológicas para avaliação nas instituições: diagnóstico, avaliação interna, e avaliação externa.

A elaboração do PAIUB foi norteada pelos seguintes princípios: 1. Globalidade. 2. Comparabilidade. 3. Respeito à identidade institucional. 4. Não punição ou premiação. 5. Adesão voluntária. 6. Legitimidade. 7. Continuidade (BRASIL,1993).

Mesmo o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras tendo recebido boa aceitação por parte das universidades brasileiras, não teve vida



longa, pois a partir de 1995, o processo de implantação nas IES foi interrompido pelo Ministério da Educação.

Com o fim do programa, ganha protagonismo na realidade brasileira uma nova experiência de avaliação na educação superior brasileira, o Exame Nacional de Curso - ENC.

6. EXAME NACIONAL DE CURSOS - ENC

Segundo Gouveia (2005), é possível citar como medidas importantes na montagem do sistema de Avaliação do Ensino Superior, a mudança do Conselho Federal de Educação - CFE para Conselho Nacional de Educação - CNE por meio da MP nº 661, de 18 de outubro de 1994, e a redefinição de suas competências por meio da MP nº 967, de 12 de abril de 1995. Esta última MP criou, inclusive, o Exame Nacional de Cursos - ENC regulamentado definitivamente pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.

De acordo com a Lei nº 9.131, o CNE não teria competência para realizar a avaliação, devendo apenas deliberar sobre a autorização, credenciamento e credenciamento, de acordo com relatórios e avaliações elaborados pelo MEC (art. 9º, § 2º, alínea “e”).

O artigo 3º da Lei supramencionada definiu como o MEC deveria realizar a avaliação, indicando duas espécies de avaliação, a saber: a das instituições e a dos cursos. Os seus parágrafos explicitam os procedimentos para a avaliação dos cursos, definindo como instrumento principal o ENC.

O ENC, primeiro exame de natureza censitária, realizado por alunos concluintes dos cursos de graduação a partir de 1996, era constituído por dois instrumentos quais sejam: “1. Teste de conhecimentos, por meio de aplicação de provas compostas de questões de múltipla escolha e de questões discursivas; 2. Conjunto de questionários: questionário-pesquisa e questionário sobre impressões das provas”. (BRASIL, 2003)

Dias Sobrinho (1999, p. 40) afirma que: “[...] trata-se de um instrumento regulador que faz parte de um universo mais amplo de regulação ou de estabelecimento de regras de jogo de validade nacional”. Um outro dado que merece destaque é o de que a participação no Exame era condição *sine qua non* para o aluno obter seu diploma de conclusão da graduação.



Versieux (2004) argumenta que o ENC se tornou um instrumento para aferir conhecimentos e competências adquiridos pelos graduandos, no entanto ocorreu de cima para baixo, uma vez que não houve consultas e/ou diálogos com os protagonistas, neste caso, as IES.

Apesar do Exame Nacional de Cursos ter sido idealizado como um sistema de avaliação institucional das IES, não foi isso que ocorreu na prática, haja vista que o maior representante do sistema, o provão, foi utilizado para criação de rankings. As instituições eram classificadas em um ranking, de acordo com os resultados das provas realizadas pelos estudantes, por meio de cinco menções (A, B, C, D e E, sendo A a melhor nota, e E a pior).

É relevante salientar que a implantação do ENC fazia parte de uma política de descentralização da gestão e financiamento da educação, articulada com a centralização dos processos de avaliação em que o governo assumia mais um papel regulador e a avaliação adquiria o papel de indutor das diretrizes políticas desejadas. (GOUVEIA *et al.*, 2005).

Considerando que o provão se mostrou ineficiente, no que tange a gestão e integração das políticas públicas, pensou-se em outro modelo de avaliação nacional visando um melhor sistema de ensino superior. Desta fora, em 2003, iniciou-se um debate, pela Comissão Especial de Avaliação – CEA -, em torno das políticas de avaliação da educação superior, considerando necessária a adoção de ações e/ou medidas que reformulassem e reorientassem as práticas desenvolvidas naquele momento. Tais discussões deram origem ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

7. SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINAES

Com a missão de acalmar as críticas acadêmicas e neutralizar os supostos nocivos efeitos do ranqueamento, surge o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, criado por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, constituído por três componentes principais, quais sejam: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

Cavalcanti (2020) explicita que o SINAES, como sistema de avaliação, orienta-se por duas funções principais, quais sejam: a função avaliativa e a função regulatória. A



primeira - função avaliativa - orienta-se para a missão institucional da educação superior, já a segunda - função regulatória - compreende a supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento e transformação institucional, que são funções próprias do Estado.

O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno dos seguintes eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. (BRASIL 2004). Para avaliar todos os aspectos em torno dos eixos supracitados, o SINAES faz uso de vários instrumentos, quais sejam: autoavaliação, avaliação externa, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação como o censo e o cadastro, e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE.

O SINAES tem como objetivo: identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta; promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia. (BRASIL 2004).

Com o intuito de garantir a avaliação da educação superior de maneira ampla e transparente, o SINAES fundamenta-se em três avaliações, a saber: avaliações institucional, de cursos e de estudantes.

1. Avaliação Institucional, ocorre de maneira interna e externa, ou seja, por meio da autoavaliação e da avaliação institucional realizada por comissão designada pelo INEP para avaliar in loco as IES para fins de credenciamento e recredenciamento. Tal avaliação atribui o Conceito Institucional -CI.
 - ✓ Avaliação Interna corresponde a autoavaliação realizada pela Comissão Própria de Avaliação – CPA, primeiro instrumento a ser incorporado ao conjunto de instrumentos constitutivos do processo global de regulação e avaliação. A autoavaliação articula um auto estudo segundo o roteiro geral proposto em nível nacional, acrescido de indicadores específicos, projeto pedagógico, institucional, cadastro e censo.

- ✓ Avaliação Externa é realizada por membros externos, pertencentes à comunidade acadêmica e científica, reconhecidos pela capacidade em suas áreas e portadores de ampla compreensão das instituições universitárias. (BRASIL 2004). A avaliação externa ocorre por meio de dois instrumentos: o Censo e o Cadastro.

No que diz respeito ao Censo é imperativo destacar que se trata de um instrumento independente que carrega um grande potencial informativo, podendo trazer importantes elementos de reflexão para a comunidade acadêmica, o Estado e a população em geral. Os dados do Censo também fazem parte do conjunto de análises e estudos da avaliação institucional interna e externa, contribuindo para a construção de dossiês institucionais e de cursos a serem publicados no Cadastro das Instituições de Educação Superior.

Acerca do Cadastro, é importante salientar que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e a CONAES explicitam que as informações do cadastro das IES e de seus respectivos cursos serão levantadas e disponibilizadas para acesso público.

As informações mencionadas acima, que também serão matéria de análise por parte das comissões de avaliação nos processos internos e externos de avaliação institucional, formarão a base para a orientação permanente de pais, alunos e da sociedade em geral sobre o desempenho de cursos e instituições (BRASIL 2004)

2. Avaliação dos Cursos de Graduação é realizada analisando-se três dimensões: Organização Didático-Pedagógica; Perfil do Corpo Docente e Instalações físicas. (BRASIL 2004)

A avaliação dos cursos de graduação acontece *in loco* para fins de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, atribuindo o Conceito de Curso - CC.

A referida avaliação identifica o projeto formativo e as condições de ensino ofertadas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica, contemplando as modalidades presenciais e a distância, estando atrelada ao Conceito Preliminar de Curso - CPC. (BRASIL, 2004).

3. Avaliação do desempenho dos alunos - ENADE é uma avaliação aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio



Teixeira - INEP-, aos alunos do último ano das faculdades (cujo ciclo é trienal), para medir a qualidade dos cursos de graduação, da rede pública e privada. A avaliação é expressa por meio de conceitos, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento (BRASIL 2004).

O ENADE, busca mensurar e acompanhar o aprendizado e a performance dos alunos em cada curso durante o ensino superior. O exame leva em consideração fatores, como os conteúdos programáticos estabelecidos no currículo das graduações; as necessidades do mercado de trabalho; o patamar mínimo de qualidade de um curso e o nível mínimo de qualidade exigido pelo MEC.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo, resultado de pesquisa bibliográfica e documental, teve como objetivo principal, fazer uma panorâmica da avaliação do ensino superior no Brasil a partir do PARU até os dias atuais.

A descrição acerca do Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU, evidencia que neste programa foram criadas duas áreas para realização dos estudos, a Gestão das Instituições de Educação Superior – IES, para tratar de assuntos relacionados à parte administrativa acadêmica e financeira e a de Produção e disseminação do conhecimento, para tratar do Ensino, da Pesquisa e das interações com a comunidade.

No que tange a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior – CNRES é imperativo salientar que apesar de não ter como tarefa avaliar o sistema de educação, mesmo assim sugeriu em seu relatório final, intitulado “Uma nova política para a educação superior brasileira” a necessidade do então Conselho Federal de Educação estabelecer mecanismos de avaliação permanente do sistema brasileiro de educação, com apoio de comissões *ad hoc* de especialistas por ele designados.

Já o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior – GERES, optou por restringir a sua proposta de reformulação da legislação pertinente à Educação Superior apenas as instituições públicas. O objetivo explicitado no documento do grupo era o de elaborar uma proposta que aumentasse a eficiência das instituições federais.

Acerca do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, é importante frisar que além de advogar que o sentido da avaliação é o



contraponto entre o pretendido e o realizado, defendia ainda que o processo de avaliação das IES deveria atender a uma tripla exigência da universidade contemporânea, a saber: a) um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; b) uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária; c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade.”

O Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido como Provão, foi idealizado como um sistema de avaliação institucional das IES, ou seja, um instrumento para aferir conhecimentos e competências adquiridos pelos graduandos, no entanto, o maior representante do sistema, o provão, foi utilizado para criação de rankings.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, como sistema de avaliação, orienta-se por duas funções principais, quais sejam: a função avaliativa e a função regulatória.

Ao que se observa o SINAES evidencia grande relevância para a avaliação da educação superior, no Brasil, seja pelas características que apresenta, seja pelos objetivos que fundamentaram a sua criação, seja pelas funcionalidades de que é dotado, pois as avaliações que conduz, orientam-se, principalmente, para a melhoria do cumprimento dos compromissos institucionais das IES.

Como observado no decorrer do texto, a avaliação ocupa lugar de evidência nas políticas de Educação Superior, haja vista os altos custos do ensino nesse nível, o que exige prestação de contas acerca da qualidade e da amplitude dos serviços que presta à sociedade em ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. **Para uma história da avaliação da educação superior brasileira**: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n.1, p. 131-152, mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Comissão Nacional Para Reformulação do Ensino Superior**. Uma Nova Política Para a Educação Superior Brasileira: relatório final. Brasília, 1985

_____. Ministério da Educação. **Documento básico avaliação das universidades brasileiras**: uma proposta nacional. Brasília, 1993.

_____. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da educação Superior – SINAES e dá outras providências**. Disponível em



http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm.
Acesso em: 27 abr.2014

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria do Ensino Superior**. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB Brasília, 1993.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)**. Brasília, DF: MEC/SESU, 1994

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Comissão Especial de Avaliação Sinaes. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira. Brasília: Inep, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSEROM, Jean-Claude. **A Reprodução**. Francisco ed. Rio de Janeiro, 1992.

CUNHA, Luiz Antônio. **Nova reforma do ensino superior**: a lógica reconstruída. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 101, p. 20-49, jul. 1997.

CAVALCANTI, Lourdes Maria Rodrigues; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. **Avaliação da educação superior no Brasil**: das primeiras regulações até o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

CARDOSO, Irene Arruda Ribeiro. **A modernização da universidade brasileira e a questão da avaliação**. In: MARTINS, Carlos Benedito (Org.) Ensino superior brasileiro. Transformações e perspectivas. São Paulo: Brasiliense, 1989.

DIAS SOBRINHO, José. **Qualidade, avaliação**: do SINAES a índices. Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 851-856, nov. 2008.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação institucional**: marcos teóricos e políticos. Avaliação, Revista Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v 1, n.º 1, p. 15-23, jul. 1996

FONSECA, João José Saraiva da Fonseca. **Metodologia da pesquisa científica**. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2002.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOUVEIA, A. B. et. al. **Trajatória da avaliação da educação superior no Brasil**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 16, n. 31, p. 101-132, jan. /jun.2005

GRUPO GESTOR DA PESQUISA. **Programa de Avaliação da Reforma Universitária**. Educação brasileira, Brasília, CRUB, v. 5, n. 10, 1983.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira; VERDINELLI, Miguel Angel; LIZOTE, Suzete Antonieta; TERRES, José Carlos. **Avaliação da Educação Superior Brasileira: do PARU ao SINAES**. XVI Colóquio Internacional de Gestion Universitária. Peru, 2016.

PALHARINI, Francisco de Assis. **Tormento e paixão pelos caminhos do PAIUB**. Avaliação, Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, vol. 6, n.º 1, p.15-26, mar.2001

RISTOFF, Dilvo Ilvo. **Avaliação institucional: pensando princípios**. In: BALZAN, Newton C.; DIAS SOBRINHO, José (Orgs.). Avaliação institucional: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 2008, p. 37- 52.

VERSIEUX, R. E. **Avaliação do Ensino Superior Brasileiro: PAIUB, o ENC e o SINAES**. 2004. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas UNICAMP, São Paulo, 2004.



CAPÍTULO XXV

A EVOLUÇÃO FÍSICA HUMANA, A UTILIZAÇÃO DE SUAS FACULDADES PARA A PRÁTICA LABORAL E AS SÍNDROMES DO TRABALHO EDUCACIONAL

HUMAN PHYSICAL EVOLUTION, THE USE OF ITS FACULTIES FOR LABOR PRACTICE AND EDUCATIONAL WORK SYNDROMES

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-25

Antônio Carlos Coqueiro Pereira ¹

¹ Mestrando em Gerência e Administração de Políticas Culturais e Educacionais o Instituto de Educación Superior Kyre'y São (IESKS), Graduado em Letras Português-Inglês, Graduado em Pedagogia, Pós-graduado em Psicopedagogia Clínico e Institucional, Pós-Graduado em Gestão Escolar, Professor da Educação Básica no Município de Barra da Estiva - Bahia.

RESUMO

O artigo elaborado tem como objetivo principal buscar a forma como a pandemia da COVID-19, mostra a desigualdade social no mundo e no Brasil, com a dificuldade de propagar uma educação de qualidade para todos, de forma igualitária, com estrutura de tecnologias remotas, acesso a mecanismos tecnológicos, sinais de internet e preparação adequada através de formação continuada para os professores. Com enfoque nas análises dos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA e do Índices de Desenvolvimento da Educação no Básica - IDEB, antes da COVID-19, para refletir o que pode acontecer com os resultados pós pandemia. O método de pesquisa é a revisão bibliográfica, com utilização de livros e material relacionado aos dados encontrados, de cunho qualitativo e resultados mostrados dentro da escrita do artigo. Destina a todos os interessados que estão fazendo cursos de graduação, pós-graduação, mestrado, doutorado.

Palavras-chave: Educação. Comprovação da Desigualdade. Pandemia

ABSTRACT

The article developed has as main objective to seek the way in which the COVID-19 pandemic shows social inequality in the world and in Brazil, with the difficulty of propagating quality education for all, in an egalitarian way, with a structure of remote technologies, access to technological mechanisms, internet signals and adequate preparation through continuing education for teachers. Focusing on the analysis of the results of the International Student Assessment Program - PISA and the Basic Education Development Index - IDEB, before COVID-19, to reflect what can happen to the post-pandemic results. The research method is the bibliographic review, using books and material related to the data found, of a qualitative nature and results shown within the writing of the article. It is intended for all those interested who are taking undergraduate, graduate, master's, doctoral courses. Articles that do not follow the guidelines present in this template will not be sent for evaluation. To save time and better adapt to the rules, write your work in this document, following all the information in this template.

Keywords: Education. Proof of Inequality. Pandemic.



1. INTRODUÇÃO

1.1. A HISTÓRIA DAS CRISES EPIDÊMICAS E A DESIGUALDADE SOCIAL

Ao longo da história, houve várias formas de contexto entre o poder e aqueles que não sustentavam o poder ou eram excluídos por viverem a margem da pobreza ou da desigualdade econômica dentro do espaço onde estava inserido. Assim não distinguia quem era de cor ou se eram caucasianos ou até mesmo aqueles que já foram um dia afortunados e caiu nas desgraças da pobreza com falência ou perda dos seus bens, dessa forma ocorreu com a humanidade séculos afora. Hoje pode-se notar que isso trazia consequências drásticas nos tempos da propagação da cólera, da devastação por insetos em lavouras no Egito, nas proliferações da peste bubônica, da varíola, sarampo, malária, a gripe espanhola, o H1N1, ebola, SIDA (AIDS) e agora a COVID 19. Nós não vivemos na época da peste negra ou da peste bubônica, mas hoje pode-se imaginar e retratar como foi isso na Europa. Muitas vezes morriam ricos, pobres, negros, brancos etc. Mas, o que ocorre hoje pode ser comparado aqueles que eram de classe média e inferior, os que mais sofriam, pois não tinham amparo de reis, príncipes, dos senhores feudais e nem da nobreza.

Assim, pode-se contextualizar ou fazer uma analogia sobre o que aconteciam naquela época. Diante do descaso de autoridades para os que eram menos afortunados, comparadas com os burgueses de hoje, encabeçado por um presidente que não tem a noção do que está acontecendo no país e vira as costas para milhares de pessoas infectadas, pessoas que perderam a vida e, estimulando psicologicamente a população a pensar que está tudo normal com atos irresponsáveis, não dando exemplo do que é correto fazer e, encontra a ciência a conjuntura do bem-estar da população que preside. Assim, a barbárie do poder faz com que a necropolítica, epistemícidio e o biopoder se entrelaçam dos séculos anteriores e veem desmascarar um conceito de sociedade e de Constituição de uma nação ir para o ralo e para uma sarjeta com ideais neoliberal e fascista.

O povo sofre, historicamente ele foi uma ferramenta de alienação para a sustentação dos que estão na camada mais alta da pirâmide social. Na visão de um aristocrata, de um político, de burgueses e de quem ostenta poder necessitam de quem está nas camadas inferiores para essa sustentação da sua base não seja esfacelada. A



história continua mostrando essa realidade, que nunca vai deixar de existir se não houver uma reviravolta no contexto político mundial, no que se trata da concepção que o dinheiro não é mais importante do que a vida humana, do que a posse de poder, da ganância do poder político, da exploração humana e da concepção que existem seres humanos inferiores e outros superiores. O homem na sua essência deveria ser um sujeito puro, pois nasce puro, não acredita que a sociedade lhe corrompa. O que corrompe ao homem é o seu caráter, a sua concepção do ter para o ser e não ser para ter. O processo conceitual desse homem vem das questões filosóficas da História Antiga, Idade Média, da modernidade e perpassa na contemporaneidade.

2. O MUNDO COM A COVID-19 E A DESIGUALDADE SOCIAL E EDUCACIONAL

A história do homem vem sendo marcada por grandes tragédias, poderia começar com a história antiga, muito antes do nascimento de Cristo. Limita-se esse trabalho ao início da Idade Média, adentrando na Idade Moderna e continua na contemporaneidade. Começa por crises de varíolas, adentra na peste negra ou febre bubônica, vai para o sarampo e chega à meningite. Só que o campo da meningite, sarampo e a peste bubônica foram epidemias regionais e que não tiveram proporção mundial no que está acontecendo agora.

O poderio econômico fez com que compras de ventiladores artificiais fossem confiscados quando entravam nos portos e aqueles que fizeram compromissos de compras ficavam sem o produto porque a força do poder econômico e militar não deixava os países pobres reivindicarem o seu poder de compra. Isso pode constar com uma força da micropolítica atrelado com o epistemicídio em relação ao que pode sobre o que não pode. Assim, claramente o poder do mais forte não importa com o que vidas fossem ceifadas pela COVID-19 nos países subdesenvolvidos. Qual a diferença da pandemia na contemporaneidade com a epidemia que aconteceu na Europa na Idade Média em que matou mais de dois terços da população?

Pode-se dizer que nenhuma, pois na pandemia da Idade Média, não foram vistas mortes só na classe mais pobre, também acontecia nas camadas mais privilegiadas financeiramente e com títulos de nobreza e hoje também não é diferente, a COVID-19 não escolhe quem contrai. Pois é uma doença que não tem só a camada mais pobre que morre, todas as camadas sociais estão propensas a contrair o vírus e morrer. A diferença



da peste bubônica para a COVID-19 é a extensão de áreas afetadas, e que foi preciso elevar o nível de epidemia como aconteceu na Europa na Idade Média para a pandemia. Tal evento está acontecendo atualmente em todo o Planeta, sendo em alguns países com índices moderados e outros com alto índices de contaminação.

Pode-se dizer metaforicamente que o “O Planeta Parou” e que afetou toda a economia mundial. Sabe-se que a Europa, na Idade Média, principalmente no Século XIV, quando começou o homem do campo morar nos grandes centros, saia dos feudos de uma vulnerabilidade social, para entrar em outra que era os centros urbanos, sem um planejamento de estruturas físicas das cidades, sem uma preocupação com a higiene corporal individual, alimentar e principalmente sem uma higiene onde tinham as casas, ruas e o local onde moravam. Assim, pode-se compreender o possível motivo da causa da epidemia na Idade Média e hoje, com todo aparato moderno científico, com cientistas buscando respostas em um vasto meio de pesquisas, ainda não se comprovou a origem da COVID-19 no mundo.

Mas, a ciência na Idade Média teve resultado na causa da doença que matou muitos europeus e agora não sabem por onde começar a entender a evolução do vírus da COVID-19. Duas coincidências nos dois momentos da história, na Europa na Idade Média e no tempo contemporâneo, outra é o nível de desigualdade social assustador mesmo com séculos de diferenças entre os acontecimentos. Por esse entendimento, são visíveis as diferenças entre continentes, entre países, entre estados e municípios, quando se fala em termo espacial geográfico, quando trata de nível social da população e fazendo comparativos por região em países vulneráveis e continentes, vê-se um desequilíbrio enorme, pois existem populações dentro de países ricos que vivem à margem de seus compatriotas e até mesmo sendo vizinhos de bairros.

Pode-se citar os Estados Unidos da América onde não existe uma política social para a saúde, o governo não investe como devia na saúde pública gratuita e percebe que o número de mortes nesse país foi muito superior ao dos países em que tem uma política pública de saúde gratuita para todos. A assistência médica americana do Norte, está vinculada a plano grupal em que são atendidos por classe trabalhadora que são firmados com empresas e quem oferece a assistência de saúde (NORONHA & UGÁ, 1995). A obrigatoriedade dos Estados Unidos da América é de forma que o governo paga complemento para que os hospitais atendam aqueles que não tem plano de saúde e que



outra parte é para plano privado ou para instituições de caridade ligados a organizações sociais. Estima-se que há mais de quinze milhões de americanos sem uma assistência de saúde (RAMOS, 2017).

Pode-se também compreender que teve um desequilíbrio sobre as mortes daqueles considerados pobres, para aqueles que possuíam um plano de saúde privado ou que tiveram acesso a uma assistência médica particular. Na conjuntura social percebe-se que a diferença entre aquele que podia ter um acesso a médicos com maiores recursos e poderia sobreviver e quem não tinha acesso e morreu sem um tratamento adequado. Referindo-se ao setor da saúde, a COVID-19 mostra claramente que um país capitalista liberal de forma cruel define quem deve viver e quem deve morrer por falta de assistência médica. Os habitantes dos países mais pobres do continente africano, vêm lutando para que todos os habitantes possam enfrentar a pandemia com qualidade no tratamento hospitalar, tendo dificuldade nos números de médicos e de profissionais da saúde. O setor busca por aparelhagem adequada como ventiladores e respiradores artificiais e principalmente com o desequilíbrio entre números de habitantes infectados em relação aos números de leitos para o tratamento.

A escravidão, a colonização e o apartheid são consideradas não só como tendo aprisionado o sujeito africano na humilhação, no desenraizamento e no sofrimento indizível, mas também em uma zona de não-ser e de morte social caracterizada pela negação da dignidade, pelo profundo dano psíquico e pelos tormentos do exílio. (MBEMBE, 2001, p. 04)

A política de segregação racial, impostas pelos brancos anglo-saxões aos nativos da África do Sul, interferindo na qualidade da vida social, no que se pode dizer direito a ter uma educação democrática com formação qualificada, para desenvolver políticas públicas sem distinção e de cunho social para todos. O que foi imposto foi que o negro africano e o branco sul africano de origem inglesa teriam todo direito social diferenciado pela cor e a saúde não era para que todos tivessem acesso. Assim, pode também entender que nos países em que a promoção econômica da minoria sobrepõe a da maioria que depende da vontade de quem está no poder.

Pode-se também ter a mesma relação com os países pobres da Ásia, com números enormes de habitantes e pouco desenvolvidos na área de saúde e com números de profissionais da saúde insuficientes, também se estende aos países das Américas Central e do Sul. Mas, com toda essa preocupação, atenta-se para um fator



muito relevante em torno da educação e, que está relacionada com esse problema percebido, tendo os Estados Unidos da América, como exceção. Ao analisar o índice de escolaridades dos que habitam nos países pobres relacionados que estão na luta contra o COVID-19, veja qual é a quantidade de médicos com formação nesses países? E qual o nível de escolaridade e quantos frequentam a escolas com assiduidade?

São fatores dificultadores para o combate da crise de pandemia e obter maior sucesso com a diminuição de óbitos. As estruturas que tem no contexto educacional e social encontradas nos países africanos, asiáticos, americanos do centro e do sul, demonstram um contraste violento com o que pode ser comparado com os americanos do norte. A população norte americana tem toda a estrutura de desenvolvimento tecnológico e aparato para enfrentar a pandemia, porém não tem um sistema público de saúde, já os demais países pobres mencionados têm um sistema de saúde pública, mas não têm desenvolvimento, não têm uma estrutura educacional para capacitar e formar profissionais de saúde e serem empregados seus conhecimentos de formação no combate a pandemia da COVID-19.

No Brasil, percebe-se que o combate ao vírus está sendo evidenciado na forma social da regionalização espacial, na desigualdade urbana e rural, na distribuição de renda e principalmente quando vai tratar da educação, todos estão em busca de meios para levar conhecimentos de forma a amenizar o prejuízo para os alunos no ano letivo e na preparação no futuro de profissionais, em busca de uma ferramenta de combate ao que pode vir em relação a catástrofe, que envolva a saúde da população.

3. A VERDADE DO EMPREGO DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Fala-se de desequilíbrio social em países do continente africano, de muitos países pobres da Ásia e da América Central e da América do Sul, mas tem um país que ostenta melhor condição entre os países da América do Sul que é o Brasil, mas, existe um enfrentamento de uma situação causada por uma política educacional que não foi aplicada conforme a lei no passado e, que hoje está refletindo muito na educação neste período de pandemia com o emprego de aulas remotas. Pode-se notar que muitos gestores, tanto educacionais quanto do executivo estão preocupados com o retorno das aulas presenciais porque não tem uma garantia que as aulas remotas terão uma eficácia no seu emprego pelos professores.



Neste ponto, pode abrir uma reflexão interessante: de quem é a culpa que os profissionais da educação não têm habilidades para desenvolver aula remotas? De quem é a culpa que as unidades escolares não têm o aparato correto para serem administradas aulas remotas tanto dentro das unidades escolares ou quanto o professor transmite a aula de seu isolamento social? De quem é a culpa de que os alunos de classes mais pobres não têm acesso a internet de qualidade ou possuir um aparelho tecnológico para poder acessar a internet de qualidade e ter uma aula remota? São tantos questionamentos percebidos a respeito da pandemia da COVID-19 vem evidenciar que existe uma disparidade em termos sociais, do em grande parte no universo da educação, dentro do espaço geográfico, onde quem está na zona urbana ainda tem um pouco de privilégio em relação àqueles que moram na longínqua zona rural.

Pode também observar que faltam profissionais de saúde dentro do país, por falta de uma política a acesso do aluno que concluiu o ensino médio a ter o acesso em uma formação de ensino superior para ter uma formação na área de saúde. São complexibilidades em problemas evidenciados, como o enfrentamento da situação em que se encontra a educação na modalidade remota. Essa modalidade pode ser um paliativo para essa desigualdade não afetar a todos que necessitam da educação para o conhecimento, que seja passado de forma que a competência e habilidade individual sejam efetivas.

Na atual política evidencia o direcionamento na qualidade do professor formador para o professor pesquisador, pois os dois necessitam estar atrelados a um sistema que não pode existir uma dicotomia entre a capacidade de formar como também de conhecer. Com o objetivo de chegar no que abordam as necessidades do ter competências e habilidades no final do curso em que o aluno está inserido. Assim, é visível na crise da pandemia da COVID-19, como essa formação está sendo necessária para que sejam empregadas novas metodologias com emprego da tecnologia digital, para que os alunos não sofram mais ainda nas aulas ofertadas remotamente. A necessidade da formação adequada para o professor em forma continuada deveria ter iniciado no passado para que a empregabilidade dessas novas práticas educacionais estivesse sendo utilizada durante a pandemia. Assim pode-se compreender o que está sendo abordado no seguimento desse capítulo com a citação do professor formador e pesquisador na área em que trata da formação continuada docente.



O primeiro passo da mudança é reconhecer a existência de um problema. Para quem defende que as estruturas atuais de formação de professores são adequadas e que o único “problema” é a falta de apoio, de condições ou de recursos, a mudança não se faz necessária. Este texto dirige-se a todos aqueles que se encontram na urgência de uma transformação do campo da formação docente. (NÓVOA, 2017, p. 06).

Quando iniciou a crise na educação devido ao COVID-19, detectou-se o problema como seriam as aulas para os alunos matriculados nas instituições de ensino, o acerto mais lógico foi a utilização da internet e dos aparelhos tecnológicos para administrar aulas remotas. Pronto! Solucionado! Nada disso, com a formação continuada não tendo um efetivo para todos os professores, com a falta de investimentos tecnológicos dentro das unidades escolares, com o desequilíbrio social entre os alunos para obter acesso à internet e a um aparelho tecnológico remoto, como seriam essas aulas, será que só entregar atividades para os alunos responderem seria a solução? Não! Pois existe um fragmento entre responder e a explicação para responder esses questionamentos.

Há a necessidade de terem iniciado os investimentos na formação continuada dos professores e de aparelhos tecnológicos das unidades de ensino anterior a pandemia, e esses recursos fossem a solução efetiva. Colocando o que apontam os Índices do Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB no Brasil, nos três anos seguidos, dois mil e quinze, dois mil e dezessete e dois mil e dezenove, o avanço no Brasil não foi o que se previa e ainda agravadas com as suspensões das aulas presenciais e adequando a implantação de aulas remotas, percebe-se que vai ficar difícil para ter uma qualidade satisfatória para os anos vindouros pós pandemia. Mas a temática da formação dos professores não seria a solução? Solucionar um problema grande que vem se arrastando por décadas, com a falta de estruturas tecnológicas nas escolas, a política de extensão de abrangência de sinal de internet nos locais mais longínquos do país e por último a desigualdade econômica dos estudantes nas diferentes etapas de ensino e modalidades, que começa nos anos iniciais do ensino fundamental até no ensino universitário, e que de uma forma ou de outra não são apresentados caminhos possíveis para chegar a uma solução.

A preocupação com a educação e o enfrentamento da pandemia, na atual conjectura do Brasil, se estende também aos países subdesenvolvidos, pensar em uma política de negação histórica, na busca de ter uma ideologia que fosse de educar para preparar o povo, tanto das classes menos favorecidas, das classes medianas e da alta



classe social em situações de igualdade e equidade educacional, para não passar no futuro o que está sendo comprovado hoje diante do enfrentamento da COVID-19.

4. A NECROPOLÍTICA DENTRO DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Quando se fala em desenvolvimento educacional, pode logo compreender que os índices que estão apontados no PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, vinculado ao OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que avalia de três em três anos o nível de educação dos países envolvidos em um intervalo de três em três anos. Segundo o resultado de dois mil e dezoito, o Brasil ocupa uma das posições entre os piores países que estão vinculados a OCDE e isso faz com que se entenda, que as políticas públicas em que o país tem, não estão satisfazendo a necessidade de ter uma educação de qualidade. Ainda neste contexto, é importante trazer uma reflexão, quando se trata de regionalização educacional, pois comprova-se isso nos resultados do IDEB que apontam e ratificam o que está constando no PISA.

Vê a condição de um aluno que mora na zona rural do município de Tunaré no interior da Bahia, com um aluno que mora na Rocinha, uma favela do Rio de Janeiro, disparidade de recursos é mais fácil, mesmo tendo um desequilíbrio econômico social, o que mora na favela da Rocinha no Rio de Janeiro pode ter acesso mais fácil do sinal da internet, um aparelho celular para ter aula remota do que o aluno da zona rural de Tunaré no interior da Bahia. Isso, quando a família que mora na favela tem poucos filhos, tem um emprego e uma atividade complementar de sua renda mensal e quando não tem, fica na mesma situação dos estudantes do município do interior da Bahia. Isso traduz essa reflexão, em torno de que, quando não tem uma política voltada para o desenvolvimento do estudante com investimentos tecnológicos na educação, quando não prepara o profissional do magistério em formação continuada, quando não tem uma política econômica ou até mesmo social para atender e atentar para a qualidade de ensino e da aprendizagem, pode-se configurar como um fator injusto social e configurar como um ato da necropolítica educacional.

A educação é o fator vital para a transformação social, econômica, intelectual e pessoal do indivíduo, em uma sociedade em que o conhecimento é mais preponderante do que o fator sorte na transformação de uma região. Ou tem um interesse de quem está no poder para não fornecer mecanismo satisfatório para que a população não



tenha uma educação de qualidade para todos? A pandemia da COVID-19 está evidenciando isso, mesmo quando trata de relacionar a educação, com a saúde, com a economia, com os interesses de quem gerencia a educação em cada canto onde tem países subdesenvolvidos e isso, com toda a clareza, é uma política de epistemicídio educacional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desequilíbrio social e econômico no mundo já é um problema em que todos devem se preocupar, pois traz a doença da desigualdade, fome, negação dos direitos, da falta de uma política voltada para concretizar o que é bom para a coletividade humana. Com toda essa problemática causada por esses fatores, a junção no mundo da crise pandêmica e a proliferação da COVID-19 percebe-se que os mais afetados são aqueles que estão inseridos em países subdesenvolvidos, com emprego de recursos que não são satisfatórios, para adquirir elevação no Índice de Desenvolvimento Humano – IDH.

Pode-se também abordar o descaso histórico que sofreu a educação nesses países subdesenvolvidos com a falta de estruturas tecnológicas, uma formação continuada dos professores e a expansão de condição para os lugares longínquos do acesso à internet e, principalmente o investimento em políticas públicas para amenizar a questão social e a pobreza, facilitando que alunos de escolas públicas tivessem acesso a um aparelho móvel para ter aulas remotas em suas casas. Toda problemática que estamos vivenciando com a pandemia da COVID-19, pode-se constatar a acumulação de dificuldades sociais, econômicas e educacionais, e cada um desses problemas, infelizmente tem um longo período para serem sanados. A solução da desigualdade é histórica, depende muito de tempo e de formação educacional dos agentes principais que é a população mais carente.

A estruturação das unidades escolares com aparelhos tecnológicos para possíveis aulas remotas, tem uma questão ideológica capitalista. Se eu que estou no poder facilitar para que todos tenham educação e ter uma ascensão social, quem vai me sustentar no topo? O problema é quem está no topo do poder, não quer cair. Quando percebe que os Artigos que estão na Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil), que tratam da formação continuada dos professores da educação básica não



estão sendo promovido de forma satisfatória para que esses profissionais da educação possam transmitir com eficiência um conhecimento seguro e reflexivo para seus alunos, e percebe-se que com a falta da aplicabilidade da lei corretamente, dificulta o aprendizado do aluno e vai favorecer quem está acima na camada superior da classe econômica a garantir a sustentação do poder.

Por último pode-se entender que a pandemia da COVID-19 só fez desmascarar algo que estava camuflado dentro da sociedade e do planeta, que submergiu na realidade em que todos precisavam entender que precisava ter crises epidêmicas e pandêmicas para ver a necessidade de uma nova política social. Portanto, é preciso recuperar o que não foi investido na história social, econômica e educacional, para poder enfrentar o que poderá vir no futuro em todas as vertentes, principalmente na saúde, na vida social e principalmente na preparação do homem com conhecimento educacional.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, S. Discriminação racial e justiça criminal em são paulo. *Novos Estudos*, n. 43, p. 45-63, nov. 1995.
- ADORNO, T. W. *Minima moralia: Reflexões a Partir da Vida Lesada*. Rio de Janeiro: Azougue, 2008.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. Resultado do ano de 2020. <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acessado em 22/02/2021.
- BRASIL. Programa Internacional de Avaliação de Alunos-(PISA). Resultado da avaliação feita em 2019. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/03/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-matematica-e-ciencias-e-fica-estagnado-em-leitura.ghtml> Acessado em 22/02/2021.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- MBEMBE, A. As formas africanas de auto-inscrição. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 23, nº 1, 2001, pp. 171-209.
- MBEMBE, A. Necropolítica. *Arte & Ensaios - Revista do ppgav/eba/ufrj* | n. 32 | dezembro 2016.
- NORONHA, J.C.; UGÁ, M.A.D. O sistema de saúde dos Estados Unidos. BUSS, P.M. and LABRA, M.E. (Orgs). *Sistemas de saúde: continuidades e mudanças* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1995.



NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

RAMOS, K.C.B. Sistema Único de Saúde Brasileiro X Sistema de Saúde Norte Americano: Um Estudo Comparativo. Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Gestão Pública, da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Gestão Pública.
https://riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/5672/KLYSSIA_CAMARA_BRANDAO_RAMOS-%5b46738-11301-1-688448%5dKLYSSIA_-_TCC_-VERSAO_POS_DEFESA.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acessado em: 22 fev.2021.



CAPÍTULO XXVI

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I DO CURSO DE PEDAGOGIA: DESAFIOS E DISCURSOS PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE TEACHING AND LEARNING PROCESS IN THE SUPERVISED INTERNSHIP I OF THE PEDAGOGY COURSE: CHALLENGES AND DISCOURSES TO WORK IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-26

Patrícia Cavalcante de Sá Florêncio ¹
André Luis Canuto Duarte Melo ²
Paulyanne Karlla Araújo Magalhães ³
Kaline Delgado de Almeida Gama ⁴

¹ Mestra em Ensino na Saúde. Instituto Federal de Alagoas – Professor IFAL

² Mestre em Educação. Instituto Federal de Alagoas – Professor IFAL

³ Mestre em Análises de Sistemas Ambientais – Professor IFAL

⁴ Mestranda em Pesquisa em Saúde – Professor IFAL

RESUMO

Este Artigo trata sobre o processo de ensino e aprendizagem do Estágio Supervisionado I do curso de Pedagogia, tema escolhido pelos pesquisadores, de acordo com as dificuldades e expectativas sofridas durante o estágio e a falta de um olhar mais aprofundado para esse momento da formação pedagógica. Assim, esse trabalho tem o objetivo de investigar como se dá o processo de ensino e aprendizagem e quais os desafios e perspectivas para atuar na educação infantil, analisar o planejamento, identificar as principais estratégias de aprendizagem e verificar a consonância com as diretrizes curriculares. A Pesquisa foi exploratória de abordagem qualitativa, na modalidade pesquisa bibliográfica, buscando as publicações nacionais dos últimos quatro anos nas bases de dados *Google* acadêmico, CAPES e SciELO, encontradas 22 publicações. Pôde-se observar que o processo de ensino e aprendizagem se dá de maneiras diversas, os desafios são vários, desde problemas das instituições de ensino, escolas dos estágios, metodologias aplicadas, tempo de estágio que é considerado pequeno. As estratégias de aprendizagem desenvolvidas são

diversas, centradas no aluno e em consonância com as diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia. Percebeu-se que ainda tem muito o que ser estudado e principalmente que a partir desses estudos sejam propostas melhorias para a educação e em especial o estágio supervisionado I, etapa tão importante na formação docente.

Palavras-chave: Educação infantil. Estágio supervisionado. Pedagogia. Processo de ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

This article deals with the teaching and learning process of Supervised Internship I of the Pedagogy course, a theme chosen by the researchers according to the difficulties and expectations suffered during the internship and the lack of a more in-depth look at this moment of pedagogical training. Thus, this work aims to investigate how the teaching and learning process takes place and what are the challenges and perspectives to act in early childhood education, analyze the planning, identify the main learning strategies and verify the



consonance with the curricular guidelines. Exploratory research with a qualitative approach, in the bibliographic search modality, searching the national publications of the last four years in the Google academic, CAPES and SciELO databases, found 22 publications. It was observed that the teaching and learning process occurs in different ways, the challenges are several, from problems of educational institutions, schools of internships, applied methodologies, time of internship that is considered small. The learning strategies

developed are diverse, centered on the student and in line with the curricular guidelines of the Pedagogy courses. It was noticed that there is still a lot to be studied and mainly that from these studies improvements are proposed for education and especially the supervised internship I, so important stage in teacher training.

Keywords: Child education. Supervised internship. Pedagogy. Teacher of training.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu da vivência do Estágio Supervisionado I na Educação Infantil, seus desafios e importância para a formação do docente, e pela curiosidade científica para debruçar sobre o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva do Estágio Supervisionado I do curso de Pedagogia. O tema foi escolhido pelos pesquisadores, de acordo com as dificuldades e expectativas sofridas durante o estágio, bem como a falta de um olhar mais aprofundado para o processo que norteia esse momento da formação pedagógica, que é importantíssimo, justamente por ser o primeiro contato do aluno de Pedagogia com a prática real de sala de aula.

O referido estágio é um momento de estabelecimento de conexões entre a realidade do campo com a reflexão teórica, buscando a necessária articulação entre a teoria e a prática e um importante momento formativo na vida do estudante, que possibilita a construção do seu perfil profissional como um professor reflexivo. De acordo com Pimenta (1997), o objetivo do estágio de observação é que os alunos apreendam a realidade da sala de aula, no contexto da escola, examinando sobretudo o processo ensino-aprendizagem, e comparando com os conteúdos que já foram ministrados durante a formação docente. Na regência, é a oportunidade de colocar em prática o que foi apreendido.

Para a formação profissional do professor como práxis educativa, é fundamental estabelecer que a sala de aula deve ser um lugar de ação-reflexão-ação, ou seja, são aqueles conhecimentos gerados a partir da prática (TITSKI *et al*, 2010). Os saberes da prática do futuro docente contribuirão para o fortalecimento de sua formação.

Assim, esta pesquisa tem o objetivo geral de investigar como se dá o processo de ensino e aprendizagem no estágio supervisionado I do curso de Pedagogia e quais os



desafios e perspectivas para atuar na educação infantil. Como objetivos específicos pretende analisar como é realizado o planejamento do estágio supervisionado I, identificar as principais estratégias de aprendizagem desenvolvidas pelos discentes e docentes, verificar a consonância do processo de ensino e aprendizagem com as diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia.

A delimitação do tema neste trabalho tem o recorte de pesquisa de acordo com o critério temporal, pesquisando as publicações nacionais dos últimos quatro anos, buscando publicações mais recentes sobre o tema processo de ensino e aprendizagem no estágio supervisionado na educação infantil no curso de Pedagogia, desafios e perspectivas em torno da seguinte pergunta: como se dá o processo de ensino e aprendizagem no estágio supervisionado I do curso de pedagogia? Quais os desafios e perspectivas para atuar na educação infantil?

Sendo assim, o processo deve ser estudado para revelar acertos, fragilidades e possíveis ajustes necessários à prática pedagógica. É preciso que a sociedade veja e entenda que a formação pedagógica é importantíssima para o futuro profissional que sairá da graduação e atuará nos diversos campos de trabalho que a pedagogia oferece, junto a essa mesma sociedade, que precisa e merece profissionais capacitados. Portanto o tema escolhido é considerado de fundamental importância em seus aspectos pessoal, profissional, organizacional e social, podendo contribuir para a formação de profissionais cada vez mais habilitados para exercer sua profissão.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Em tempos de enormes avanços tecnológicos e novas posturas de ensino o processo de ensino e aprendizagem deve sempre estar em destaque em qualquer modalidade de educação e mais ainda nos cursos de Pedagogia. A universidade passa a assumir um novo papel, devendo catalisar redes de conhecimento e pesquisa, sistematizando e disseminando, entre todos os segmentos da sociedade, os benefícios do desenvolvimento científico e tecnológico, em busca de proposições que atendam às necessidades dos novos tempos e dos novos cenários (MORÉS, 2013).

O estágio curricular é obrigatório e regido por diversos regulamentos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, inciso III, parágrafo único do Art. 64 ressalta para a formação dos profissionais da educação, a associação entre teorias e



práticas, através dos estágios supervisionados e da formação em serviço, reconhecendo a importância dos estágios para a formação iniciada e continuada dos professores. Temos também as Diretrizes Curriculares nacionais para o curso de Pedagogia CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, que destacam a importância da prática profissional ao dizer que os estudantes deverão cumprir as atividades de Estágio Supervisionado. A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, a lei de Estágio, detalha os procedimentos necessários para a realização dos Estágios Supervisionados, sendo um momento privilegiado de aprendizagem *in loco* do fazer profissional.

Vimos assim, pela legislação exposta, que além de obrigatório, o estágio supervisionado é essencial para a formação completa do aluno. Nesse contexto, pode ser compreendido como um tempo significativo de aprendizagens, que se dá através de um período em que o aluno permanece no espaço onde o estágio é proposto, para aprender sobre a docência e outras questões que envolvem o exercício profissional do pedagogo para que a partir dessa experiência possa ir construindo a sua identidade profissional.

A educação infantil, sendo o primeiro contato do aluno com a sua prática profissional, se apresenta então com muitos desafios e perspectivas para a atuação desse aluno estagiário, sendo muito importante analisar como é realizado o planejamento desse estágio, o que se leva em conta para ser desenvolvido. Outro aspecto importante é identificar as estratégias de aprendizagem desenvolvidas pelos envolvidos, bem como se o processo de ensino e aprendizagem está em consonância com as diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia. Trabalhar esses aspectos é fundamental para que possamos tecer conclusões e propor estratégias que maximizem a aprendizagem no referido estágio, podendo ajudar a transpor os desafios para atuar na educação infantil, trabalhando nos pontos negativos que porventura apareçam na pesquisa.

Pimenta e Lima (2008) afirmam que o estágio oferta novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, inclusive para os professores formadores, convidando-os a rever suas concepções sobre o ensinar e o aprender. Esse componente curricular obrigatório é importantíssimo e indispensável para a formação do docente.

No espaço/tempo do estágio são reveladas as inquietações, descobertas, certezas e incertezas da escolha profissional, momento em que se descortinam as



problematizações de um cenário complexo e de busca de soluções, num movimento de reflexão-ação-reflexão (SHÖN, 2000). É o momento de interação com a realidade da sala de aula. Os alunos interagem com a realidade, refletem sobre as ações observadas e compartilhadas no contexto em que estão inseridos, criando suas próprias formas de ser e agir, como futuros pedagogos. Trata-se de um momento fundamental da formação, capaz de explorar as demandas impostas diariamente na sala de aula (SILVA; GASPAR, 2018).

E esse primeiro estágio na educação infantil é importantíssimo, pois de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola, significa na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) nos diz que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. Torna-se, portanto uma responsabilidade enorme para o estagiário de pedagogia participar dessa interação ainda no início da sua formação como pedagogo.

Portanto, o processo de ensino e aprendizagem nesse momento é fundamental para a formação de um profissional crítico e reflexivo, consciente de seu papel formador, sendo importantíssimo saber como se dá esse processo e em que condições a aprendizagem acontece. Esta formação precisa ser considerada a partir do curso de graduação e das oportunidades de aprendizagem que os acadêmicos possuem ao longo deste, uma vez que a formação inicial fornece as bases para a construção de um conhecimento pedagógico especializado (MIZUKAMI; REALI, 2002).

Enquanto ciência prática da e para a práxis educacional, a Pedagogia produz sentidos científicos múltiplos e transdisciplinares, de cunho teórico e prático, ampliando as dimensões interpretativas, organizativas e práticas da educação cujo fenômeno humano é histórico, social e político (DINIZ, 2016). É preciso, pois, verificar as nuances



dessa práxis educacional onde acontece primeiro, que é no estágio supervisionado I, lugar de primeiro contato do aluno com o seu campo de prática.

Os desafios e perspectivas para atuar na educação infantil se concretizam no momento do início do estágio supervisionado onde o aluno vai desenvolver e aplicar os conceitos teóricos e científicos que abordou nos primeiros semestres de sua formação. E esse processo de ensino aprendizagem deve se dar de forma clara e eficaz para uma formação pedagógica de fato. Nesta pesquisa será analisado o caminho e o discurso que esse processo toma na prática da ação.

Nesse sentido, é real a necessidade de analisar o processo de ensino e aprendizagem em todas as fases do curso de pedagogia e com destaque neste estudo, do estágio supervisionado I por se tratar do primeiro contato real com a prática pedagógica de sala de aula. O processo deve estar alinhado com o desenvolvimento científico e tecnológico anteriormente citado, para que se efetue da melhor maneira possível.

3. METODOLOGIA

3.1. CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, tem como característica principal compreender as razões, opiniões e motivações que provavelmente podem estar implícitas nas respostas obtidas a partir da coleta de dados que foi realizada. A modalidade é a pesquisa bibliográfica.

Permite que o pesquisador busque respostas para o seu problema a partir de temas que em algum momento foram estudados por outros pesquisadores e, com isso, apresentam os resultados obtidos nessas pesquisas já realizadas. Traz, portanto, como fonte de busca, artigos científicos advindos de diferentes trabalhos acadêmicos, permitindo a compreensão de teorias que foram desenvolvidas anteriormente sobre determinados assuntos.

Salvador (1986) orienta que sejam realizadas leituras sucessivas do material para obter as informações e/ou dados necessários em cada momento da pesquisa, identificando-as como: leitura de reconhecimento do material bibliográfico; leitura exploratória; leitura seletiva; leitura reflexiva ou crítica; leitura interpretativa.



Ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto, difere da revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente (LIMA; MIOTO, 2007).

3.1.1. FONTES DE BUSCA DA PESQUISA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

O recorte da pesquisa seguiu o critério temporal, pesquisando as publicações nacionais dos últimos quatro anos, buscando publicações mais recentes sobre o tema processo de ensino e aprendizagem no estágio supervisionado na educação infantil no curso de Pedagogia, desafios e perspectivas. Os instrumentos de coleta de dados adotados neste trabalho foram as bases de dados *Google* acadêmico, CAPES e SciELO, utilizando os descritores Educação infantil, Estágio supervisionado, Pedagogia e Processo de ensino e aprendizagem. Foram incluídas as publicações que tratavam do tema e excluídas as publicações de língua estrangeira e que não tratavam do tema bem como as com mais de cinco anos da publicação.

Assim foram encontradas, após aplicar os critérios de exclusão, 22 publicações, 5 artigos de 2016, 3 artigos de 2018, 7 artigos de 2019 e 7 artigos de 2020.

4. ANÁLISE DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A educação infantil é parte importantíssima na formação docente e, portanto, é necessária uma atenção especial por ser o primeiro campo de estágio supervisionado onde o futuro profissional vai ter o contato inicial com a prática docente. Isso foi constatado com a busca pela temática nas bases de dados utilizadas como *Google* acadêmico, CAPES e SciELO nas 22 publicações encontradas.

Após a seleção dos textos, com a leitura exploratória e seletiva, foi identificado na análise dos dados que os textos tratam em pontos comuns como: relação teoria e prática, legislação educacional, importância do estágio para a formação docente, relação entre universidade e escola, formação da identidade profissional do docente, dificuldades no estágio e questões de inclusão educacional. São relatos de experiências dos estágios por alunos e professores, revisão bibliográfica, análise documental de relatórios dos alunos e documentos das escolas.



Todas as publicações falam do estágio supervisionado como o momento de interação entre a teoria e a prática. Em seu estudo, Carvalho (2020) constatou que o estágio é o momento de compreender a prática docente, bem como de refletir acerca da relação teoria e prática, dessa forma, percebeu-se que toda a teoria vista durante a graduação, torna-se inviável sem a prática, assim como a prática não teria fundamento sem a teoria. Luna, *et al* (2017) nos diz que o conhecimento não acontece apenas em um momento prático ou em outro momento teórico. Ele acontece em um momento teórico-prático. Entre esses dois existe um trabalho de educação de consciências e de organização de materiais concretos de ação, tudo isso para que essa relação possa de fato acontecer. A possibilidade de interconexão teórico-prática faz do estágio supervisionado uma experiência crucial no aprendizado do ser professor, na medida em que permite o conhecimento da realidade concreta e a mobilização de saberes para a tomada de decisões na urgência da sala de aula (CAMINHA; SOARES; MELO, 2016).

Para embasar os estudos, a sua maioria trouxe a legislação como a BNCC, as DCNEI, entre outras. Souza, Rodrigues e Gomes (2016) trazem com a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006), o reconhecimento do legítimo espaço de formação de professores/as para/da Educação Infantil, exigindo a oferta de conteúdos teóricos específicos e estágio curricular em creches e pré-escolas. Mas Pacífico (2020) ressalta em seu artigo, que embora as conquistas legais tenham contribuído muito para a construção de um novo olhar sobre a Educação Infantil, ainda são inúmeros os desafios a serem enfrentados, nos aspectos pedagógicos e políticos, na luta pela construção de uma Pedagogia que, concretamente, considere a infância e suas especificidades.

Outro ponto muito importante tratado nas pesquisas foi a questão da importância do estágio supervisionado na educação infantil para a formação docente. Rolim, Coêlho e Pires (2019) dizem que os estágios supervisionados contribuem na nossa formação docente, pois através do contato com o âmbito escolar, propicia a experiência da sala de aula no contexto escolar e colocando em prática o que se aprende na universidade. Campos, Soares e Diniz (2019) relatam que o estágio supervisionado na educação infantil provoca a reflexão do ser/fazer/estar da/na prática docente, ressignificando valores e concepções e que o diálogo entre sujeitos, o olhar sobre as vivências das crianças nos diferentes contextos são res(significados) quando apoiados



nas discussões realizadas ao longo do curso de Pedagogia, na reflexão e análise embasadas pelos referenciais teóricos.

Quanto à relação universidade e escola, Rabelo (2020) diz que a parceria entre a universidade e a escola tem sido muito exaltada, atualmente, nas pesquisas educacionais, porque vários estudos constataam a distância entre a formação inicial e a realidade encontrada nas escolas e a lacuna entre teoria/prática, formação/trabalho. Vislumbra-se a aproximação entre os campos formativos, escola e universidade como proposta para unir, juntar, aproximar, relacionar as ações de maneira horizontal, como uma via de mão dupla que compreenda a universidade e a escola como campos formativos docentes de maneira igualitária. (TOZZETO; SILVA, 2020).

A formação de uma identidade profissional docente é outro importante aspecto relatado nos estudos e discutido também na atualidade. Serpa e Santaiana (2019) concluíram em seu estudo, que o estágio em Educação Infantil representou intensas reflexões acerca do reconhecimento da docência na formação dos sujeitos e da constituição da identidade profissional. Nesse mesmo sentido, Tozzetto e Silva (2020) perceberam que o Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil traz significativas contribuições para a formação inicial das estudantes, tendo um peso forte na construção de sua identidade profissional, pois é o lugar de reflexão em torno das práticas e do contexto da Educação Infantil.

Também foram relatados nos estudos as barreiras e dificuldades para o desenvolvimento dos estágios em vários níveis. A análise dos dados de Souza, Rodrigues e Gomes (2016) permitiu constatar que, entre os professores, havia dois grupos de opiniões: um, que faz uma avaliação positiva do estágio, dada sua importância formativa em articular teoria e prática; e outro grupo, com uma perspectiva antagônica, apontando que a atividade é concretizada e organizada de forma burocrática e aligeirada. Tozzetto e Silva (2020) relatam que no intento de superar a visão burocrática e técnica do estágio na licenciatura, a disciplina abre um leque de inquietações sobre a carreira docente e o contexto educativo, que, em muitos casos, torna necessários estudos aprofundados para superar desafios relacionados à formação docente e à Educação Infantil.

Outra dificuldade encontrada no estudo de Nascimento e Lira (2019), tem a ver com a condução e o tempo destinado à prática pedagógica, pouco tempo é dispensado



para essa tarefa. Schindhelm e Bampi (2019) evidenciaram que a reprodução de práticas no cotidiano escolar infantil se faz muito mais presente do que as discussões e o desejo de aprimoramento vislumbrados nos cursos de formação docente, dentre eles, a Pedagogia, propondo uma vivência que supere a imitação de modelos. Uma das suas hipóteses é que, quando chegam ao campo de trabalho, os modelos são mais fortes e impressos de tal modo na realidade que os novos professores, ao invés de questioná-los, os repetem. Nesse sentido, Yaegashi, Bianchini e Pires (2018) reforçam que infelizmente, as instituições não são iguais, muito menos as práticas dos professores. Dessa forma, podemos encontrar escolas em que o trabalho desenvolvido com as crianças é exemplar, como também podemos encontrar professores que não são comprometidos.

Por outro lado, foram muitas as experiências exitosas e utilizando vários modelos metodológicos e estratégias de aprendizagem desenvolvidas pelos docentes e discentes. Carnete e Brito (2016) enfocam em seu estudo a Pedagogia de Projetos, inovação no campo educacional, a qual proporcionou autonomia dos sujeitos envolvidos em uma relação horizontal, possibilitando o desenvolvimento da criticidade, criatividade e autoconfiança. Já Caminha, Soares e Melo (2016) utilizaram a sequência didática como estratégia desenvolvida no estágio, iniciando antes com uma observação inicial, que segundo os autores têm como objetivo apreender aspectos da prática didático-pedagógica cotidiana desenvolvida na escola e na sala de aula, oportunizando ao aluno-estagiário levantar demandas sobre as variáveis que compõem essa prática, tais como: o conhecimento do relacionamento professor-aluno; das relações interpessoais na escola; dos aspectos didáticos-metodológicos; das concepções de educação; dos instrumentos de avaliação; da estrutura física; dentre outros.

Silva, *et al* (2020), nos traz uma experiência de estágio na educação infantil com uma aluna surda em estágio com alunos ouvintes. Os autores relatam que não identificaram pesquisas que se reportem à atuação de professores surdos lecionando para crianças ouvintes na Educação Infantil. A presença de um professor surdo na Educação Infantil lecionando para estudantes ouvintes pode nos levar a pensar sobre a contribuição que esse fazer pedagógico traz para a constituição dos envolvidos na ação escolar – como pessoas e como profissionais. O processo educativo deve ser considerado como um processo social em que todas as pessoas, com deficiência ou não,



têm o direito à escolarização. Resta, portanto tornar acessíveis os espaços garantindo assim o atendimento às diversidades (SANTOS, 2012).

Portanto, os trabalhos analisados mostram bem a importância e a necessidade de se discutir sobre uma temática que impacta diretamente na formação do profissional pedagogo pois é o início do seu contato com a prática profissional. Os relatos são variados, mas todos ressaltam a importância do fazer pedagógico nas ações do estagiário de Pedagogia na educação infantil. Como nos diz Meireles e Guterres (2018) uma oportunidade de (re) construção de saberes relacionados a crianças, seres históricos e de formas de intervenção e mediação sobre seu processo de desenvolvimento. Convergência de experiências nas diversas dimensões da formação profissional.

Um campo vasto para novas investigações e formulação de estratégias que viabilizem cada vez mais o desenvolvimento de estágios articulados com a educação e o mundo contemporâneo que é múltiplo e dinâmico, que necessita de profissionais comprometidos com a formação integral do ser humano, começando com a educação infantil com toda as suas especificidades, facilitando também a formação de uma identidade docente desde o início do curso.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é essencial para o desenvolvimento da humanidade e cada vez mais tem ganhado atenção a questão da formação docente. Sendo assim, o estágio na educação infantil merece um olhar mais aprofundado por ser a primeira experiência prática do aluno e por trazer muitas dúvidas e incertezas em sua realização.

Pôde-se observar no decorrer da pesquisa que o processo de ensino e aprendizagem no estágio supervisionado I do curso de pedagogia se dá de maneiras diversas, levando-se em conta as características e contextos próprios de cada localidade, mas sempre seguindo planejamentos e organização processual levando em conta a formação de profissionais que tenham a capacidade e raciocínio crítico de tomada de decisões e autonomia no seu aprendizado.

Foram destacados também que são vários os desafios e perspectivas para atuar na educação infantil, uma fase tão importante e única do ser humano. Os desafios passam por problemas das instituições de ensino, das escolas dos estágios, de



metodologias aplicadas, do tempo de estágio que é considerado pequeno visto a magnitude da primeira experiência em sala de aula e com um grupo de alunos tão específico e singular na sua constituição como a criança.

Nesse sentido, as estratégias de aprendizagem desenvolvidas pelos discentes e docentes na sua maioria foram direcionadas a um fazer pedagógico centrado no aluno, em uma perspectiva interacionista, fazendo o aluno integrar teoria e prática na intenção da construção do conhecimento e da experiência concreta. Foi identificada, também, a consonância do processo de ensino e aprendizagem com as diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e demais legislações, atendendo às exigências legais do curso.

Foi muito interessante ver que existem publicações e interesses em um tema, como já citado, tão importante e necessário na formação do futuro profissional de Pedagogia. Mas ao mesmo tempo percebeu-se que ainda tem muito o que ser estudado e principalmente que a partir desses estudos sejam propostas melhorias para a educação e em especial o estágio supervisionado I, para que cada vez mais os alunos tenham experiências exitosas a partir de planejamentos e metodologias que possam embasar e estimular esse aluno a seguir na sua formação com segurança e principalmente capacidade de desenvolver um trabalho técnico, científico, mas acima de tudo humano e integral de formação profissional. É o que a sociedade espera, profissionais cada vez mais capacitados e habilitados a desenvolver um trabalho de qualidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Lei n. 9.394 n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário oficial da União, Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº.1/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**, 2006.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC_APRESENTACAO.pdf. Acesso em 20 de fevereiro de 2021.
- BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de set. 2008.



- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- CAMINHA, Márcia Beatriz Barros; SOARES, Maria de Deus Cavalcante; MELO, Keylla Rejane Almeida. **Estágio supervisionado na educação infantil: interlocução entre a formação docente e os saberes pedagógicos**. Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 1, p.195-199, jan. / jun. 2016.
- CAMPOS, Kátia Patrício Benevides; SOARES, Luisa de Marillac Ramos; DINIZ, Andresa de Souto. **Estágio supervisionado na educação infantil: campo essencial na formação do pedagogo**. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.5, n.1, jan.- abr. 2019.
- CARNETE, Jéssica do Carmo; BRITO, Célia Maria Machado de. **Estágio supervisionado na educação infantil: vivências e aprendizados na formação docente**. Realize editora, Campina Grande, 2016.
- CARVALHO, Scarlett O'hara Costa. **Reflexões acerca da experiência do Estágio Supervisionado em Educação Infantil**. Rev. Pemo, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2020.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006.
- Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília, 2006.
- DINIZ, Adriana Valéria Santos. **O estágio supervisionado na formação do pedagogo: saberes e fazeres, limites e contribuições**. XVIII ENDIPE Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira, Mato Grosso, 2016.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Katálysis, Florianópolis: v. 10. 2007.
- LUNA, *et al.* **A relação teoria e prática no processo de ensino aprendizagem na educação infantil: analisando experiências vivenciadas estágio supervisionado I do curso de pedagogia – UEPB campus III**. IV Congresso nacional de Educação, João Pessoa, 2017.
- MEIRELES, Elizangela Sousa; GUTERRES, Ione da Silva. **O ser e estar na profissão docente: reflexões a partir do estágio supervisionado na educação infantil**. VI Congresso Nacional de Educação, Fortaleza, 2019.



- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros (orgs.). **Aprendizagem Profissional da Docência: Saberes, Contextos e Práticas**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.
- MORÉS, Andréia. **Educação superior e processos de ensino e aprendizagem em EaD: os casos UCS e UFRGS**, Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. 1, p. 72-86, jan./abr. 2013.
- NASCIMENTO, Simone Maria de Bastos; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. **Docência na educação infantil: que formação esperamos?** Revista CAMINE: Caminhos da Educação, Franca, v. 11, n. 1, 2019.
- PACÍFICO, Juracy Machado; et al. **Estágio Supervisionado na Educação Infantil: relatos e reflexões**. Educação em Foco, Belo horizonte, ano 23, n. 39 - jan./abr. 2020.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** – 3ª. Ed. – São Paulo: Cortez, 1997.
- RABELO, Amanda. **Estado da arte sobre estágio supervisionado docente nos anos iniciais e na educação infantil**. Momento: diálogos em educação, v. 29, n. 2, p. 249-270, maio/ago., 2020.
- ROLIM, Kethley Horranna Bezerra; COÊLHO, José Anderson de Luna; PIRES; Aparecida Carneiro. **Estágio supervisionado em educação infantil: ampliando a formação docente**. VI Encontro internacional de jovens investigadores, Salvador, 2019.
- SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.
- SANTOS, Kátia Silva. **A política nacional de educação especial e a ‘perspectiva inclusiva’: novos ‘referenciais’ cognitivos e normativos**. IX ANPED SUL, 2012.
- SCHINDHELM, Virginia Georg; BAMPI, Maria Luisa Furlin. **Formação de profissionais de educação infantil: experiências de estágio supervisionado**. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 280-292, jan./mar., 2019.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SERPA, Ivana Almeida; SANTAIANA, Rochele da Silva. **O estágio supervisionado no curso de pedagogia: articulações com a constituição da docência na educação infantil**. IX Salão Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão, Rio Grande do Sul, 2019.



- SILVA, Isabella dos Santos Oliveira da, et al. **ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a professora é surda, e agora?** EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho, v. 7, p. 599-618, jan./dez., 2020.
- SILVA, Haíla; GASPAR, Mônica. **Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia.** Rev. bras. Estudos pedagógicos, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018.
- SOUZA, Dulcinéia Beirigo de; RODRIGUES, Sílvia Adriana; GOMES, Alberto Albuquerque. **Formação inicial e saberes necessários para a docência na educação infantil: o papel do estágio supervisionado.** Educere et Educare, revista de educação, Vol. 11 Número 23 Jul./Dez. 2016.
- TITSKI, Crislaine de Camargo; *et al.* **O estágio na educação infantil e a formação do professor.** IV Encontro de educação infantil, Educação e prática pedagógica, UNICENTRO. Irati, PR, 2010.
- TOZETTO, Susana Soares; SILVA, Melissa Rodrigues. **O estágio curricular supervisionado na educação infantil para a formação inicial do professor.** Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 29, n. 57, p. 144-156, jan./mar. 2020.
- YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; PIRES, Juliana Gabricho Capella. **Representações sociais de acadêmicos de pedagogia sobre o estágio supervisionado em educação infantil.** Conhecimento & Diversidade, Niterói, v. 10, n. 20, p. 26–37, jan./abr. 2018.



CAPÍTULO XXVII

ARTE, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: TECENDO REFLEXÕES PARA AMPLIAÇÃO DAS LINGUAGENS INFANTIS

ART, CHILDHOOD AND CHILDHOOD EDUCATION: WEAVING REFLECTIONS FOR THE EXPANSION OF CHILDREN'S LANGUAGES

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-27

Magali Dias da Conceição Machado ¹
Tyciana Vasconcelos Batalha ²
José Carlos de Melo ³

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB/UFMA

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB/UFMA

³ Pós doutor em Educação pela Universidade Católica de Santos – UNISANTOS

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de mostrar a importância da arte na educação infantil e de como ela auxilia a criança a se desenvolver considerando as linguagens infantis, numa tentativa de distanciar o entendimento de arte como colagem de papel. Para efeito desse estudo, foi utilizando textos, artigos e análise de dados concretizando uma revisão bibliográfica. Pode -se constatar que a criança é capaz de se expressar através das várias linguagens artísticas colaborando para seu processo de desenvolvimento e que o professor é o mediador desse processo. Para dar suporte no aprofundamento teórico e no objeto do estudo, faremos diálogos com autores tais como: Santaella (2012); Barbieri (2012) em relação a arte, Gobbi e Pinazza (2014) relação a educação infantil e em documentos oficiais como os referenciais, diretrizes e a BNCC.

Palavras-chave: Arte. Infância. Educação infantil.

ABSTRACT

This article aims to show the importance of art in early childhood education and how it helps the child to develop considering children's languages, in an attempt to distance the understanding of art as a paper collage. For the purpose of this study, texts, articles and data analysis were used, materializing a literature review. It can be seen that the child is able to express himself through the various artistic languages contributing to his development process and that the teacher is the mediator of this process. To support the theoretical deepening and the object of study, we will carry out dialogues with authors such as: Santaella (2012); Barbieri (2012) in relation to art, Gobbi and Pinazza (2014) in relation to early childhood education and in official documents such as references, guidelines and the BNCC.

Keywords: Art. Childhood. child education.

1. INTRODUÇÃO

A arte está presente na história ao longo da existência da humanidade e como seres sociais, o indivíduo é capaz de produzir, apreciar e consumir arte das mais diversas



maneiras. Essa produção se dá pela apropriação da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade.

Como manifestação de grande significância, a arte narra a história, denuncia, encanta, transborda, extravasa fazendo situar, compreender comportamentos e consolidar concepções. A arte é linguagem, por ela é possível não somente perceber, mas conhecer o mundo, pensar, refletir e sentir as coisas que nela habita.

Como evidenciado nos estudos do historiador francês Phelip Aries (1981) a arte comunica e documenta a nossa história. A partir dos estudos desse autor que escreveu sobre a infância tendo como pano de fundo os registros iconográficos da época, onde a partir desse levantamento pode comunicar o nascimento da infância na sociedade descrevendo a fragilidade da criança e a sua desvalorização.

O sentimento da infância não existia- o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significava o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde a consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. [...] (Ariès (1981, p.156)

No contexto da infância e da criança, num período já contemporâneo, surge o processo de reconhecimento da criança como ser capaz, criativo e que produz cultura, sujeitos históricos e de direitos onde dentro do contexto da educação infantil a arte dialogada com as várias linguagens contribuindo para a formação plena das crianças.

O exercício de livre expressão era até então propostas aceitas na educação infantil e somente a partir da década de 80 que as proposições de leitura de obras foram trazidas como propostas didáticas de arte para a educação infantil.

Nos dias atuais Colar papel picado no cabelo da boneca, recortar e.v.a para enfeitar a árvore, pintar a cara do palhaço, fazer releitura de Picasso em papel a4 xerocopiado são denominadas em muitos espaços de educação infantil como atividade de arte ou se reduz a definição de que as crianças estão produzindo arte.

As paredes da educação infantil não estão sendo povoadas das histórias das crianças e dos seus sentimentos, através das suas maneiras peculiares de se expressar. Nesse entendimento, os espaços devem dialogar com a história de cada um num envolvimento que transmita a intensidade e o fazer infantil.



(...) as imagens que compõem os espaços educativos estão nos ensinando sobre as crianças, como são, do que gostam e como devem ser educadas. Assim, muito além de uma 'inocente decoração de ambiente', estas ambiências são construções sócio-culturais -educativas que funcionam, também, como 'máquinas de ensinar'. (CUNHA, 2005, p135).

No entanto os estudos mostram que a arte é algo muito mais complexo e profundo. Ao mesmo tempo em que está presente se distancia pela falta de entendimento estético pelo adulto mais experiente.

Mas o que será que os professores da educação infantil entendem por fazer arte? Que formação e referências eles têm com a arte? Esses são alguns questionamentos levantados que nos fazem refletir sobre as práticas cotidianas nas instituições de educação infantil.

O que percebemos é que as concepções trazidas pelos professores estão carregadas de um não fazer que se distancia de um conceito de arte que vai além do que é produzido nos espaços dessas instituições.

Nessa direção a formação estética do professor de educação infantil se faz necessário, por acolher um segmento que biologicamente e socialmente está em processo de desenvolvimento e aprendizagem e nesse sentido, possibilidades potentes de acesso e contato com a arte favorece a formação de um sujeito crítico e sensível.

O professor nesse contexto é aquele que deveria propiciar enunciados, materiais adequados tendo uma compreensão técnica do uso dos materiais e como socializar as produções, organizar as instalações para apreciações.

Nesse trabalho procuramos abordar a importância da arte na educação infantil e o lugar do professor nesse processo de articulação entre saber e fazer. Em relação a metodologia, o presente artigo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativa, que de acordo com Gil consiste em efetuar consultas e estudo a partir de livros, artigos e documentos que forneçam informações, acerca do tema pesquisado. Para ajudar a compreender a relevância do tema, nos pautamos em estudos de Santaella (2012); Rangel (2018), Barbieri (2012) em relação a arte, de Gobbi e Pinazza (2014) em relação a educação infantil e em documentos oficiais como os referenciais, diretrizes e a BNCC.

O trabalho está organizado em 4 sessões a saber: a arte no tempo que traz conceitos e manifestações artísticas ao longo dos tempos; a infância como categoria de



cultura e a arte na educação infantil: caminhos para saber fazer; fazendo arte na educação infantil, além das considerações finais fechando o diálogo sobre a arte na educação infantil.

2. ARTE PARA QUE?

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. [...] A experiência da beleza tem de vir antes.

Rubem Alves

A arte é necessária porque o homem é um ser social e faz parte de sua condição buscar a vivência do outro para melhor compreender-se. A arte é linguagem, é sentimento, é percepção, é conhecimento de mundo culturalmente ativo. A arte é sentir, é dizer sobre as coisas. A arte é esse encantamento como revela Rubem Alves, que depois de encantado o ser humano busca mais para alcançar a sua incompletude.

Definir a arte é muito difícil. Santaella (2012) diz que a razão dessa dificuldade se dá pelo fato da arte ser uma produção histórica, o que significa que não existe uma definição universal que dê conta de todas as variações de criação artística no tempo e espaço.

Ao passar por um longo processo de mudanças comportamentais de pensar e agir a partir do novo, o ser humano alcança um desenvolvimento pessoal que o faz transformar socialmente a partir da aproximação com a arte.

Entende-se que a definição de arte é construída socialmente e que ao longo do tempo ela se transforma e deixa de ser arte. Nesse entendimento, poderia as práticas de arte na educação infantil também serem esquecidas e renovadas com o passar dos tempos? Muitos são os questionamentos que podem ser utilizados para a reflexão de uma prática que veja a arte como aliada no processo de ensino aprendizagem e de desenvolvimento infantil, uma arte que amplie os processos criativos das crianças respeite seus direitos de se manifestar e expressar pelas mais variadas formas de linguagens.



Esse fazer artístico como ser ampliação nos espaços da educação infantil, uma vez que a criança é sujeito de direitos e como tal deve estar envolto dessas manifestações.

A arte é também invenção. [...] ela é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer, não sendo somente o executar, o produzir, o realizar, pois o simples “fazer” não basta para definir sua essência. (PAREYSON, 1997. p.25)

Muitos estudos apontam que a arte contribui para o desenvolvimento da expressão, senso crítico, comunicação e imaginação na educação infantil. Nessa direção estimular as crianças desde cedo a ter contato com práticas artísticas, é um caminho necessário para que as crianças possam se constituir como um ser humano capaz de atuar na sociedade de maneira autônoma, livre de amarras e sensível, pois de acordo com Caldas (2017 p.161) “a função da arte está relacionada à expressão, ao modo de ver o mundo, à possibilidade de dar forma e colorida à imaginação, desenvolver o saber estético e artístico dos alunos.”

A arte está presente para que o conhecimento do novo se apresente pela articulação da curiosidade, da criação e de novas fontes oferecidas pelo professor a partir do que a criança já sabe num movimento de buscar algo inédito e agregador de possibilidades e desenvolvimento.

A arte é uma manifestação, às vezes pessoal, de uma ideia, uma sensação, um sentimento. Enfim, uma manifestação humana, que não tem um compromisso com uma função específica. Isso é que é libertador na arte. (BARBIERI, 2012)

A arte se constitui como uma das estratégias primordiais que a criança dispõe para aprender e se desenvolver. As atividades que permeiam a infância agregam-se as propostas de música, dança, pintura, desenho fazendo relação com o currículo propostos para educação infantil. Contudo, o processo autônomo da criança é limitado por práticas estereotipadas que não atrelam o devido valor à arte, desconsiderando a criança artista, seu processo estético e suas manifestações culturais.

Para Moreira (2002), a arte se revela justamente pela diversidade, por apontar algo que é pessoal e único “(...) temos que descartar toda atividade que tenha como ponto de partida a uniformidade”. (MOREIRA, 2002, p. 84).



Partindo dessa realidade, pode-se pensar a arte como atividade própria da infância, que de tal maneira, amplia o repertório real e estético, onde o trabalho com arte seja proposto desde o início até o fim da fase escolar.

Tomar a arte como linguagem, possibilita perceber e conhecer o mundo, pensar, refletir e sentir as coisas que nele habita. Por ser um modo singular de se relacionar com o mundo, cada pessoa de maneira individual interage e produz de modo único sua arte, construindo seu próprio fazer poético, pois “a arte faz ver a visão, faz falar a linguagem, faz ouvir a audição, faz sentir as mãos e o corpo.” (CHAUI, 1995, p.325).

As diferentes linguagens artísticas são um território privilegiado para abordar os sentimentos e as sensações infantis. Segundo Barbosa (2010) a arte está associada ao desenvolvimento cognitivo, dessa forma a partir da oferta de várias linguagens no ambiente da educação infantil é possível provocar a criança a pensar, interpretar, construir, formular ideias produzindo visões diferenciadas do seu contexto e do mundo. Afinal, como disse Ferrei Gullar, “a arte é necessária, pois só a vida não basta”.

Portanto, indagar sobre que seres humanos queremos formar, é pensar e travar batalhas para que o ensino e a educação sejam amplos e consistentes, pois como salienta Duarte (2009), a luta é árdua para desalienar o cotidiano.

3. A INFÂNCIA E O POTENCIAL DA CRIANÇA

Picasso já dizia que *‘toda criança é um artista’* e que o problema estaria na permanência desse ser artista quando adulto. Assim, não é difícil perceber que durante a infância a criança carrega um potencial magnífico daquele que quer conhecer o mundo e conquistar as coisas que nele há.

Corroborando com esse pensamento, Cunha e Borges (2014) colocam que “artista e crianças percebem o mundo e dão sentido a eles através de formas singulares. Naturalmente as crianças entram em contato com a arte desde cedo, e durante a sua primeira infância ela se expressar utilizando-se dessas diversas formas de expressão artísticas.

Durante a infância, as crianças estão ávidas e são capazes de criar construir, destruir, refazer, imaginar, fantasiar, num processo de imensa descoberta e curiosidade. Nessa fase, a criança se constitui como um ser completo e inteiro e que aprende tudo e



ao mesmo tempo, distanciando-se de uma infância fraturada, fragmentada e descontínua que ainda está presente nas escolas.

As crianças são como a Arte: pura expressão. Acho que é por isso que os adultos as chamam de arteiras. Há afinidades entre a criança e a arte – espontaneidade, capacidade de comunicar, de dialogar com o mundo, com a vida. Então, podemos dizer que ambas se alimentam da mesma fonte”. (BARBIERI, 2012)

A concepção de criança descrita nas diretrizes curriculares para educação infantil que entende que “a criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas ciências, vai construindo sua identidade pessoal e coletiva (BRASIL, 2010) nos ajuda a compreender e estar junto às crianças num movimento de ajudá-las a se desenvolver como afirmam as pesquisadoras (Gobbi e Pinazza 2014).

Vista em suas possibilidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais, a criança é considerada um ser ativo, capaz de participar do processo educativo com seus conhecimentos e experiências e de alcançar, progressivamente, a autonomia. Deixa, portanto, de ser pensada como um projeto de homem futuro para ser vista como alguém hoje, ser ativo e sujeito de direitos, bem como de suas ações. (GOBBI; PINAZZA, 2014, p.11)

Nessa direção durante a infância o adulto precisa estar atento às manifestações infantis, se colocar num lugar de observador e mediador do processo de ensino aprendizagem. No contexto da arte para essa fase do desenvolvimento infantil, o professor opera como aquele que acolhe as produções artísticas, incentivando a autonomia e a autoria infantil.

Quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que ocorre isoladamente. Ela engloba: controle corporal coordenação equilíbrio motricidade sentir ver ouvir pensar falar ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, co-participando e não controlando. (HOLN, 2007, p.12)

Portanto, como sujeitos culturais e sociais, as crianças desde que nascem ‘vivenciam e criam experiências, nas mais diversas linguagens, sendo oportuno acolher para que possam avançar de investigações a criações artísticas num processo sem constrangimento onde as relações estabelecidas entre as crianças e o mundo permanecerão. (GOBBI, 2014.)

A arte na infância é uma condição para a existência plena da criança. Assim, como todas as outras áreas, a arte se faz presente no dia a dia da criança, em diversos tempos, maneiras, espaços e organizações.

Para Buoro (1996, p.28) “é na infância que se desenvolvem as construções simbólicas que permitem o trânsito entre o real e o imaginário e asseguram a compreensão de que as produções pessoais são fontes de domínio e saber sobre a escrita diferenciada da arte e fonte de prazer pelo envolvimento afetivo que proporcionam.” A arte precisa se tornar na escola um instrumento de reflexão e criticidade, mesmo nos espaços da educação infantil.

4. A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas últimas décadas a preocupação com o ensino da arte e sua finalidade principalmente na educação infantil, geraram importantes reflexões tornando obrigatório o seu ensino assegurando o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996).

As linguagens da arte surgem nas escolas tendo os desenhos, a música e a ginástica como forma de expressão artística, utilizando-se de modelo para aprimorar técnicas. Por sua vez a dança e a dramatização (teatro) também se enveredaram para a mesma linha, sendo apreciadas, apenas em momentos pontuais como em datas comemorativas, onde até hoje muitas escolas ainda seguem esse modelo.

O ensino tradicional focado apenas em conteúdos fragmentados não explora todo o poder da arte na educação infantil e o papel dela na formação de cidadãos conscientes do seu papel na sociedade. O ensino da arte possibilita a criança uma maior abertura para a criatividade, o que pode auxiliá-lo nas diversas situações e em todas as atividades no ambiente escolar.

O percurso da educação infantil se caracteriza pela longa e insistente busca de uma atitude reflexiva sobre as concepções de criança e práticas que são desenvolvidas nessa etapa da educação.

A etapa da educação infantil se configura como primeira etapa da educação básica organizadas entre creches e pré escolas e que tem a finalidade conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “ampliar o universo de experiências, conhecimentos



e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens”. (BRASIL,2017).

Assim como o homem tem a necessidade de se manifestar artisticamente desde a pré-história, esse processo de curiosidade e desejo surge desde a primeira infância. Na expressividade infantil, a criança comunica suas ideias, seus desejos e também seus sentimentos. A arte participa da vida dos seres humanos em todos os seus aspectos, afetivos, cognitivos, psicológicos dessa forma tomamos consciência de quem nós somos.

A escola de educação infantil é um lugar fértil para que a aprendizagem da criança floresça, de tal forma que os aspectos da arte colaboram para que essa aprendizagem possa acontecer. Maranhão (2016) coloca que é na escola que as crianças têm a possibilidade de acesso a todas as formas de manifestação artística, de modo que através das expressões a criança terá a possibilidade de entender seu mundo.

Nesse sentido, é necessário considerar os espaços e meios aonde a criança e o professor estejam inseridos, para que esse detalhe seja observado e de maneira responsiva seja colocado como ponto principal ao estudar e ensinar a arte na educação infantil.

Dentro desse universo da educação infantil, é necessário de antemão, compreender a criança e suas singularidades, seu processo de aprendizagem, sua condição de ser em desenvolvimento, que é curioso, que deseja aprender e saber sobre o mundo.

A educação infantil é uma etapa essencial para a formação da criança no que se refere o seu desenvolvimento social, cognitivo e cultural.

[...] é na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiúra, entre outros. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com pessoas e sua ambiência (FERRAZ; FUSARI, 1993, p42).

Nesse contexto, é salutar proporcionar desafios que estimulem a criança a investigar várias linguagens, para que sua percepção de mundo seja ampliada, pelas manifestações artísticas. A arte serve como primeira língua e prepara a criança para falar, ler e escrever criativamente.

No cenário da BNCC (BRASIL, 2018) um dos campos de experiências organizados para facilitar o currículo destaca sua atenção à arte quando sugere Traços, sons, cores e



formas para nomear um dos campos, embora todos os demais campos dialoguem com a arte.

Nessa proposta de arranjo curricular define-se algumas possibilidades das quais se destaca:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. (BRASIL, 2018, p.41)

Dentro da educação infantil, a arte não se define como conteúdo, e sim como contextos culturais que se relacionam com todas as linguagens. Nessa etapa inicial da educação, é ideal que a criança se expresse de maneira absolutamente livre.

Assim, mais do que nunca fica evidente a necessidade de reconhecer e valorizar o repertório que a criança traz ao ambiente escolar e modo que ele possa compartilhar seus conhecimentos.

O papel do professor dentro desse contexto surge como mediador desse processo, sendo necessário uma formação consistente que oriente práticas didáticas adequadas para que as crianças possam se expressar de maneira livre e autônoma.

O professor de criança pequena deve buscar atividades que proporcione ampliação artística, sendo necessário organizar e planejar tais experiências, de modo que arte colabore para a formação dessas crianças. De acordo com Pimentel (2009, p.24):

Ensinar arte significa possibilitar experiências e vivências significativas em fruição, reflexão e elaboração artística. Para isso, é necessário que a professora tenha uma base teórica, tanto para conhecer os caminhos trilhados por seus/suas alunas quanto para propiciar momentos significativos que possibilitem encontrar novos processos individuais e coletivos.

A arte oferece para a criança oportunidade de escolhas, autonomia e liberdade de maneira que esse processo promove o conhecimento de si e do mundo tornando-se ser pertencente e dotado de sentidos.

O princípio da educação infantil é formar a crianças em seu desenvolvimento pleno e integral, e para isso foram traçados campos de experiências que organizam essas ações de modo a proporcionar as crianças o contato com as mais diversas formas de



linguagem entre elas a linguagem artística que se configura como um leque de variedade para essa etapa.

Por toda a educação infantil é mencionado os aspectos da dança, do drama, do desenho, da pintura, da escultura e diversas outras formas de se expressar, no entanto, o que se tem evidenciado é o empobrecimento de práticas de arte numa versão escolarizada que imita o fazer artístico limitando a capacidade da criança de se expressar de forma autônoma e criativa, pois como afirma Cunha, “expressar não é responder a uma solicitação de alguém, mas mobilizar os sentidos em torno de algo significativo dando uma outra forma ao percebido e vividos” (CUNHA, 1999, p.25)

Nesse sentido, as propostas ofertadas na educação infantil devem ser fundamentadas em processos criativos e de cunho estético de modo que o conhecimento da criança seja ampliado para além do colar e pintar. Nesse entendimento, o professor ao propor atividades que promovam a livre expressão das crianças, deve também atentar para que essa participação das crianças seja respeitada de acordo a individualidade de cada um.

Essas propostas devem ser cuidadosamente pensadas para que a experiência estética aconteça, no sentido de atravessar as crianças, conforme Larossa situa o entendimento de experiência como algo que provoca, desacomoda, nos fazendo refletir e pensar, transformando a nossa inquietude.

Nessa direção Caldas (2017, p.163) coloca que,

Criar é algo inerente ao ser humano, todos possuem um potencial criativo para inovar compondo obras de Arte nas mais diferentes áreas: poesia, escultura, música, entre outras. Dessa forma, a criatividade pode ser estimulada, desenvolvida e transformada em novas habilidades individuais. A escola pode estimular o processo criativo dos alunos oferecendo oportunidades para desenvolver novas habilidades, individuais e coletivas.

Um dos principais equívocos que habita as salas de educação infantil, é atribuir arte as atividades xerocopiadas de obras artísticas para as crianças pintarem denominando assim como releitura ou fazer artístico. As paredes das salas são amparadas com um único repertorio de figuras e cores insuportavelmente iguais numa instalação que não inova, que não incomoda e não nos atravessa.

Nesse sentido, Osteto (2011, p.5) aponta que “quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as “coisas do mundo”, com o mistério da



vida”. Pela arte a criança consegue libertar sua imaginação, tendo a possibilidade de realizar escolhas conscientes de modos de se expressar, com quem realizar e quais materiais utilizar.

A constância em apresentar a arte para crianças dissociadas de uma inteireza nos leva a acreditar que a própria intenção do professor ainda se dá de forma insegura, imatura e desprovida de estética artística, mesmo a arte ocupando um lugar relevante na formação crítica e expressiva da criança. Esse problema muitas vezes está relacionado ao aprofundamento teórico e a pouca bibliografia que discute esse assunto.

Levelberg (2016) em seus estudos nos ajuda a refletir sobre esse vazio nas práticas de arte nas salas de aula. Sobre isso a autora pontua.

Numa abordagem tradicionalista no ensino da arte era comum que as aulas fossem marcadas pela valorização da técnica, com a prática de exercícios de cópia e repetição, memorização de procedimentos e narrativas da vida do artista, organizados em tarefas que permitiam um grau muito baixo de possibilidades de expressão criativa.

O referencial curricular para educação infantil (RCNEI) nos mostra essa realidade já na década de 90 e que até hoje permanece como intocável.

A presença das artes visuais na educação infantil, ao longo da história tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e prática pedagógica existem. Em muitas propostas, as práticas de artes são entendidas apenas como meros passatempo, em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados. Outras práticas correntes consideram que o trabalho deve ter uma conotação decorativa, servindo para ilustrar temas de datas comemorativas, enfeitar as paredes com motivos para os pais etc. nessa situação é comum que os adultos façam grande parte do trabalho, uma vez que não consideram que a criança tem competência para elaborar um produto adequado. (BRASIL 1998, p. 87).

De tal modo o fazer artístico da criança é deixado de lado, bloqueando a capacidade criativa e imaginativa de ser pequeno que anseia por novos conhecimentos e de tal maneira se expressar das mais diversas formas possíveis.

A arte em harmonia com a educação oferece possibilidade da criança se apropriar da capacidade de apreciar as produções artísticas de maneira a refletir e conflitar com a realidade. A arte é uma possibilidade de ampliação de vida.

Portanto, inovar para ampliar as vivências artísticas das crianças colaborando para o seu desenvolvimento integral é tarefa da educação infantil e daquele que acolhe deveria acolher as produções artísticas das crianças.



Ampliar o repertório das imagens e objetos também implica abastecer as crianças de outros elementos produzidos em outros contextos e épocas, como, por exemplo, as imagens da história da arte, fotografias e vídeos, objetos artesanais produzidos por culturas diversas, brinquedos, adereços vestimentas, utensílios domésticos, etc. (CUNHA, 1999, p.14).

Para Albano, “mais importante do que o material utilizado nas aulas de arte, é a atitude do professor”, assim, o papel desse professor deve estar sempre atendo as criações, liberdade e autonomia das crianças. De maneira, que possibilidade a criança experimentar o novo e expressar aquilo que ela já sabe ou deseja.

5. FAZENDO ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com o que vimos sobre os conceitos de arte e para que ela serve, podemos afirmar que muito do que se tem feito em práticas artísticas na educação infantil estão longe de serem consideradas produções artísticas.

Nos murais escolares as marcas das crianças se fazem como cópias mecânicas de algo que não fazem sentido para elas. Carimbos em mãos, com utilização de tinta guache, sempre num sentido onde a participação do adulto se torna mais evidente do que a da própria criança, nos faz pensar sobre o protagonismo desse ser infantil.

O mesmo ocorre nas participações em dramatizações e danças escolares, as quais se ensaiam até esgotar os ânimos dos meninos e meninas para encher os olhos de pais que aplaudem o cerceamento da liberdade infantil.

Olhando por esse lado, parece ser cruel as atividades que são propostas nas escolas. O movimento corporal das crianças são representações muitas vezes do mesmo movimento do adulto que não se permite criar de forma autônoma sua aula.

Na prática, tudo é limitado, desde os espaços até os materiais. Conhecer artísticas se limita a saber onde nasceu, onde morreu e qual obra irá ser reproduzida, numa camuflagem de releitura que enfeitam as paredes das salas.

Assim, a criança tenta se libertar, desenhando outras coisas quando não vigiado, ou pintando com outra tinta, quando esta fica a mercê de mãos curiosas. O ensino de arte para crianças e seu processo de materialização dentro das escolas de educação infantil implica num grande desafio para o professor, pois de acordo com Costa (2006) esse ensino exige do professor um conjunto maior de conhecimentos e compreensões psicológicas acerca dos anseios das crianças, ou seja, muito mais do que propostas técnicas.



Então, é interessa repensarmos nessa criança como potente, criadora e produtora de cultura, pois a legislação nos dá pistas para conhecer essa cultura e respeitar o que as crianças trazem. A criança é fonte de expressão, portanto seu ensino deve ser baseado na livre expressão.

Que as atividades sejam das crianças e que favoreçam suas habilidades, seus desejos e que não visem o adestramento dos fazeres ao trabalhar arte, ao rabiscar, desenhar, pintar, criar, dramatizar, pintar e acima de tudo apreciar.

Criar é romper com o tradicionalismo e isso só será possível a partir do estudo, do trabalho seguro que compreenda e enxergue a criança a partir do tempo presente. O professor observe sua criança, suas necessidades e consiga organizar espaços e materiais para a aprendizagem infantil. Que as descobertas das crianças sejam espontâneas, que as paredes sejam tomadas por suas melhores afetivas e que falem de si.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim a arte deve ser vista como forma de manifestação e expressão de sentimento e sentidos que amparados pela imaginação infantil faz com que as crianças compreendam e transformem o mundo numa interpretação autoral e respeitosa.

As possibilidades do trabalho com arte na educação infantil garantem o direito da criança como ser histórico, crítico e social, além de assegurar suas singularidades e as diversas formas de se expressar por meio de muitas linguagens, colocando em prática um currículo que dialoga com a diversidade.

A arte utilizada em sala de aula com crianças pequenas possibilita uma maior aproximação com o mundo, com o outro e com si próprio, num aprendizado acompanhado por professores que estejam dispostos a deixar fluir a capacidade criadora da criança sem delimitar os passos e diminuir o potencial infantil.

O uso da arte apresentados pela música, drama, pelas artes visuais numa visão realista do atual em reflexão com o antigo, convida para a sala de aula o momento para ampliar as decisões e escolhas infantis colaborando para o seu pleno desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.



- BARBIERI, S. **Interações**: Onde está a Arte na Infância? São Paulo: Edgard Blucher, 2012.
- BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo. 4 ed.: Cortez, 2008.
- BORGES, Camila; CUNHA, VIEIRA da. Susana R. **E se eu juntar este com aquele?! A pesquisa com crianças e os encontros com a arte contemporânea**. Revista Textura. Canoas: ULBRA v. 16, p. 88-101, 2014.
- BRASIL. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1996.
- Brasil (1996). Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº. 9.394, de 20 de dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, v. 02. 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil/ Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CALDAS, F. R. **A interdisciplinaridade em arte**: algumas considerações. Revista NUPEART, Volume 17, 2017
- COSTA, Elian Harsche da. **A importância da Arte para o Desenvolvimento da Criança**. Orientadora: Profª Maria Esther de Araújo Oliveira. Curso de Pós-Graduação “*Latu Sensu*”. Instituto a Vez do Mestre. Universidade Candido Mendes, Vitória, 2006
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo. 1995. Editora Atica.
- CUNHA, S. R. V. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: CUNHA, S. R. V. da (Org.). **Cor, som e movimento**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-36. CUNHA, S. R. V. da. **Um pouco além das decorações das salas de aula**. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 133-149, jan./jun., 2005.
- DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez, 1981.
- DUARTE JR., João Francisco. **O que é beleza**. São Paulo: Brasiliense, 2009.



- FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2007
- IAVELBERG, R. **Para Gostar de Aprender Arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- HOLM, A. M. **A energia criativa natural**. Pro-Posições. Campinas, SP, v. 15, n. 1 (43), p. 83-95, jan./abr. 2004.
- HOLM, A. M. **Baby - Art**: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.
- MARANHÃO, Dominique Cristina Souza de Sena. **Os saberes das artes visuais na educação infantil**: o olhar de uma professora numa Escola Pública Municipal de Natal/RN. 2016. 95f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Artes – Profartes) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- MOREIRA, A. A. **O espaço do desenho**: a educação do educador. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte**: sentidos e práticas possíveis. Cadernos de Formação da UNIVESP. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011.
- PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PIMENTEL, Lucia Gouvêa (organizadora); Juliana Gouthier et al. **Curso de especialização em ensino de artes visuais 1**. 2. ed.- Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.
- SANTAELLA, L. **O papel do lúdico na aprendizagem**. Revista Teias v. 13, n. 30, 185-195, set./dez. 2012



CAPÍTULO XXVIII

O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO ESTADO DE SÃO PAULO E SEUS DESAFIOS EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO DIGITAL

THE DEVELOPMENT OF TECHNICAL HIGH SCHOOL IN PUBLIC EDUCATION IN THE STATE OF SÃO PAULO AND ITS CHALLENGES IN TIMES OF DIGITAL EDUCATION

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-28

Tiago Firmo Alves¹

Adriana Aparecida de Lima Terçariol²

¹ Mestrando em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE, Universidade Nove de Julho - UNINOVE-SP.

² Doutora em Educação: Currículo (PUC/SP). Docente e Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE e Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE, Universidade Nove de Julho - UNINOVE-SP.

RESUMO

Este capítulo, constitui-se um recorte de uma pesquisa de mestrado, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação: Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE, Universidade Nove de Julho - UNINOVE-SP - e tem como finalidade apresentar um breve histórico do desenvolvimento das políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio Técnico, desde a primeira constituição do Brasil, no período imperial, até a Base Nacional Comum Curricular de 2017 e seus desafios em tempos de Educação Digital. Analisa-se algumas pesquisas que abordaram a temática do desenvolvimento do Ensino Médio Técnico, também, demonstra-se, em uma análise sucinta, as regulamentações e diretrizes direcionadas para o Ensino Médio Técnico no Estado de São Paulo, e do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza, considerando questões educacionais em tempos digitais.

Palavras-chave: Ensino Médio Técnico. Políticas Educacionais. Diretrizes Educacionais. Educação Digital.

ABSTRACT

This chapter is an excerpt of a Master's research, under development in the postgraduate program: Management and Educational Practices - PROGEPE, Universidade Nove de Julho - UNINOVE-SP, and aims to present a brief history of the development of educational policies aimed at Technical Secondary Education, from the first constitution of Brazil in the imperial period, to the 2017 Common Curricular Base and its challenges in times of Digital Education. It analyzes some researches that approached the theme of the development of Technical High School, also, it is demonstrated in a succinct analysis, the regulations and guidelines directed to Technical High School in the State of São Paulo, and the Center for Technological Education Paula Souza, considering educational issues in digital times.

Keywords: Technical High School; Educational Policies; Educational Guidelines; Digital Education.



1. INTRODUÇÃO

O ensino médio integrado ao técnico, tal como é reconhecido atualmente em escolas técnicas federais e estaduais, é fruto de uma conquista social dos cidadãos, educadores e todos os que buscam por uma educação de qualidade. Contudo, o ensino médio, ao longo da História da Educação no Brasil, por muito tempo, foi restrito a uma parcela da população. Enquanto, a educação para o mercado de trabalho, ou seja, a técnica e profissional, foi desvinculada do segmento secundarista, sendo destinada a camadas mais populares da sociedade.

Castro (2010) considera que no período do Brasil Imperial, até 1961, o ensino secundário, hoje entendido como ensino médio, caracterizava-se como um ensino propedêutico, direcionado à elite econômica, e o profissionalizante às classes populares, sem acesso ao ensino superior. Muitas reformas educacionais foram feitas, nessa etapa da Educação Básica. Conforme Steidel (2018), por exemplo, por meio da Lei 13.415/17, que estabelece o Novo Ensino Médio, intenciona-se buscar uma articulação com a continuidade dos estudos ao final da etapa deste seguimento, isto é, o ingresso na universidade, e o preparo para o mundo do trabalho, na oferta dos itinerários formativos em conexão com o Ensino Técnico.

Para essa articulação, a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2018), considera o protagonismo juvenil por intermédio dos itinerários formativos, para atender as necessidades dos educandos do ensino médio, aprofundando-se tanto na área acadêmica quanto na técnica e profissional. Entretanto, outros aspectos e perspectivas são apontadas na BNCC, sobre o Ensino Médio. No conjunto de suas competências e habilidades gerais, está indicado o projeto de vida, lendo o mundo à sua volta e o aprofundamento das aprendizagens do ensino fundamental, fomentando a autonomia do discente. Logo, é necessário para a união entre ensino profissional e ensino médio, contemplar essas competências e habilidades.

Assim, de acordo com esse documento: “[...] cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis” (BRASIL, 2018, p. 8). Para tanto, as escolas devem proporcionar práticas pedagógicas planejadas



intencionalmente para garantir “aprendizagens necessárias e promover situações nas quais o respeito à pessoa humana e aos seus direitos sejam permanentes (BRASIL, 2018, p. 8).

Diante desses direcionamentos, este estudo, a seguir, apresenta um breve histórico sobre o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, e na sequência, apresenta algumas diretrizes e bases curriculares do ensino médio técnico profissionalizante do estado de São Paulo. Por fim, reflete sobre o ensino médio integrado ao técnico e seus desafios em tempos de educação digital.

2. O CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CEETEPS)

A Educação Tecnológica, também entendida como educação profissionalizante, tem uma construção histórica no Brasil. Para compreendermos o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), é necessário situar sua formação e contexto, articulando-o com as políticas governamentais sobre educação, no Brasil.

Desse modo, é necessário discorrer sobre os modelos de ensino em cada momento da história brasileira, em relação aos aspectos ideológicos, políticos e econômicos que fomentaram a elaboração de projetos educacionais para a sociedade. Por isso, essa breve análise começará a partir do momento em que o Brasil é compreendido como um estado independente.

Na primeira constituição do Brasil, outorgada em 1824, as províncias não possuíam autonomia para formular diretrizes educacionais, assim, o governo imperial centralizava a legislação educacional. Nesse sentido, o ensino primário era gratuito para uma parcela da população, que tinha o acesso à cidadania (ZICHIA, 2008), demonstrando a falta de interesse para com a educação de mão de obra especializada. No período Regencial (1831 – 1841), a partir do Ato Adicional de 1834, as províncias ganharam autonomia para legislar. Em suma surgiram sistemas educacionais nomeados de liceus. Entretanto, a educação de caráter profissionalizante, foi pensada na última década do Império, com propostas de reforma no ensino secundário, pelo ministro Leônicio de Carvalho, em 1882, que, de acordo com Zichia (2008), recomendava a formação de um sistema nacional, elevando o ensino secundário a novas bases, com o caráter técnico-profissional, renovando os métodos de ensino, contudo, sem a preocupação para a formação crítica, porque ensino formal e profissional eram separados.



Assim, a educação profissionalizante começou a ser pensada no Brasil, porém limitada para a poucos. Com o advento da República, no Brasil, o fim da escravidão institucionalizada e o aumento da imigração europeia, surge a demanda de qualificação para trabalhadores, para atender aos interesses da economia cafeeira. O capital proveniente do café possibilitou no estado de São Paulo o investimento em industrialização e a formação de profissionais especializados no Liceu de Artes e Ofícios (LAO).

Sob esse aspecto, o Estado de São Paulo tem um papel de vanguarda, no que diz respeito à educação profissional. O pioneirismo paulista na introdução da educação técnica profissional, conforme considerado por Moraes (2013), notifica que, cerca de 139 escolas e cursos foram oferecidos, analisando a necessidade da população operária.

A partir de 1930, temos acontecimentos que impactam a educação tecnológica em desenvolvimento no Brasil, são eles a Revolução de 30 e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O presidente Getúlio Vargas (1930 – 1945), o qual pretendia reformar os aspectos do regime anterior, ampliou o direito à educação e ao mesmo tempo, tentou diversificar a economia do país, que até então, estava alicerçada no modelo de agroexportador do café, aumentando a industrialização, para com isso, levar o preparo de mão de obra qualificada ao mercado.

Já o Manifesto dos Pioneiros, tendo como signatários personalidades como Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Lourenço Filho e Afonso Peixoto, tinha como ideal e objetivo que o Estado construísse um projeto para educação brasileira. Esses intelectuais entendiam que a educação devia ser laica, gratuita e obrigatória. Em 1934, uma nova constituição foi promulgada e no capítulo sobre a educação, estabeleceu o ensino pré-vocacional e a educação profissional, e, para contemplar a procura exigida do capital, permitiu a educação para a iniciativa privada.

Assim, o estado ficou apenas com a educação primária, como expressa Lima (2020), na

Constituição de 1934, o ensino profissionalizante (técnico), chamado na ocasião de pré-vocacional, que era destinado a atender as demandas do mercado, permitindo até a iniciativa privada, a sua exploração. Ainda, conforme argumenta Lima (2020), que em 1937, com a instauração do Estado Novo (1937-1945), a educação ficou evidentemente dicotomizada entre a escola de ricos e a escola de pobres.



Na década de 40, no século XX, no Brasil, com o Ministro da Educação Gustavo Capanema, mudanças importantes aconteceram, e elas são conhecidas de maneira popular como Reforma Capanema, com leis educacionais variadas, que regulamentavam o ensino industrial, comercial, agrícola e normal. Com essas reformas, o ensino profissional, começa a vislumbrar novas melhorias.

Nesse contexto, surge o SENAI e a implementação dos métodos tayloristas no Brasil, a partir do LAO e escolas destinadas à profissionalização, separando o ensino formal do profissional, para contemplar as demandas do capital, essa ação fomentada pelos governos, a partir das necessidades dos setores dominantes. Sendo assim, nas décadas de 40 e 50, mesmo com a estrutura difusa do sistema de ensino e dos esforços do poder público, no fim do período, essa dualidade permaneceu. Em 1961, foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que uniu, de certa forma, o ensino médio ao ensino profissionalizante, devido à chegada de empresas multinacionais. Assim, os dois segmentos começaram uma articulação, e os profissionais formados poderiam continuar seus estudos no ensino superior (BRASIL, 1961).

Durante a Ditadura Militar, de 1964 a 1985, entrou em vigor a Reforma Universitária, a qual instituiu a formação de *campus* e a substituição das cátedras por departamentos. Em 1967, foi fundado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Em 1971, com a criação da Lei 5.692/71, uma nova Lei de Diretrizes e Bases, sob a influência da Ditadura Militar, estabelecia a preparação do estudante para o mercado de trabalho. As leis do regime militar impuseram muitos limites aos modelos educacionais (BRASIL, 1971). Com a redemocratização do país, a constituição de 1988, ainda vigente, indica uma educação como direito, incluindo o acesso e permanência, culminando com a Lei 9.394/96, que regulamentou o ensino técnico (BRASIL, 1996), sendo assim, o profissional passa a ter formação para a consciência cidadã.

Isso posto, agora é o momento de abordar sobre o Centro Paula Souza (CPS), instituição do poder público, que oferta cursos técnicos e superiores de curta duração, tendo a sua aprovação, com a reforma da Lei Universitária de 1968. Especificamente, em outubro de 1969, no então governo de Roberto Costa Sodré, foi fundado o Centro Paula Souza, ligado à Secretaria de Desenvolvimento Econ mico Ciência e Tecnologia e Inova o (SDECTI). Entretanto, cabe salientar que a nomenclatura Centro Paulo Souza aconteceu em 1971, em homenagem feita ao Engenheiro político e docente Antônio



Francisco de Paula Souza (1894- 1971), fundador da Escola Politécnica de São Paulo (Poli), da Universidade de São Paulo, com uma carreira de 25 anos na educação profissionalizante.

Desse modo, a atuação do Centro Paula Souza, começou na educação profissional técnica, ofertando cursos no segmento da Mecânica e da Construção Civil. No que diz respeito à educação superior, o início dessa atuação se deu nas Faculdades de Tecnologia de São Paulo (FATECs), formando, a partir de então, cidadãos tecnólogos de forma responsável.

Por volta de 1980, o CPS institui a educação de nível técnico, sendo então, alvo de investimento do governo do Estado de São Paulo, na construção de novas unidades. Nesse momento, conta com 218 ETEC, com presença em mais de 161 cidades do Estado de São Paulo, atende cerca de 212 mil discentes e tem um ensino médio, e técnico integrado ao médio. Assim, o Centro Paula Souza, é conhecido como a maior rede de ensino profissional gratuita da América do Sul, tendo responsabilidade e respeitada formação para profissionais atuarem no mercado de trabalho, assumindo o compromisso de ofertar mais conhecimento tecnológico que demanda da sociedade.

Na gestão do CPS, o primeiro superintendente foi Octanny Silveira Motta. Seu objetivo era buscar professores que lecionassem na FATEC, para preparar os discentes atuando no mercado de trabalho. Atualmente, a gestão do Centro Paula Souza está com a responsabilidade de Laura Laganá, primeira mulher a ocupar essa função, além de ter participação dos Conselhos: Estadual de Educação de São Paulo (CEE/SP), Estadual de Ciência e Tecnologia (CONCITE), curadores da Fundação Universidade do Estado de São Paulo (UNIVESP), Imprensa Oficial (IMESP), Conselho Superior de Estudos Avançados (CONSEA) e Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP).

Vale salientar ainda que o CPS conta, desde 1999, com o Laboratório de Currículos, que é formado por especialistas e instituições. Parcerias são firmadas entre o público e o privado, para constantemente, estar atualizada em seus currículos de curso. Sendo assim, no ano de 2008, um departamento denominado Grupo de Formação e Análises Curriculares (GFAC) foi instituído, para estudar todos os currículos utilizados nas ETEC e FATEC.

Portanto, o GFAC é um departamento de desenvolvimento e planejamento dos perfis dos profissionais, por meio da análise de do mercado de trabalho dos processos



culturais, sociais e políticos, que foi dividido em: competências, habilidades e bases tecnológicas. O trabalho desses profissionais é de pesquisar e sistematizar inovações de perfis profissionais, a partir das demandas do mercado de trabalho. Estruturam planos de curso e as matrizes curriculares de todas as unidades do CPS e têm como função específica: pesquisar e sistematizar as titulações dos docentes, para que possam ministrar aulas no componente curricular atribuído, estabelecem um padrão dos ambientes didáticos e alimentam o acervo bibliográfico das unidades. Essas informações demonstram que o Centro Paula Souza, instituição que organiza o ensino médio técnico no Estado de São Paulo, formou um segmento de ensino profissionalizante, articulado com a formação cidadã, e, preocupada com as necessidades da sociedade contemporânea, isto é, os desafios da educação na era digital.

3. DIRETRIZES E BASES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE DO ESTADO DE SÃO PAULO E SEUS DESAFIOS EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO DIGITAL

Nesta seção, a análise direciona-se aos documentos da legislação vigente, que apresentam diretrizes e fundamentos para o currículo educacional do ensino médio técnico para o Estado de São Paulo, considerando os desafios da educação digital.

3.1. A REGULAMENTAÇÃO EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO TÉCNICO

Em 2021, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu novas diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional e tecnológica, e nas suas disposições preliminares integra o ensino técnico às demais modalidades de educação e do trabalho, perpassando pela cultura, ciência e tecnologia. Assim, destacamos os três primeiros princípios, que norteiam este segmento de ensino:

I – articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes;

II-respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

III – respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; (BRASIL, 2021, p. 1).

Logo no primeiro princípio, identificamos o conceito de Itinerários Formativos, que é proveniente da BNCC (BRASIL, 2018). De acordo com a base curricular, o significado desse conceito pode ser compreendido da seguinte forma:

No Brasil, a expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional. (BRASIL, 2018, p. 43).

Desse modo, o documento descreve itinerários formativos como aprofundamento em uma determinada área do conhecimento ou a uma formação profissionalizante. No segundo princípio, segue o fundamento da Constituição Federal de 1988 (CF), sobre educação alicerçada na pluralidade de ideias e concepções pedagógicas. E no terceiro princípio, estabelece valores indispensáveis para a formação de uma sociedade justa e democrática, ancorados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). No conjunto desses valores estão a ética e política.

Como mencionado acima, sobre o CNE, agora cabe dissertar, de maneira sucinta, sobre as Diretrizes e Bases Curriculares do Estado de São Paulo, que seguem na mesma esteira das deliberações nacionais. O Conselho Estadual de Educação delibera o Parecer 207/2022, que normatiza diretrizes curriculares para educação profissional e tecnológica nos sistemas de ensino do Estado de São Paulo. Com respeito ao ensino médio técnico, passou a ter o currículo consoante à BNCC em suas competências e habilidades nas áreas do conhecimento, e pelos itinerários formativos.

Outro documento orientador para o segmento do ensino médio no Estado de São Paulo, é o parecer da deliberação CEE 186/2020, que fundamenta a educação quanto ao princípio da qualidade e equidade em relação à aprendizagem do discente, orientado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC).

Outra normativa orientadora foi o Currículo Paulista Etapa Ensino Médio (CPEM), que contou com a representação própria da SEDUC-SP e com CPS (Centro Paula Souza), a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (UNDME/SP), das universidades de São Paulo (USP, UNESP e UNICAMP), do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (SIEEESP) e entidades da sociedade civil, a partir da qual se pressupôs a necessidade de organizar as demandas das



instituições de ensino, para que pudessem apropriar-se da BNCC (BRASIL 2018), e fomentando alternativas diversificadas e flexíveis para o currículo das escolas, a fim de favorecer a autonomia dos estudantes.

Sobre as aprendizagens no ensino médio, o documento do CEE-SP, em sua deliberação 186/2020, expressa que as aprendizagens devem garantir no ensino médio, a compreensão de conhecimentos, habilidades e valores integrados às competências específicas das áreas do conhecimento. Assim “o desenvolvimento dessas aprendizagens pressupõe a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), de habilidades (práticas, cognitivas, relacionais e socioemocionais” (SÃO PAULO, 2020, p. 2). Até este ponto, é perceptível que as diretrizes atuais direcionam para o desenvolvimento da gestão do conhecimento, devido as transformações contemporâneas que exigem mudanças nos currículos escolares, como aponta Gómez (2015), isso é uma demanda para a educação em tempos digitais.

Portanto, conhecimentos e habilidades devem mobilizar o educando nas demandas complexas da vida cotidiana, em que possam ser desenvolvidas por meio de metodologias inovadoras para o educando (CAVALCANTE, 2018). E essas aprendizagens devem valorizar a reflexão, a análise crítica, a criatividade em resolver problemas e criar soluções, a diversidade social e com empatia e diálogo, para agir pessoal e coletivamente, usando resiliência, fundamentado nos princípios da ética e da democracia. Percebe-se, no conjunto dessas aprendizagens, um enfoque para que o discente desenvolva autonomia em sua prática social.

No ensino médio, o discente deve ser capaz de criar argumentos com base em fatos e fontes diversas. Além disso, situar-se em saber preservar sua saúde física, emocional e agir com versatilidade na sociedade. Com o objetivo de produzir novas competências e habilidades para a resolução de questões do mundo contemporâneo, articulando linguagens, raciocínio das ciências exatas, conhecimento sócio-histórico, científico e cultural. Além de salientar saberes pessoais, conforme a capacidade de trabalhar de forma autônoma e colaborativa, valorizando posturas de comportamento ético e do meio ambiente, ou seja, um projeto de vida voltado para as peculiaridades sociais contemporâneas.

Assim, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio Técnico no Estado de São Paulo, definem que:



A formação técnica e profissional, assim como as áreas do conhecimento, compõe a flexibilização da etapa do Ensino Médio, nos termos da Lei nº 13.415/2017, proporcionando ao estudante desenvolver e fortalecer a sua autonomia, considerando seu projeto de vida, permitindo ter uma visão ampla do mundo e tomar decisões em sua vida escolar, profissional e pessoal. (SÃO PAULO, 2022, p. 241).

Dando continuidade ao conceito de projeto de vida, expresso na BNCC, o Currículo Paulista para o Ensino Médio também aborda que o discente deverá desenvolver habilidades e competências, que possibilitem uma perspectiva sobre a vida em sua integralidade. Cabe ressaltar que essa visão do currículo paulista, está articulada ao ensino técnico profissionalizante. Sendo assim, o Projeto de Vida também está sendo contemplado nesse seguimento de ensino.

Desse modo, o CPEM, na formação técnica e profissional, faz a organização a partir de eixos estruturantes como: a investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo, sem se esquecer de competências socioemocionais. Conforme o documento: “O Currículo Paulista na etapa do Ensino Médio traz em seu escopo o itinerário técnico profissional, [...] contribuindo para a inserção do cidadão na sociedade” (SÃO PAULO, 2020, p. 242).

Portanto, as diretrizes e bases curriculares do ensino técnico profissionalizante do estado de São Paulo, estão em conformidade com a BNCC, principalmente na instituição dos itinerários formativos e do projeto de vida, priorizando valores éticos e democráticos. Cabe ressaltar, que o então ministro do MEC, Rossieli Soares, em 2017/2018 – momento em que foi formulada a BNCC – é o mesmo que em 2019-2022, agora como Secretário da Educação do Estado de São Paulo. Ele construiu em equipe, o currículo paulista, e isso facilitou o processo de inserção das diretrizes federais da educação para a esfera estadual. Assim, para educação técnica profissionalizante paulista, temos três normativas regulamentadoras, formuladas pelo CEE, a deliberação 186/2020, a deliberação 207/2022 e o Currículo Paulista, tendo seus pontos gerais comentados acima.

3.2. DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO DIGITAL

A educação digital, que é uma realidade e necessidade, provocada pela revolução tecnológica no final do século XX, também é considerada, pela BNCC. Cabe ressaltar, que o conceito de educação digital não está explícito nesse documento. Fica,



portanto, subentendido e com menções indiretas, e isso é percebido nas competências gerais da educação básica, indicadas na atual BNCC, a saber: resgatar aqui essas competências gerais, quando é utilizado os termos como pensamento computacional, mundo digital e linguagem digital. Percebe-se mais menções na área de linguagens e suas tecnologias (BRASIL, 2018).

Educação digital é uma questão desafiadora para todos os segmentos de ensino, de um modo geral. Em se tratando de ensino médio integrado ao técnico, que possui é um público voltado para as tecnologias digitais, o desafio apresenta-se, uma vez que esse é um público despreparado para lidar com informações, em infinita quantidade, e transformá-las em conhecimento (ALMEIDA, 2022). Nesse sentido, os educadores que trabalham com esse público, precisam apropriar-se do digital em sua formação inicial e continuada, de modo que, posteriormente, possam integrá-la em seu plano de ensino e em sua prática. De acordo com Goméz (2015), o acesso à informação possibilitado pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), ou seja, a posição que o indivíduo tem com o uso da informação digital, direciona seu projeto de vida, ou seja, a sua postura como sujeito do saber.

Entretanto, a quantidade e velocidade de informações produzida em dois anos é maior que todo a informação produzida na história anterior da humanidade (OLIVEIRA, 2017). Isso mostra a fragilidade e dependência da vida dos seres humanos referente ao uso da tecnologia, causando, conforme Goméz (2015), maior remuneração aos trabalhos que utilizam internet em relação àqueles que não utilizam, um aumento de 80% de postos de trabalho que exigem conhecimentos sofisticados sobre o uso de tecnologias e maior processamento de informações pelas pessoas. Esse cenário pode gerar angústias e desafios a muitos docentes que trabalham diretamente com o público do ensino médio.

Assim, o ensino médio técnico, como educação pública, está inserido em um contexto desafiador, como sempre, e esse desafio possibilita superação por parte de todos os agentes da educação, e também, transformação, autonomia e engajamento. E, se a educação ainda insiste nas práticas obsoletas, distantes e alheias do fluxo da vida que está em nossa volta, é a ocasião de redefinir esse fluxo de informações contido nas tecnologias digitais e nas instituições escolares. Diante disso, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, tenta adequar-se às questões impostas pela



educação digital na oferta do ensino médio técnico. “As escolas devem se transformar em poderosos cenários de aprendizagem, onde os alunos investigam, compartilham, aplicam e refletem” (GOMÉZ, 2015, p. 27).

A sociedade está imersa na cultura digital. Kenski (2018) classifica o conceito como: “Um termo novo, atual, emergente e temporal. A expressão integra perspectivas diversas vinculadas às inovações e aos avanços nos conhecimentos, e à incorporação deles, proporcionados pelo uso das tecnologias digitais e as conexões em rede” (KENSKI, 2018, p. 139).

A cultura digital é uma realidade presente no cotidiano dos alunos. Sendo assim, emergem desafios da educação digital para o ensino médio integrado ao técnico, como por exemplo, o saber lidar com a imensa quantidade de informação encontrada nas redes e transformá-las em conhecimento. Evidentemente, que, na educação digital, faz-se necessária a gestão da informação (GÓMEZ, 2015). “A memorização já não é apreciada tanto quanto a capacidade de organizar as ideias em favor de um pensamento independente, fundamentado e contextualizado” (GÓMEZ, 2015, p. 24). O autor complementa ainda salientando que “a era digital exige o desenvolvimento de hábitos intelectuais que preparem para um futuro em que quase tudo é mais acessível, complexo, global, flexível e mutável” (GÓMEZ, 2015, p. 24).

O enorme crescimento da quantidade acelerada de informação, exige uma reflexão substancial sobre o processo de ensino e aprendizagem. Muitos processos educacionais, não enxergam a necessidade e a importância dessa nova exigência para a atuação profissional. Gómez (2015), considera a desorganização e fragmentação da informação como a dificuldade da educação na era digital.

Esse cenário exige mudanças, para a formação de alunos do ensino médio integrado ao técnico e para os professores desse segmento. Essas mudanças necessitam ser significativas, para construir competências digitais e para todos na comunidade escolar. Isso requer uma modernização na escola, mas não significa que a escola deve estar somente com equipamentos modernos e tecnológicos. Uma infraestrutura com esses recursos, torna-se extremamente importante, porém, a mudança vai mais além, a forma de aprender transcende o espaço escolar com a utilização da tecnologia digital. O aluno pode e deve aprender com esses meios, é necessário perceber que a concepção



de construção do conhecimento, no presente momento, é articulada aos saberes digitais.

Não é possível entender a escola tal qual era no século XIX. Também não se pode descartar o que foi construído de benéfico ao longo desse tempo. Se a prescrição da BNCC para o ensino médio integrado ao técnico é o protagonismo, torna-se necessário oportunizar aos discentes a construção de uma identidade autônoma, para enfrentarem as demandas da sociedade atual.

Nesse sentido, a aprendizagem para o ensino médio integrado ao técnico em tempos de educação digital é uma orientação para a metacognição. Em outras palavras, é tornar o aluno responsável pela sua própria aprendizagem, assumindo conscientemente as estratégias bem-sucedidas e fracassadas, os pontos fracos e fortes das próprias ações. É preciso oportunizar uma aprendizagem personalizada, significativa, ativa e imersiva, considerando as exigências contemporâneas, sem perder seu caráter formativo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino médio técnico é um segmento de ensino que prioriza a formação profissional e cidadã do educando. E esse discente deve ter uma visão total de valores éticos e autônomos das suas ações, inclusive na era digital. Mesmo as políticas públicas tendo demonstrado limites, elas também apontaram para possibilidades. Desde as políticas de educação para o ensino secundarista no final do século XIX, a reforma do ensino médio, em 2017, com a criação da Base Nacional Comum Curricular até a educação em tempos digitais, o Estado tenta enquadrar o ensino médio técnico em um contexto de demanda por formação de profissionais qualificados e especializados, para atender os interesses do mercado de trabalho e das mudanças sociais.

As escolas técnicas do Estado de São Paulo buscam atender essa demanda formando o educando para o exercício da cidadania e qualificando para o mercado de trabalho, unindo conhecimento das áreas comuns da educação básica, ao conhecimento técnico profissionalizante, efetivando em suas práticas, as diretrizes educacionais de âmbito nacional e estadual, bem como buscando melhorias para ofertar um ensino que contemple as orientações das normativas educacionais e construindo aprendizagens que respondam às questões educacionais na era digital.



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Siderly C. D; ALMEIDA, Fernando José de; JUNIOR, Álvaro M. F. **A pesquisa brasileira em Educação sobre o uso das tecnologias no Ensino Médio no início do século XXI e seu distanciamento da construção da BNCC.** Ensaio: aval. publ. educ. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620220003002943>. Acesso em: 13 ago. 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação MEC. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Acesso em: 19 set. 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação MEC. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **Educação é a Base Ensino Médio.** Brasil 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-médio>. Acesso em: 09 abr. 2021.
- BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1961/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-atualizada-pl.html>. Acesso em: 07 abr. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 07 abr. 2022.
- CASTRO, Rosane Michelli de; GARROSINO, Silvia Regina Barbosa. **O Ensino Médio no Brasil: Trajetória e perspectivas de uma organização politécnica entre educação e trabalho.** UNESP. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1519-0110.2010.v11n1.469>. Acesso em: 07 ago. 2022.
- CAVALCANTI, Carolina Costa; FILATRO, Andrea. **Metodologias Inovativas na educação presencial, a distância e corporativa.** São Paulo: Saraiva, 2018.
- GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educação na Era Digital: A escola educativa.** Rio Grande do Sul: Penso, 2015.
- KENSKI, Ivani M. Cultura Digital. In: MILL, Daniel. **Dicionário crítico de Educação e tecnologias e de educação a distância.** Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 139-144.
- LAGANÁ, Laura. **CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA.** Centro Paula Souza completa 45 anos. 2014. Disponível em: https://www.portal.cps.sp.gov.br/noticiais/2014/outubro/06_45-anos.asp. Acesso em: 16 ago. 2022.
- LIMA, Silva Elena de. **Educação Profissional e Tecnológica Pública no Estado de São Paulo: um estudo a partir da expansão do Centro Paula Souza.** Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação Tecnológica do Estado de São Paulo, SP, 2020.



- MORAIS, Carmen Sylvia Vidigal. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores de qualidade**: regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação. Educ. Soc., Campinas, p. set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300017& Acesso em: 14 ago. 2022.
- NEVES, Isa. Competência digital. *In*: MILL, Daniel. **Dicionário crítico de Educação e tecnologias na de educação a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2018. p. 107-109.
- SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.com.br>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- SÃO PAULO, Conselho Estadual de Educação. **Deliberação 186/2020**. Disponível em: <https://ceesp.sp.gov.br>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- SÃO PAULO, Conselho Estadual de Educação. **Deliberação 207/2022**. Disponível em: <https://cesu.cps.sp.gov.br>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- STEIDEL, Rejane. **O novo Ensino Médio: Desafios e Possibilidades**. Paraná. Appris, 2018.
- TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima et al (org). **Educação, Formação e Pesquisa na Era Digital**: reflexões e práticas em ambientes virtuais de aprendizagem. São Paulo. Artesanato Educacional, 2018.
- ZICHIA, Andrea de Carvalho. **O direito da Educação no Período Imperial**: um estudo de suas origens no Brasil. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. SP, 2008.



CAPÍTULO XXIX

CONFEÇÃO DE UM JOGO SENSORIAL 3D PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

MAKING A 3D SENSORY GAME FOR CHILDREN FROM 0 TO 3 YEARS OLD

DOI: 10.51859/AMPLA.ELE2445-29

Fabricia Helena Costa ¹
Pollyane Vieira da Silva ²

¹ MBA em Gestão Escolar. Universidade de São Paulo- USP ESALQ.

² Professora Doutora em Estatística. Universidade de São Paulo- USP.

RESUMO

Sabe-se que jogos sensoriais são jogos pensados e elaborados com a finalidade de explorar e desenvolver os diferentes sentidos das crianças. Segundo Martin (2010) e Kishimoto (2011) os jogos sensoriais e multissensoriais contribuem despertando na criança a consciência de sensações, assim como os jogos de construção enriquecem a experiência sensorial estimulando a criatividade e o desenvolvimento de habilidades. O trabalho em questão tem como objetivo geral, confeccionar um jogo sensorial para crianças de 0 a 3 anos e como objetivo específico, estimular os sentidos (tato, audição e visão) das crianças por meio do quebra cabeça sensorial, proporcionando a elas conhecer diferentes formas, cores, sensações na brincadeira ao montar o quebra-cabeça. A metodologia de estudo utilizada para esse projeto foi qualitativa utilizando o método da pesquisa-ação. As peças do quebra-cabeça foram divididas em três temáticas, sendo: formas geométricas contendo duas peças na cor amarela, elementos da natureza contendo duas peças na cor azul e psicomotricidade com duas peças na cor vermelha. Os temas que compõem o jogo estão relacionados com os projetos desenvolvidos no decorrer do ano na educação infantil nas creches, contemplando crianças de 0 a 3 anos. Assim, o professor pode utilizá-lo estimulando os sentidos de forma divertida. Conclui-se então que a inerente importância da busca por jogos que possibilitem as crianças o desenvolvimento de habilidades, sentidos e sentimentos, além de uma postura positiva em relação aos colegas que futuramente será refletido na forma como age na sociedade em geral, faz com que esse trabalho tenha notória relevância.

Palavras-chave: Escola. Aprender brincando. Estímulos. Sentidos.

ABSTRACT

It is known that sensory games are games thought and designed with the purpose of exploring and developing the different senses of children. According to Martin (2010) and Kishimoto (2011) sensory and multisensory games contribute to awakening in the child the awareness of feelings, as well as construction games enrich the sensory experience by stimulating creativity and the development of skills. The general purpose of this study is to create a sensorial game for children from 0 to 3 years old and the specific purpose is to stimulate the senses (touch, hearing and vision) of children through the sensorial puzzle, allowing them to know different ways, colors, and sensations in the game when assembling the puzzle. The study methodology used for this project was qualitative using the action research method. The puzzle pieces were divided into three themes, being: geometric shapes containing two pieces in yellow, elements of nature containing two pieces in blue and psychomotricity with two pieces in red. The themes that make up the game are related to projects developed throughout the year in early childhood education in day care centers, covering children from 0 to 3 years old. Therefore, the teacher can use it stimulating the senses in a fun way. It can be concluded that the inherent importance of the search for games that allow children to develop skills, senses and feelings, as well as a positive attitude towards colleagues that in the future will be reflected in the way they act in society in general, makes this work have remarkable relevance.

Keywords: School. Learn by playing. Stimuli. Senses.



1. INTRODUÇÃO

Segundo Kishimoto (2011, p.15) o jogo tem uma definição difícil, por existir diversos tipos de jogos e cada um com sua especificidade. Torrezan (2000, p.161) acredita que pelas características é possível identificar todos os jogos, porém concorda com fato de não haver uma única definição e acrescenta o jogo como formas de vida, sendo esse uma extensão do ato de viver.

Jogos sensoriais são jogos pensados, elaborados com a finalidade de explorar e desenvolver os diferentes sentidos das crianças. Segundo Martin (2010) jogos sensoriais multissensoriais ao serem trabalhados em sala de aula contribui para despertar na criança a consciência de sensações. Kishimoto (2011, p.44) ainda afirma que os jogos de construção enriquecem a experiência sensorial, estimulando a criatividade e o desenvolvimento das habilidades das crianças.

Nesse intuito o presente trabalho tem o propósito de apresentar um protótipo de um jogo quebra-cabeça sensorial que deverá ser aplicado com crianças de 0 a 3 anos, construído com intuito de estimular sentidos como a visão, audição e o tato. O quebra-cabeça tem o formato de pizza contendo seis peças nas cores primárias (azul, vermelho e amarelo), circunferência mede 15 cm de comprimento e 15 cm de altura. Sendo cada peça com um desenho e uma textura sensorial diferente. A montagem será por aproximação colocando as cores semelhantes juntas, por exemplo vermelho ao lado do vermelho.

As peças do quebra-cabeça apresentam três temas sendo eles: formas geométricas, elementos da natureza e psicomotricidade. As formas geométricas são ensinadas as crianças da creche, sendo indispensável aprender a identificá-las para o desenvolvimento das habilidades de raciocínio espacial. Já os elementos da natureza é um tema importante a ser apresentado e estudado na educação infantil. E a psicomotricidade conforme Mello (2003, p. 31), é uma ciência que tem como objetivo tratar da relação entre o homem, seu corpo, assim como o meio físico e sociocultural. É estudada por diversas áreas científicas por tratar de assuntos ligados aos aspectos emocionais, cognitivos e motores.

Antunes (2017, p.40) afirma que o jogo é usado como ferramenta pedagógica para promover o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, por isso a necessidade



de os alunos estarem em contato com materiais diversificados desde a mais tenra idade, tocando, observando, aprendendo, se desenvolvendo e experimentando diferentes sensações ao jogar. O quebra-cabeça foi confeccionado em um laboratório gratuito no estado do São Paulo, tem por objetivo facilitar o acesso de pessoas ávidas a criar, inovar, dando forma aos projetos por meio das impressas 3D.

Sendo a problemática produzir um material manipulável que possa atuar como uma ferramenta benéfica para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças da educação infantil, o projeto visa a confecção de um quebra-cabeça sensorial elaborado seguindo as normas técnicas relacionado a produtos indicados a crianças de 0 a 3 anos. O projeto também traz passo a passo para a confecção, assim como, uma proposta de aplicação do jogo, pensando nas aprendizagens e habilidades adquiridas a partir da brincadeira de montar o quebra-cabeça, tanto para a criança quanto para o professor inovando suas aulas por meio da ludicidade.

No processo de aprendizagem a brincadeira é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da afetividade, sociabilidade, da inteligência, coordenação motora, memória, atenção e da criatividade (OLIVEIRA, 2000, p.67). Por meio de materiais pedagógicos lúdicos e da brincadeira a criança aprende a se relacionar com o outro, desenvolve os sentidos e vive diversas experiências que lhe proporcionam sentimentos, aprendizagens e significados.

Nascimento e Lurk (2008, p.5) defendem a importância pedagógica dos jogos, pois consideram indispensáveis ao desenvolvimento das crianças, por meio do lúdico elas pensam e reorganizam suas vivências cognitivamente. Com os jogos sensoriais aprendem através dos sentidos, sendo estimuladas a adquirir habilidades motoras, socioafetivas e cognitivas. Dessa forma a escola tem a função de proporcionar e garantir as crianças um espaço propício ao seu desenvolvimento integral.

O jogo sensorial pode ser usado como estratégia eficaz de gestão em sala de aula, proporcionando, através dele, um ambiente favorável a aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos. Podendo o professor utilizar as metodologias ativas que são um conjunto de estratégias de ensino com objetivo de valorizar a participação dos alunos na construção de seu aprendizado. Nesse projeto o quebra-cabeça sensorial será utilizado como alternativa pedagógica para aplicação da metodologia ativa de aprendizagem baseada em problemas, em que a criança estará no centro da



aprendizagem, como protagonista do aprendizado que ocorre através da descoberta, investigação e resolução de problemas (BACICH; MORAN, 2018, p.80).

Foi discutida para esse trabalho a temática tendo como fundamentação teórica as ideias de Torrezan (2000), Kishimoto (2011), Vygotsky (1989), Montessori (1965), Oliveira (2000) dentre outros.

O trabalho tem como objetivo geral confeccionar um jogo sensorial para crianças de 0 a 3 anos e como objetivo específico estimular os sentidos (tato, audição e visão) das crianças por meio do quebra cabeça sensorial, proporcionando a elas conhecer diferentes formas, cores, sensações na brincadeira ao montar o quebra-cabeça.

2. MATERIAL E MÉTODO

O jogo foi confeccionado em um laboratório fundado em 2017 no estado de São Paulo, disponibiliza gratuitamente acesso para as pessoas realizarem seus projetos, criar protótipos fazendo uso da tecnologia por meio das impressoras 3D ao mesmo tempo que interage com outras pessoas que fazem uso do mesmo espaço trocando experiências, colaborando, adquirindo mais conhecimento, inovando com a elaboração de novos produtos, praticando a cultura *Maker* que significa faça você mesmo, ou seja, possibilitando a todos que desejam criar algo, a colocar a mão na massa e aprender fazendo.

A metodologia de estudo para esse projeto foi qualitativa utilizando o método da pesquisa-ação. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.47) a pesquisa qualitativa tem como foco o ambiente natural em que o pesquisador é o instrumento principal, devendo captar informações, descrevê-las, interagir com o objeto, buscando compreender, analisar e construir significados. Segundo Gil (2017, p.39) a expressão pesquisa-ação foi usada por Kurt Lewin em 1946, com propósito de integração social, ao elaborar trabalhos de integração de minorias étnicas à sociedade norte-americana. Assim, definiu pesquisa-ação não apenas como a pesquisa que contribui para a produção de livros, mas também como conduz à ação. Essa ação leva o pesquisador a diagnosticar um problema específico e pensar em ações a fim de resolvê-lo, alcançando um resultado prático.

O protótipo do quebra-cabeça sensorial 3D tem o intuito de inovar as aulas e utilizar metodologias que façam sentido para os estudantes, buscando estimular a visão,



tato e audição e por meio dos sentidos ao brincar de montar o jogo, manipulando diferentes formas, desenvolver a coordenação motora, concentração, raciocínio lógico, memória, interação social, aumento da capacidade de resolução de problemas, conhecer os elementos da natureza, formas e cores. Na perspectiva de Dobrillovich (2019, p.31) para o desenvolvimento do cérebro é essencial, no decorrer do período da infância, a criança, seja estimulada com estratégias de aprendizagens, que permitirá adquirir habilidades sensoriais, motoras e cognitivas, sendo determinantes para o futuro.

Para a confecção do jogo foi necessário primeiro idealizar cada peça, em seguida fazer a modelagem 3D de cada uma, para isso, usou-se o programa Rhinoceros 7. O quebra-cabeça possui seis peças, medindo 15 centímetros de comprimento e a mesma quantidade de altura, sendo cada peça com alto-relevo diversificado com intuito de desenvolver diferentes habilidades nas crianças. Para imprimir utilizou-se como matéria prima o Pla-Filamentos com custo de R\$50,00 cada cor sendo, amarelo, azul e vermelho, duas peças de cada cor, totalizando 150,00 com a utilização de impressora 3D.

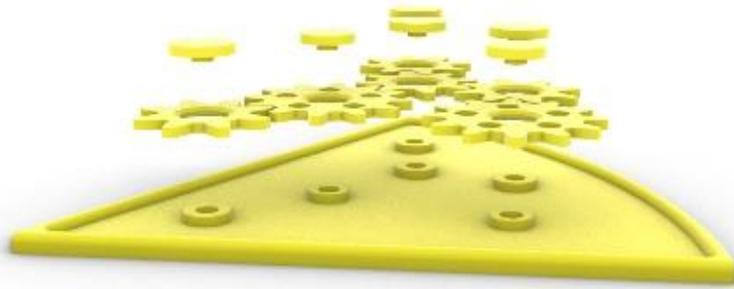
3. RESULTADO E DISCUSSÃO

As peças do quebra-cabeça foram divididas em três temáticas, sendo: formas geométricas contendo duas peças na cor amarela, elementos da natureza contendo duas peças na cor azul e psicomotricidade com duas peças na cor vermelha. Os temas que compõem o jogo estão relacionados com os projetos desenvolvidos no decorrer do ano na educação infantil, nas creches, contemplando crianças de 0 a 3 anos. Assim, o professor pode utilizá-lo como ferramentas de apoio para ensinar as crianças estimulando os sentidos de forma divertida.

Para Vygotsky (1989), o lúdico contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois, por meio do jogo a criança interage com outras crianças, aprendendo a agir, desenvolve a linguagem, o pensamento, exercendo os direitos garantidos pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018, p.25) de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Logo, a aplicação do jogo sensorial 3D em sala de aula, contempla os campos de experiência da BNCC podendo ser utilizado pelo docente.



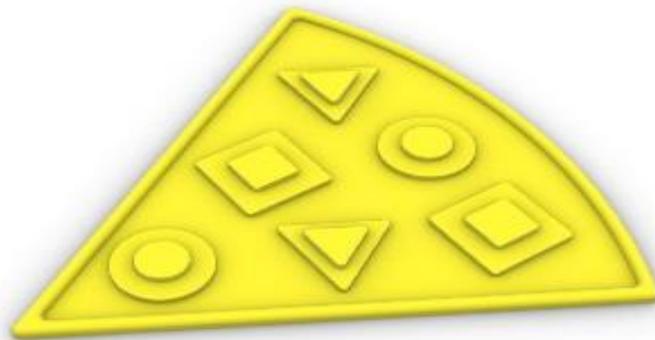
Figura 1: Formas Geométricas



Fonte: Resultados originais da pesquisa

Na Figura 1, pode-se observar a peça contendo seis engrenagens. Para a confecção primeiramente foi impresso a base circunferência medindo 15cm de comprimento e 15 cm de altura, todas as peças da base tem esse formato e essas medidas. A peça foi impressa com as porquinhas para encaixar os círculos. Em seguida, como mostra as imagens, as peças em forma de engrenagens, contendo um círculo no meio de cada engrenagem. Medindo 5 cm e 4 cm as engrenagens, 2,5 cm os círculos. As engrenagens foram colocadas cuidadosamente uma ao lado da outra, conforme são movimentadas, emitem um som ao encostar uma na outra. Para fixar os círculos nas engrenagens utilizou-se cola, por fim, foi colocado os círculos para não acontecer de sair, ficando mais seguro para as crianças manuseá-las.

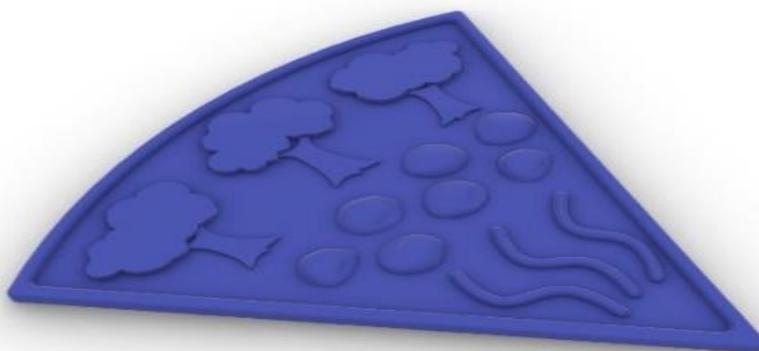
Figura 2: Formas Geométricas



Fonte: Resultados originais da pesquisa

Na Figura 2, pode-se observar a peça contendo seis formas geométricas, sendo elas: círculos, triângulos e quadrados. Essa peça foi confeccionada da mesma forma que a Figura 1, ou seja, foi impressa com porquinhas para encaixar as formas geométricas. Cada forma medindo 4 cm elas podem ser movimentadas e ao serem emitidas um som. Os professores de desenvolvimento da educação infantil podem ensinar as formas geométricas a seus alunos utilizando essas peças. Desse modo, além de montar o quebra-cabeças, as peças podem ser utilizadas separadamente. Dessa forma, os alunos poderão aprender tocando-as, manuseando-as, assim, as peças do jogo sensorial 3D estariam sendo utilizadas como facilitadoras da aprendizagem.

Figura 3: Elementos da natureza



Fonte: Resultados originais da pesquisa

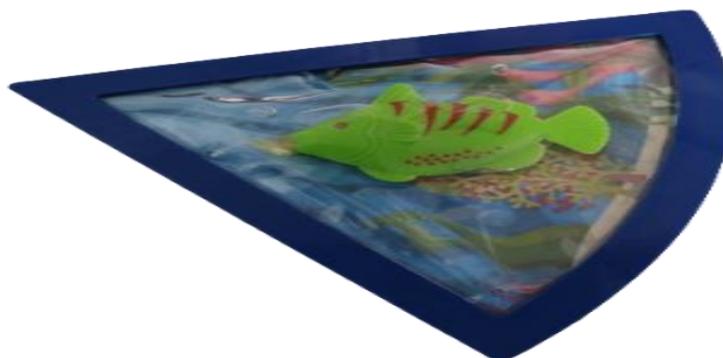
As peças azuis mostram os elementos da natureza. Como pode-se observar na Figura 3 contendo árvores, pedras e ondas do mar, medindo 5 cm, 2 cm e 4 cm. Ao ser manuseada emite som. A criança será estimulada a aprender e a conhecer os elementos da natureza. De acordo com Dobrillovich (2019, p.28) para que mais conexões sejam criadas entre os neurônios é fundamental que a criança seja estimulada, pois é dessa forma que ela irá desenvolver tanto os aspectos físicos, quanto a criatividade, autonomia, imaginação, atenção, aprendendo e retendo o conhecimento na memória, formando mais e mais conexões no cérebro.

Figura 4: Elementos da Natureza



Fonte: Resultados originais da pesquisa

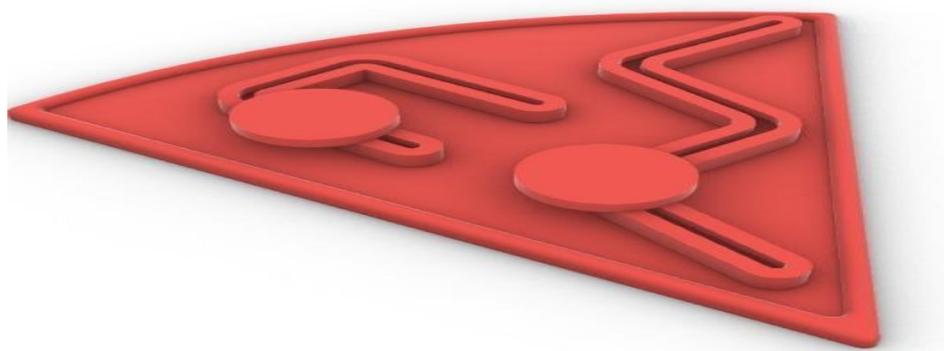
Figura 4. B: Elementos da Natureza



Fonte: Resultados originais da pesquisa

Observa-se na Figura 4 A base e suporte que fixa na base com circunferência interna medindo 13 cm de altura e 13 cm de comprimento, nela foi colocado o mini aquário como observa-se na Figura 4 B. Essa peça trás imagem do fundo do mar com algas, peixe nadando lembrando o mar. Imprimiu-se primeiro a base e na sequência a parte de cima com o encaixe. Também foi impresso imagem de algas do fundo do mar, com peixes. Em seguida, a imagem foi plastificada e colada na base utilizando cola de artesanato. Para a construção do mini aquário, utilizou-se plástico protetor de toalha de mesa, por ser mais resistente. Retirou-se dois pedaços do tamanho da circunferência. Depois, os plásticos foram selados para ser colocado a água e o peixe. Posteriormente foi colocado cola nos três furos da base para fixar a parte de cima.

Figura 5: Psicomotricidade



Fonte: Resultados originais da pesquisa

As peças vermelhas têm como tema a psicomotricidade. A princípio imprimiu-se a base, depois os trilhos, em formato de M e U, também os círculos que passam pelos trilhos como pode ser observado na Figura 5. Em seguida, encaixou o círculo no trilho e colocou-o na base. As partes que compõe essa peça medem 15 cm a base, o trilho M tem 13 cm de comprimento por 1 cm de largura e o U tem 5,5 cm de altura por 4,8 cm de comprimento e 1 cm de largura, já o círculo tem 3,5 cm de altura por 3,5 cm de comprimento. Ao movimentar a peça da imagem a criança será estimulada a aprender sobre lado direito, lado esquerdo, em cima, em baixo, desenvolvendo a lateralidade. Para Negrine (1986) o conhecimento da lateralidade, assim como saber distinguir direita e esquerda contribuirá para compreender os movimentos do corpo no espaço e tempo.

Figura 6. A: Psicomotricidade



Fonte: Resultados originais da pesquisa

Figura 6. B: Psicomotricidade



Fonte: Resultados originais da pesquisa

Observa-se na Figura A tem circunferência interna medindo 13cm de altura e 13cm de comprimento, observa-se na Figura B foi colocado bolinhas pompom coloridas. Primeiro foi impresso a base e depois a circunferência de cima que encaixa na base. Utilizou-se um saco plástico hermético, nele foi colocado os pompons e a pinça. Sendo esse saco fácil para a abrir e fechar, caso as crianças queiram brincar primeiro com a peça e depois montar o quebra-cabeça. Por fim, colou-se os três furos da base com parte de cima para não ficar saindo.

Ao manusear as peças vermelhas a criança fará movimento de pinça, utilizando o indicador e o polegar, coordenando os olhos e mão para realizar o movimento indispensável para a alfabetização. Na fase de obter esse conhecimento é preciso que a criança tenha adquirido essa habilidade desenvolvendo a coordenação motora fina para conseguir segurar o lápis e escrever.

Figura 7: Quebra-cabeça



Fonte: Resultados originais da pesquisa

O quebra-cabeça sensorial 3D observa-se na Figura 7 é montado por aproximação sendo a cor azul com a cor azul e assim sucessivamente. Pensou-se para a construção deste jogo estimular os sentidos visão, audição e tato. As crianças percebem o mundo visualmente distinguindo as cores, tamanhos, formas e pesos aprendendo, por meio das atividades. A audição está ligada ao movimento, a ação. O tato, assim como, os demais sentidos são importantíssimos para exploração do mundo, através dele a criança pode pegar, tocar, sentir as texturas, desenvolvendo habilidades táteis e formando memória muscular, fundamental para as habilidades futuras (MONTESSORI 1965, p.118).

De acordo com Moura (2008, p.10), é importante proporcionar experiências práticas sensoriais a crianças para que se desenvolvam fisicamente, emocionalmente e cognitivamente. Já Leismam, Mualem e Mughrabi (2015) destacam a importância das experiências e estímulos sensoriais as crianças de zero a cinco anos, pois, nessa fase o cérebro absorve tudo ao seu redor, formando grandes ramificações e sinapses que dependem dos estímulos diversificados para gerar modificações nas conexões entre os neurônios, auxiliando no desenvolvimento da criatividade, da linguagem, afetividade, do caráter, assim como, das habilidades motoras finas e grossas das crianças. Sendo assim, a inteligência passa pelos estímulos.

Tabela 1: Esquematização das etapas para a confecção do jogo sensorial 3D

| Etapas | Processos para construção do jogo |
|---------------|--|
| Primeira | Ter a ideia de confeccionar um quebra-cabeça 3D sensorial, no qual todas as crianças pudessem jogar e se beneficiar, sendo estimuladas a desenvolver e aprender. |
| Segunda | Pensar em como deveria ser cada peça, o formato, desenho, as cores, quais os sentidos poderiam ser estimulados. |
| Terceira | Modelagem 3D passar para o papel o que foi pensado, utilizando o Rhinoceros 7. |
| Quarta | Impressão das peças em um laboratório em São Paulo utilizando como matéria prima o Pla-filamentos. |
| Quinta | A viabilidade econômica do protótipo foi de R\$150,00. |

Fonte: Resultados originais da pesquisa

O quebra-cabeça sensorial 3D foi construído com a finalidade de estimular os sentidos das crianças como, a visão, audição e o tato. Para que sendo estimuladas ao manusear o jogo a criança da educação infantil possam desenvolver a afetividade, interação social, inteligência, coordenação motora, memória, concentração, raciocínio



lógico, criatividade e a capacidade de resolver problemas, sendo essas habilidades necessárias a vida.

4. PROPOSTA DE APLICAÇÃO

Jogar o quebra-cabeça sensorial 3D tem como objetivo estimular os sentidos (tato, audição e visão) das crianças, possibilitar momentos de interação ao jogar, proporcionar a elas conhecer diferentes formas, cores e sensações. Sendo assegurado os direitos de aprendizagens como brincar, conviver, conhecer-se, explorar, expressar e participar, assim como, a utilização dos eixos e campos de habilidades da Base Comum Curricular.

Em sala de aula, o professor poderá dividir as crianças de 0 a 3 anos. Como cada sala as crianças estão em uma fase de desenvolvimento diferente. No berçário I a faixa etária das crianças é de 0 a 2 anos, estando elas segundo Piaget (1971, p.104) no estágio sensório motor. A professora poderá fazer uma roda com as crianças sentadas e montar o jogo com elas. Em seguida, poderá dividi-las em dupla oferecendo a elas as peças do quebra-cabeça para brincar livremente com duração mínima para a realização da brincadeira de 10 minutos.

Ao manipular o jogo que contém diferentes texturas as crianças serão estimuladas a desenvolver ações e aprender por meio dos sentidos, nessa fase, os cinco sentidos sendo a visão, audição, tato, olfato e paladar, pois irão colocar as peças na boca como forma de descoberta. Também serão estimuladas a desenvolver percepções exercitando a coordenação visomotora, coordenação motora fina e grossa, lateralidade, afetividade, socialização, memória, atenção, imaginação e a criatividade.

Já no berçário II e maternal a professora poderá montar o quebra-cabeça com as crianças na mesa. Depois dividi-las em grupo de quatro para montarem juntos e interagirem com os outros alunos da sala. Com duração mínima para realização dessa atividade de 15 minutos. Sendo o professor um mediador estimulando, incentivando e motivando os alunos, sanando as dúvidas e dificuldades. Nessa faixa etária além das aprendizagens citadas no parágrafo anterior, poderão citar os nomes das cores, das formas geométricas, assim como encaixar as peças.

Durante a montagem do quebra-cabeça será utilizada as metodologias ativas de aprendizagem baseada na resolução de problemas, sendo a problematização



encaixar as peças. As crianças serão motivadas a solucioná-lo encaixando as peças, criando formas de montar, de brincar, podendo buscar ajuda da professora e das demais crianças interagindo umas com as outras.

A avaliação será realizada por observação e registro levando em questão o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e emocionais respeitando o tempo de cada criança. Verificando os avanços na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Refletindo a prática docente no que precisa ser modificado para alcançar as aprendizagens necessárias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo sensorial 3D para crianças de 0 a 3 anos é uma ferramenta benéfica na gestão em sala aula, e conseqüentemente na gestão escolar, pois, o quebra-cabeça contribui para a qualidade do ensino, ao aguçar os sentidos das crianças, possibilitando a elas adquirir diversas aprendizagens. Assim, como propicia alguns benefícios aos jogadores, sendo estimulados a desenvolver sentidos, habilidades e sentimentos, além de uma postura positiva em relação aos colegas que futuramente será refletido na forma como age na sociedade em geral. Recomenda-se para os próximos trabalhos a aplicação do jogo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir.** Petrópolis: Vozes, 2017.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Porto Alegre: Penso, 2018.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Lisboa: Porto, 1994.
- BRASIL. [Ministério da Educação (2018)]. **Base Comum Curricular.** 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 10 mai. 2022.
- DOBRILLOVICH, F. **A contribuição da neurociência no desenvolvimento e potencialidades da criança na primeira infância.** São Paulo: Scortecci, 2019.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 7ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo brinquedo, brincadeira e a educação.** 7ªed. São Paulo: Cortez, 2011.



- LEISMAN, G.; MUALEM, R., MUGHRABI, S. K. The neurological development of child with the education at enrichment in mind. **Colégio oficial de psicólogos de Madrid**, v.22, n.2, p. 79-96, 2015.
- MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. **Deficiência Visual: aspectos psicoevolutivos e educacionais**. São Paulo: Santos, 2010.
- MELLO, A. M. **Psicomotricidade, Educação Física e Jogos Infantis**. 7ªed. São Paulo: Ibrasa, 2003.
- MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.
- MOURA, R. C. F. C. **Desenvolvimento da criança**. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Infantil e Desenvolvimento) - Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2008.
- NASCIMENTO, A. V.; IURK, D. M. A importância dos jogos na educação infantil para a formação de conceitos de crianças de 5 a 6 anos. **Revista Eletrônica Latu Sensu**, v. 3, n.1, p. 1-18, 2008. Disponível: <http://www.unicentro.br/CiênciasHumanas.htm>> Acesso em 05 mai de 2022.
- NEGRINE, A. **Educação psicomotora: lateralidade e a orientação espacial**. Porto Alegre: Palloti, 1986.
- OLIVEIRA, V. B. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- PIAGET, Jean. **Seis Estudos da Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1971.
- TORREZAN, M. Wittgenstein e os “jogos de linguagem”: novas perspectivas para o conceito de educação. **Revista Perspectiva**. Santa Catarina, v. 18, n.34, p. 159-176, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10455/9816> Acesso em 27 de mai. 2022.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



CAPÍTULO XXX

INCLUSÃO DE PESSOAS COM AUTISMO NO ENSINO SUPERIOR

INCLUSION OF PEOPLE WITH AUTISM IN HIGHER EDUCATION

DOI: 10.51859/AMPLA.ELE2445-30

Maria Fernanda Silva ¹
Paulo Ricardo Gonçalves Machado ²
Ailton Barcelos da Costa ³
Márcia Duarte Galvani ⁴

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

² Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

³ Bolsista de Pós-Doutorado Júnior CNPq. Departamento de Psicologia. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

⁴ Professora Associada do Departamento de Psicologia. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

RESUMO

Teve como objetivo descrever e analisar a inclusão dos estudantes com TEA matriculados no Ensino Superior brasileiro, em publicações de livre acesso da literatura científica nacional, entre 2000 e 2020. Foi feito o levantamento sistemático da literatura em duas etapas, com buscas de estudos com entrevistas de discentes sobre a inclusão de discentes com TEA no Ensino Superior. Na primeira foram buscados artigos, com um selecionado, e na segunda teses e dissertações, com três. Como resultados foram organizadas cinco categorias para discussão: diagnóstico do TEA, percurso acadêmico e acesso, barreiras da Inclusão, formação de professores e mercado de trabalho. Conclui-se que a maioria dos discentes analisados na entrevistas conhecem e utilizam os serviços de apoio das universidades.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo. Inclusão. Ensino superior.

ABSTRACT

It aimed to describe and analyze the inclusion of students with ASD enrolled in Brazilian Higher Education, in free access publications of the national scientific literature, between 2000 and 2020. A systematic literature survey was carried out in two stages, with search for studies with interviews of students on the inclusion of students with ASD in Higher Education. In the first, articles were searched, with one selected, and in the second, theses and dissertations, with three. As a result, five categories were organized for discussion: ASD diagnosis, academic path and access, barriers to inclusion, teacher training and the labor market. It is concluded that most students analyzed in the interviews know and use the support services of universities.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Inclusion. University education.



1. INTRODUÇÃO

Segundo o DSM-5 (APA, 2014), as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são caracterizadas por possuírem déficits persistentes na comunicação e interação social, incluindo também a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, presentes em múltiplos contextos, manifestados atualmente ou por história prévia. Gomes et al. (2015) acrescentam que essas pessoas apresentam, com frequência, habilidades cognitivas abaixo da média esperada e dificuldade na interação social e que, por conta disso, exigem cuidado diferenciado que incluem adequações educacionais e cuidados singulares.

Para APA (2014), o TEA pode ser abordado em três níveis, sendo que o Nível 3 refere-se ao mais grave e o Nível 1, ao mais leve:

- Nível 3 - necessita de ajuda muito substancial,
- Nível 2 - necessita de ajuda substancial;
- Nível 1 - necessita de ajuda.

Para Cardoso (2016), essa diferenciação não é simples, pois indivíduos, mesmo classificados no mesmo nível, apresentam grande variabilidade comportamental, seja nos aspectos de comunicação e interação social, seja nos aspectos comportamentais rígidos.

Sobre sua prevalência na população, de acordo com o Centers for Disease Control and Prevention (CDC) dos Estados Unidos em 2014, a prevalência encontrada de TEA foi de uma em cada 59 crianças com oito anos de idade. Barbosa e Fernandes (2009) estimavam que, no Brasil, havia cerca de 500 mil pessoas com TEA.

A participação de estudantes com TEA no Ensino Superior vem aumentando em todo o mundo, enquanto as medidas necessárias para garantir sua permanência com equidade estavam, e ainda estão sendo construídas e implementadas (GILLESPIE-LYNCH et al., 2015).

No caso do Brasil, no ano de 2017, foram realizadas 38.272 matrículas de estudantes do Público Alvo da Educação Especial (PAEE) em cursos de graduação, no entanto, este número vem crescendo nos últimos anos (BRASIL, 2019). Tal aumento está associado às intervenções precoces que melhoram o prognóstico e às políticas inclusivas na educação de pessoas do PAEE (AGUIAR; RAULI, 2020).



Embora a inclusão seja algo protegido pela Lei, nº 13.146/2015, que preconiza que o sistema educacional, em todos os níveis, deve ser inclusivo e garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio de serviços e recursos voltados à acessibilidade e a eliminação de barreiras, tendo o poder público a incumbência de “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional” (BRASIL, 2015).

Segundo Silva et al. (2019), desde a avaliação para o ingresso na universidade até as avaliações para disciplinas durante o curso devem ter formatos inclusivos, com recursos e ações de acessibilidade conforme as necessidades da pessoa com deficiência. Os mesmos autores destacam a existência de barreiras no processo universitário dos estudantes com TEA, síntese de uma complexidade de fatores tais como estrutura acadêmica; falta de conhecimento e sensibilização sobre especificidades da situação dessas pessoas, tanto por parte dos professores como de colegas; e dificuldades nas interações e na comunicação social (SILVA et al., 2019).

Percebe-se ainda que em vários momentos a exclusão se faz presente nas universidades, que de maneira suposta se dizem inclusivas, mesmo que o aluno consiga ingressar na instituição, há um certo distanciamento e uma falta de vínculo do educador com esse aluno com TEA, muitas vezes havendo certo tipo de “confronto”, o que nitidamente leva o aluno a desistência do curso, o que leva à percepção de que a inclusão não vem ocorrendo de fato (GOLDBERG; PINHEIRO; BOSA, 2005).

Segundo o Censo de educação Superior em 2011, haviam sido matriculados apenas 68 alunos diagnosticado com TEA, no entanto, em 2016 foram matriculados 546 novos alunos com esse diagnóstico, chegando a 1.122 matrículas totais em 2018, mostrando claramente um avanço no processo de inclusão (BRASIL, 2013; 2019; SILVA et al., 2019).

Em se tratando da inclusão da pessoa com TEA no Brasil, este processo é particularmente difícil, especialmente no Ensino Superior, pois eles podem passar por um processo de invisibilidade e até bullying, como aponta Paola e Forte (2020). Nas últimas duas décadas, houve grandes esforços para tentar acabar com a invisibilidade que assola as pessoas com TEA, como a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, regulamentada pelo Decreto nº 8.368 (BRASIL, 2014).



Para acolher esse novo perfil de estudante com TEA, é fundamental a remoção de barreiras – principalmente no que se refere a comunicação e interação social – para que eles possam participar, aprender e ter sucesso no contexto acadêmico de forma equitativa (SILVA et al., 2019).

Além disso, Silva et al. (2018, p. 205) afirma que o vestibular se apresenta como uma barreira de acesso ao ensino superior, “porque a seleção não é realizada com base na diversidade de estilos, modelos e expressões de aprendizagem e não inclui nas provas as variações visuais, auditivas e sinestésicas de candidatos com deficiência”. Essa é a primeira barreira a ser transposta para se ter sucesso no ensino superior, mas não a única. Nitidamente o indivíduo com TEA no ensino superior passa por vários tipos de barreiras, tanto na forma de entrar na universidade, como na forma de se manter na IES.

Dessa forma, chega-se às questões relevantes para a pesquisa: O que a literatura científica nacional revela sobre a inclusão dos estudantes com TEA matriculados no Ensino Superior brasileiro? Quais barreiras que estes estudantes enfrentam?

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GERAL

Analisar a inclusão dos estudantes com TEA matriculados no Ensino Superior brasileiro, em publicações de livre acesso da literatura científica nacional entre os anos de 2000 e 2020.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar os desafios e as necessidades dos discentes perante o processo de inclusão da vida acadêmica.

Identificar as barreiras para a inclusão dos discentes com TEA no Ensino Superior.

3. MÉTODO

Trata-se de uma revisão sistemática de literatura baseada em trabalhos empíricos, nacionais e internacionais, publicados de janeiro de 2000 a dezembro de 2020, em bases de dados de livre acesso (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014).

Com base em Mancini (2006, p. 83), revisão sistemática pode ser definida como “é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema”, e por meio desta é possível encontrar resultados conflitantes e/ ou



coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras.

A pesquisa foi realizada em duas etapas, cada uma delas com a descrição do método de busca, resultados e discussão. Como critério de inclusão dos estudos, foram considerados trabalhos com a disponibilidade na íntegra nas bases de dados e por conterem entrevistas com discentes que possuíam diagnóstico de TEA que estivessem matriculados em instituições de ensino superior. Foram excluídos artigos conceituais ou de revisão.

3.1. ETAPA 1 - BUSCA DE ARTIGOS

Na primeira etapa, foram feitas buscas relativas aos estudos empíricos ou com entrevistas de discentes sobre a inclusão de discentes com TEA no Ensino Superior. A busca foi realizada em base de dados nas quais estavam indexados os periódicos. Foi consultada a bases de dados: Periódicos CAPES. Os descritores representativos da temática de investigação, em português, foram: *autis** and Ensino Superior. O uso da expressão “*autis**” representa a busca de todas as palavras iniciadas com o prefixo “*autis*”, como *autista*, *autismo* etc.

Como critério de seleção dos artigos, considerou-se a disponibilidade, na íntegra, nas bases de dados e nos periódicos, além de serem estudos empíricos ou com entrevistas de discentes. Nessa busca, foram encontrados 157 artigos. Após a seleção de ‘somente artigos’, constatou-se o total de 145 artigos. Após a leitura de títulos e resumos, constatou-se a existência de somente um estudo que atendia os pré-requisitos, o qual foi selecionado para leitura na íntegra.

Em vista dos escassos resultados obtidos, optou-se por fazer uma busca também de Dissertações e Teses.

3.2. ETAPA 2 - BUSCA DE DISSERTAÇÕES E TESES

Nesta etapa, foram feitas buscas relativas aos estudos empíricos ou com entrevistas de discentes sobre a inclusão de discentes com TEA no Ensino Superior. A busca foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os descritores representativos da temática de investigação, em português foram: *autis** and Ensino Superior. O uso da expressão “*autis**” representa a busca de todas as palavras iniciadas com o prefixo “*autis*”, como *autista*, *autismo* etc.



Como critério de seleção dos trabalhos, considerou-se a disponibilidade, na íntegra, além de serem estudos empíricos ou com entrevistas de discentes. Nessa busca, foram encontradas 105 dissertações e teses. Após a leitura de títulos e resumos, constatou-se a existência de três estudos que atendiam os pré-requisitos, que foram selecionados para leitura na íntegra.

Como materiais e equipamentos, foram usados notebook, impressora, papel e caneta.

Para análise dos dados, foram produzidas categorias sobre características e conteúdos presentes nos estudos, explorando suas similaridades e diferenças, utilizando descrição e síntese (Hohendorff, 2014).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Somando-se aos estudos recuperados nas duas etapas, foram examinados 209 artigos e 105 teses e dissertações. Após a leitura de títulos e resumos, ficaram 1 artigo e 4 teses e dissertações para leitura na íntegra. Foi verificado se o artigo selecionado era produto de alguma tese/ dissertação selecionada, o que não foi confirmado.

Assim, foram analisados na íntegra um artigo e quatro teses/ dissertações.

De maneira geral, foi possível identificar a idade ou a faixa etária dos participantes dos quatro estudos, verificando-se que eles tinham idade entre 18 e 39 anos, com idade média 25,9 anos, sendo 17 deles do sexo masculino, 14 do sexo feminino e um não-declarado.

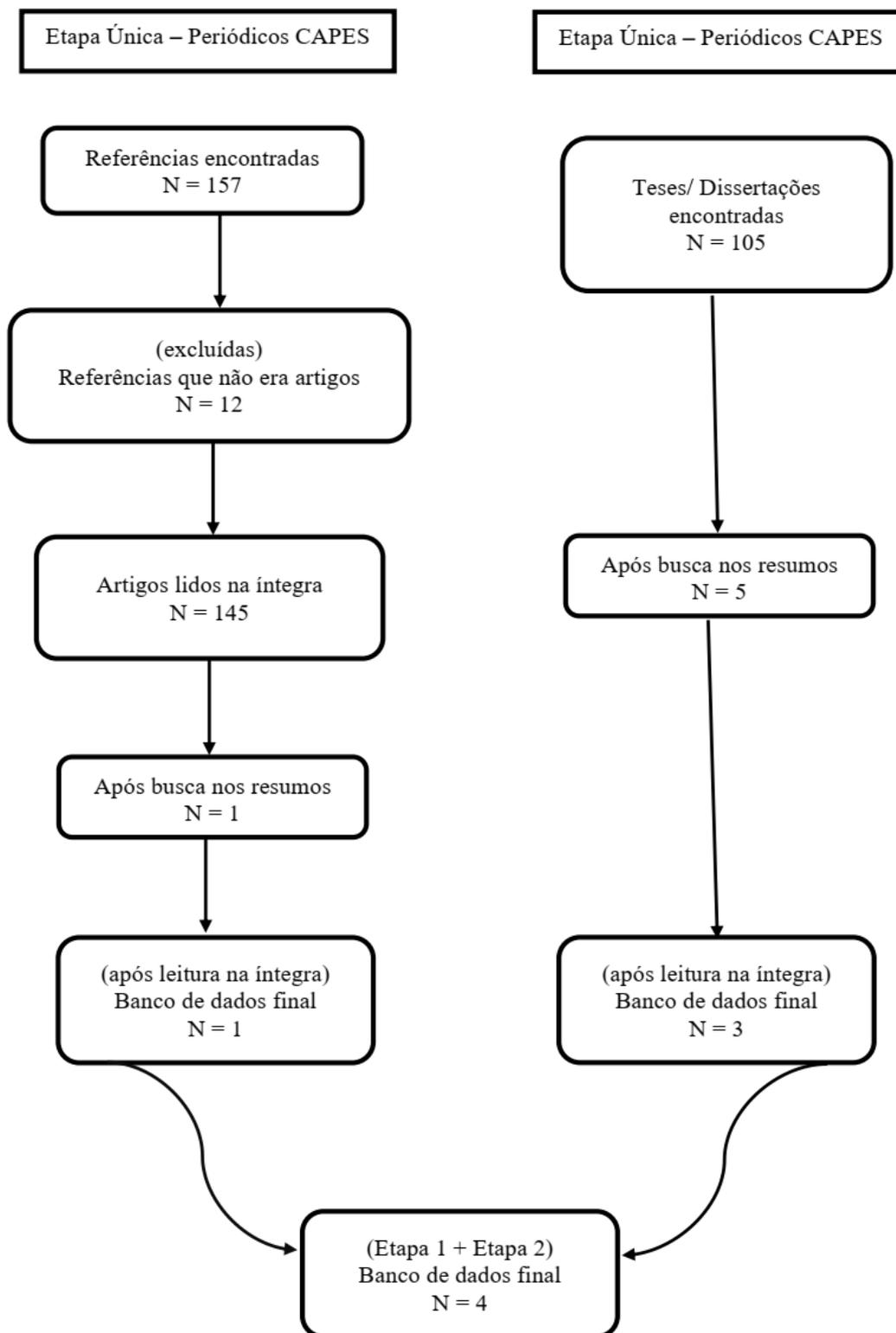
Olhando para os dados dos quatro trabalhos selecionados, foram organizadas cinco categorias para discussão: Diagnóstico do TEA, Percurso acadêmico e acesso, Barreiras da Inclusão, Formação de Professores e Mercado de Trabalho.

Falando inicialmente do diagnóstico do TEA, somente Aguilar e Rauli (2020) aborda a temática. Para os autores, ao explicitar o diagnóstico o autista se sente aliviado por não ter que se forçar a situações desconfortáveis. No mesmo sentido, Bandeira (2020) vem relatar que os entrevistados demonstraram também alívio em obter o diagnóstico. Além disso, à medida que se tem conhecimento do diagnóstico de TEA, ocorre a diminuição do estigma em relação aos comportamentos típicos, o que pode facilitar a procura pelos serviços de apoio, como por exemplo rodas de conversa e



serviços de apoio universais auxiliam na redução do estigma, conforme aponta Goffman (1988).

Figura 1 - Resultados encontrados



Fonte: Autoria Própria

Os quatro estudos (OLIVATI, 2017; SILVA, 2020; BANDEIRA, 2020; AGUILAR; RAULI, 2020), trazem relatos de estudantes com TEA que tiveram diagnóstico tardio, já na fase adulta e durante o curso de graduação. Para Fabri, Andrews e Pukki (2016), os estudantes com TEA que recebem apoio adequado em tempo hábil prosperam no ensino superior, uma vez que suas habilidades e conhecimentos são reconhecidos, além do acompanhamento de um profissional.

Passando à análise do percurso acadêmico e acesso, pretende abordar a trajetória acadêmica no Ensino Fundamental e Médio, e o acesso às universidades.

Para Olivati (2020), os participantes tiveram bom desempenho acadêmico, durante o período do Ensino Fundamental, mostrando de forma quase unânime facilidades quanto à aprendizagem dos conteúdos escolares, aspecto esse focalizado por cinco dos seis participantes, caracterizada por excelentes notas e ausência de reprovações. No mesmo sentido, Silva (2020) vem dizer que o percurso escolar na educação básica dos estudantes participantes desta pesquisa foi excelente. Além disso, o bom desempenho acadêmico dos participantes das pesquisas de Olivati (2020) e Silva (2020), foi preponderante para o acesso deles na educação superior. Para Silva (2020), dos 14 estudantes entrevistados, apenas dois usaram o processo de cotas para o acesso à educação superior. Aguilar e Rauli (2020) não trazem relatos sobre a trajetória acadêmica dos estudantes com TEA.

Bandeira (2020) diz que o ingresso na universidade pode ser considerado uma tarefa de desenvolvimento típica da transição para a vida adulta, por isso, é comum e perfeitamente possível que expectativas sejam idealizadas e não correspondidas na realidade da vivência acadêmica, como no caso dos discentes entrevistados.

Passando à análise da categoria barreiras da inclusão, Aguilar e Rauli (2020) dizem que os participantes tinham dificuldade na realização de provas com questões com margem para outras interpretações. De fato, esta dificuldade está relacionada às características da pessoa com TEA, que são caracterizadas por possuírem déficits persistentes na comunicação, conforme APA (2014). Limitar a ambiguidade e fornecer orientações concretas e explícitas é uma estratégia que funciona muito bem para as pessoas com TEA (AGUILAR; RAULI, 2020).

Quanto aos serviços de apoio aos estudantes com TEA, Silva (2020) destaca que as instituições de educação superior devem desenvolver uma política interna de



acolhimento e de sensibilização de todos os que fazem parte do processo ensino e aprendizagem para a integração desses alunos na vida acadêmica, bem como o acompanhamento durante o percurso desses alunos na universidade, visando ao êxito de aprendizado nesse nível de ensino. No mesmo sentido, Aguilar e Rauli (2020), Bandeira (2020) e Olivati (2017) dizem que a maioria dos entrevistados conhecem e utilizam os serviços de apoio das universidades.

Entretanto, Olivati (2017) diz que, para os estudantes entrevistados, o tempo extra em provas nem sempre era respeitado, se tornando um fator complicador. No mesmo sentido, Bandeira (2020) diz os seus entrevistados passaram pelo mesmo problema, dizendo que outras formas de avaliação poderiam ser repensadas, além de outras estratégias de ensino, como a utilização de plataformas e recursos EAD. Para o mesmo autor, os discentes entrevistados ressaltaram as dificuldades em situações e atividades de sala de aula, pois esse tipo de acontecimento é comum após o ingresso no ensino superior e conseqüentemente gera mudanças que exigem a adaptação do indivíduo.

A literatura vem mostrar que as principais dificuldades de aprendizagem do indivíduo com TEA são relacionados ao hiper foco, rigidez do pensamento e pensamento visual (CAMARGOS JR, 2013).

Falando agora da formação de professores. Um dos aspectos importantes na inclusão dos estudantes com TEA no ensino superior, um ponto importante se refere à formação e atuação dos docentes. Para Aguilar e Rauli (2020), os entrevistados afirmam que o ambiente acadêmico acaba se tornando um local aversivo e não inclusivo, não atendendo às especificidades desta população. Para os autores, um dos mecanismos de se concretizar a inclusão se refere à recomendação de que as instituições de ensino superior orientem o corpo docente a respeito das ações e habilidades que eles devem apresentar, não apenas para atender à demanda, mas como um importante elemento de qualidade de ensino.

O estudo de Olivati (2017) cita que um participante relata dificuldades quanto ao método de ensino, que demandava do aluno decorar os conteúdos, aspectos ligados à formação de professores e seu despreparo para lidar com alunos com TEA.

Por fim, falando do mercado de trabalho, os discentes, em sua maioria, iniciaram vários cursos antes de ingressarem naquele que realmente se identificaram e tiveram a



possibilidade de explorar suas potencialidades e interesses, em busca de uma oportunidade no mercado de trabalho, porém, como no caso dos discentes entrevistados, cujos anseios em relação ao futuro trabalho parecem não estar definidos (BANDEIRA, 2020).

Silva (2020) diz que, quando se pergunta para os estudantes se, após terminarem o curso de graduação, pretendem exercer sua profissão na área do curso, eles destacaram que escolheram o curso pensando na carreira para o futuro. Além disso, continua o autor, apontaram que querem continuar os estudos após a graduação, sendo que nove estudantes desejam continuar seus estudos na pós-graduação, três desejam fazer outra graduação e dois não tem planos de continuar a estudar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste presente trabalho, foi possível compreender de maneira sucinta como ocorre a inclusão de estudantes TEA no Ensino Superior. Mesmo existindo tão poucos estudos esse tema, fica evidente os problemas e dificuldades que a população com TEA enfrenta nas Instituições de Ensino Superior (IES).

As dificuldades relatadas nos estudos pelos discentes são docentes com métodos pedagógicos rígidos, falta de compreensão para com suas demandas e necessidades e *bullying*. Devido a condição típica dos discentes com TEA manter o foco por longos períodos, é quase impossível e por isso eles necessitam de medidas de suporte como um atendimento educacional especializado.

O *bullying* tem grande influência na permanência e conclusão do Ensino Médio de dois participantes, isso pode ocorrer com facilidade no Ensino Superior se a conscientização adequada não for introduzida a todos os indivíduos. Alguns indivíduos com TEA escondem seus diagnósticos das IES por medo de sofrer represálias de seus colegas e até mesmo de seus professores. Mesmo com as diversas políticas públicas que incentivam o ingresso dos indivíduos com TEA no ensino superior, torna-se imprescindível que mais pesquisas como essa sejam feitas. A fim de melhorar a vida acadêmica desse público, já que mesmo com leis e decretos apoiando uma maior qualidade acadêmica, é possível ver que existe uma grande defasagem entre profissionais capacitados e conscientização com as pessoas com TEA.



Assim, pode-se destacar que que é te extrema importância a capacitação dos professores, para que eles possam estimular tais indivíduos. Mesmo com tantas dificuldades, a quantidade de alunos com TEA no ensino superior aumenta a cada ano, e com isso nota-se que estes indivíduos são capazes.

Ver a perspectiva dos discentes com TEA é imprescindível para se ter uma maior compreensão sobre como é a sua carreira acadêmica e é o tema principal deste trabalho, mas nota-se a falta da perspectiva desses indivíduos.

Para futuras pesquisas, é necessário aumentar a sua quantidade nessa área, pois dada a dimensão do problema, ainda é pequena a produção de pesquisas que abordam esse tema, principalmente no que se refere à questão curricular e a métodos de ensino para pessoas com TEA.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, Claudia Paola Carrasco; RAULI, Patrícia Forte. Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-26, 2020. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARRUDA, Jalsi Tacon et al. Educação de pessoas que apresentam transtorno do espectro autista: perspectivas da inclusão. **RENEFARA, Goiânia**, p. 39-49, 2018. Disponível em: <https://www.fara.edu.br/sipe/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/668> Acesso em: 05/06/2021.
- BANDEIRA, L. L. **Olhar de discentes com TEA e de seus docentes sobre o processo de inclusão na UNB**. 2020. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39225> Acesso em: 21/05/2021.
- BARBOSA, Milene Rossi Pereira; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Qualidade de vida dos cuidadores de crianças com transtorno do espectro autístico. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 14, p. 482-486, 2009. <https://doi.org/10.1590/S1516-80342009000400009>
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2011**. Brasília, 2013.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2018**. Brasília, 2019.



- BRASIL. Presidência da República. **Decreto 8368 de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.
- CAMARGOS JR, W. **Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo**. Belo Horizonte: Artesã Editora, 2013.
- CARDOSO, D. M. P. **Funções executivas: habilidades matemáticas em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2016. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24180> Acesso em: 05/07/2021.
- COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, Sílvia H.; DE PAULA COUTO, Maria Clara P.; HOHENDORFF, Jean Von (Org.) **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso Editora Ltda., 2014, p. pp. 55-70.
- COSTA, Angélica; MARIN, Angela Helena. Processo de inclusão do adulto com Síndrome de Asperger no ensino superior. **Barbarói**, n. 49, p. 258-285, 2017. <http://dx.doi.org/10.17058/barbaroi.v0i49.6355>
- FABRI, M.; ANDREWS, P. C. S.; PUKKI, H. Best practice for professionals supporting autistic students within or outside HE institutions. In: **Programme**, Ed. L. L., 2016. Disponível em: https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/10/10865/Best_Practice_Guide_03_screen.pdf Acesso em: 10/06/2021.
- GELBAR, Nicholas W.; SMITH, Isaac; REICHOW, Brian. Systematic review of articles describing experience and supports of individuals with autism enrolled in college and university programs. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 44, n. 10, p. 2593-2601, 2014. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2135-5>
- GILLESPIE-LYNCH, Kristen et al. Changing college students' conceptions of autism: An online training to increase knowledge and decrease stigma. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 45, n. 8, p. 2553-2566, 2015. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2422-9>
- GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.



- GOMES, Paulyane et al. Autismo no Brasil, desafios familiares e estratégias de superação: revisão sistemática. **Jornal de pediatria**, v. 91, p. 111-121, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2014.08.009>
- HOHENDORFF, Jean Von. Como escrever um artigo de revisão de literatura. In: KOLLER, Sílvia H.; DE PAULA COUTO, Maria Clara P.; HOHENDORFF, Jean Von (Org.) **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso Editora Ltda., 2014, p. 39-54
- MARIA, R. P. **Indicadores para a construção de REA na educação superior em uma perspectiva de inclusão**. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UOES_67a6e4a120413ef7a10e1597e87ae11d Acesso em: 12/06/2021.
- MATTOS, Jaci Carnicelli. Alterações sensoriais no Transtorno do Espectro Autista (TEA): implicações no desenvolvimento e na aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, v. 36, n. 109, p. 87-95, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v36n109/09.pdf> Acesso em: 02/06/2021.
- OLIVATI, A. G. **Percepção do suporte social e trajetória acadêmica de estudantes com transtornos do espectro autista em uma universidade pública**. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152670> Acesso em: 19/05/2021.
- OLIVATI, Ana Gabriela; LEITE, Lucia Pereira. Experiências Acadêmicas de Estudantes Universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma Análise Interpretativa dos Relatos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 729-746, 2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400012>
- ROBERTS, Nicole; BIRMINGHAM, Elina. Mentoring university students with ASD: a mentee-centered approach. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 47, n. 4, p. 1038-1050, 2017. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2997-9>
- RODRIGUES, Isabel de Barros; ANGELUCCI, Carla Biancha. Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 545-555, 2018. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018033904>
- SANTOS, Wellington Farias et al. A Inclusão da Pessoa com Autismo no Ensino Superior. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 9, n. 3, 2020. <https://doi.org/10.9771/re.v9i3.33786>



- SHMULSKY, Solvegi; GOBBO, Ken. Autism spectrum in the college classroom: Strategies for instructors. **Community College Journal of Research and Practice**, v. 37, n. 6, p. 490-495, 2013. <https://doi.org/10.1080/10668926.2012.716753>
- SILVA, Solange Cristina et al. Perfil acadêmico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-32, 2019. <https://doi.org/10.5902/1984686X37699>
- SILVA, V. C. **O estudante com Transtorno de Espectro Autista nas universidades brasileiras**. 2020. 162f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69805> Acesso em: 15/06/2021.
- TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>
- VAN HEES, Valérie; MOYSON, Tinneke; ROEYERS, Herbert. Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: Challenges, benefits and support needs. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 45, n. 6, p. 1673-1688, 2015. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2324-2>



AS DIVERSIDADES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO ANTICOLONIAL NOS ESPAÇOS ESCOLARES

ETHNIC-RACIAL DIVERSITIES AND ANTICOLONIAL EDUCATION IN SCHOOL SPACES

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-31

Nozilma Leocádia Barbosa Magalhães¹
Valney Dias Rigonato²

¹ Mestranda em Ensino. Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), pela UFOB - Universidade Federal do Oeste da Bahia.

² Doutor em Geografia. Professor do Centro das Humanidades da Universidade Federal do Oeste da Bahia- UFOB, Campus Barreiras - BA.

RESUMO

Este artigo é fruto do projeto de Extensão “Diversidade Étnico-racial nos espaços Escolares da Mesorregião do Extremo Oeste da Bahia”. Um projeto que trabalhou com profissionais em formação, profissionais da iniciação à docência e professores (as) já consolidados no espaço escolar das escolas públicas municipais e estaduais dos municípios do Oeste da Bahia e de outros lugares do Brasil. Objetivou analisar as representações sociais dos docentes das escolas públicas em relação à valorização da diversidade étnico-racial nas escolas nos municípios da mesorregião do Extremo Oeste da Bahia. A fundamentação teórica está interligada à uma teoria educativa crítica na formação de um movimento anticolonial na educação, conforme Freire (2001); Walsh (2009; 2018), Munanga (2014), Gomes (2005; 2010; 2012). Os procedimentos metodológicos estão fundamentados na pesquisa qualitativa-quantitativa, na análise dos discursos e relatos em relação às práticas pedagógicas anticolonialistas. Os resultados apontam o despertar documental/curricular nos municípios que tiveram representação no curso de extensão da valorização da diversidade étnico-racial diante da permanência das dificuldades em superar as questões étnico-raciais nos espaços escolares, bem como, para as permanências de ações e de representações sociais racistas, relacionadas às questões de discriminação racial nos espaços escolares.

Palavras-chave: Diversidades étnico-raciais. Educação anticolonial. Espaços escolares.

ABSTRACT

This article is the result of the Extension project “Ethnic-Racial Diversity in School Spaces in the Mesoregion of the Far West of Bahia”. A project that worked with professionals in training, professionals starting to teach and teachers already consolidated in the school space of municipal and state public schools in the municipalities of Western Bahia and elsewhere in Brazil. It aimed to analyze the social representations of public school teachers in relation to the appreciation of ethnic-racial diversity in schools in the municipalities of the mesoregion of the Far West of Bahia. The theoretical foundation is intertwined with a critical educational theory in the formation of an anti-colonial movement in education, according to Freire (2001); Walsh (2009; 2018), Munanga (2014), Gomes (2005; 2010; 2012). The methodological procedures are based on qualitative-quantitative research, on the analysis of discourses and reports in relation to anti-colonialist pedagogical practices. The results point to the documentary/curricular awakening in the municipalities that were represented in the extension course of valuing ethnic-racial diversity in the face of the permanence of difficulties in overcoming ethnic-racial issues in school spaces, as well as, for the permanence of actions and racist social representations related to issues of racial discrimination in school spaces.

Keywords: Ethnic-racial diversity. Anti-colonial education. School spaces.



1. INTRODUÇÃO

A diversidade étnico-racial é perceptivelmente um elemento constitutivo da nossa nação, devido ao processo histórico migratório e diaspórico, que reuniu em nosso país civilizações de diferentes matrizes (indígenas, africanas, europeias, asiáticas). O Brasil “se destaca como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo” [...] (GOMES, 2010, p.97).

Entretanto, é importante salientar que a convivência entre os distintos grupos étnico-raciais ao longo dos séculos tem sido marcada por relações discriminatórias, preconceituosas e também por relações de poder desiguais. Além de acentuadas desigualdades sociais, econômicas e políticas. Essa triste realidade é o reflexo do modelo de sociedade colonial que permanece impregnado no imaginário da população brasileira e repercute em representações negativas do outro (QUIJANO, 2005).

Neste contexto, a educação anticolonial busca transgredir as relações de dominação, de desigualdades e de subalternidades nas diversas dimensões, desde as culturais, étnico-raciais, identitárias, ambientais, territoriais, de gênero, etc. E estabelecer um trato pedagógico positivo e crítico perante as diferenças (WALSH, 2009).

Tal intento requer que o educador (a) - professores(as) e profissionais da educação - assumam posturas subversivas referente aos processos de segregação, preconceitos, discriminação, exploração, silenciamento, apagamento das subjetividades, saberes autóctones e epistemologias. Como bem ressalta Keim (2015), os educadores precisam reconhecer e valorizarem as diversidades historicamente subalternizadas.

É importante atentarmos que o tipo de prática pedagógica a ser desenvolvida, em sala de aula, está interligada com os saberes que foram construídos pelos professores(as) ao longo de sua trajetória de vida e acadêmica.

Assim, o artigo discute a formação de professores para as práticas pedagógicas anticoloniais e antirracistas, a partir das experiências formativas no curso de extensão intitulado “Diversidade Étnico-Racial No Espaços Escolares da Mesorregião do Extremo Oeste Da Bahia”¹. Desenvolvido durante disciplina Estágio e Docência, no Programa de

¹ Esse projeto foi coordenado pelo professor Dr. Valney Dias Rigonato e pela Mestranda Nozilma Leocádia Barbosa Magalhães enquanto estágio de docência do PPGE-UFOB.



Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) sob a orientação do Dr. Valney Dias Rigonato.

O estudo foi realizado com 11 pessoas que participaram do curso de extensão e obtiveram 75% de frequência e se disponibilizaram a participar da pesquisa. Usamos nomes fictícios para preservar a identidade e integridade dos participantes.

Tabela 1 – Perfil dos participantes da pesquisa

| Nome: | Formação: | Qual a sua profissão/ Função desenvolvida: | Município |
|-------|--------------------------------------|--|-----------------------------|
| J J | Pedagogia | Pedagogo/ Vice diretor | Luís Eduardo Magalhães - BA |
| C N | Graduando (pedagogia) | Estudante | Tanque Novo - BA |
| A K | Ensino Médio | Estudante | Arraias - TO |
| S T | Pedagogia - Doutoranda | Estudante/Doutorando | Cascavel - PR |
| L D | Mestre em História do Brasil (UFBA). | Professor | Barreiras - BA |
| G L | Graduanda em Pedagogia. | Estudante. | Guanambi - BA |
| E L | Licenciado em Filosofia - Mestrando | Professor | Bom Jesus da Lapa - BA |
| R S | Pedagogia | Professor | São Francisco do Conde - BA |
| H C | Artes Cênicas- Licenciatura | Estudante | Ouro Preto - MG |
| Q M | Pedagogia/ Mestrado em Educação | Professora/ coordenadora da Rede Municipal | Bom Jesus da Lapa - BA |
| J F | Graduanda de Pedagogia | Estudante - Operadora de caixa | Guanambi - Ba |

Fonte: Autoria própria.

Como se vê, no quadro acima, este projeto abrangeu os municípios de Luís Eduardo Magalhães-BA, Barreiras-Ba, Bom Jesus da Lapa-Ba, Guanambi-BA, Tanque Novo - BA, São Francisco do Conde-BA, Arraias - TO, Cascavel - PR, Ouro Preto - MG. Esse público transcende a escala espacial inicialmente definida pela proposta de curso de extensão.

Devido ao período pandêmico, as atividades do curso de extensão foram realizadas no formato remoto, em função das especificidades do semestre diante da COVID-19, por intermédio das plataformas virtuais como: Google teams, google Classroom, google forms, e-mail e WhatsApp. Esta estratégia se mostrou muito positiva no sentido de extrapolar as fronteiras físicas e oportunizar um maior alcance de participantes, inclusive de outras mesorregiões da Bahia e outros estados do Brasil.

A metodologia foi subsidiada pela pesquisa participante (BRANDÃO; BORGES, 2007). Com esse suporte metodológico, os(as) pesquisadores (as) interagem com os



sujeitos para trocas de experiências e vivências. Para geração dos saberes, utilizamos as observações dos discursos e os questionários semiestruturados virtualmente¹. Também anotações das representações (discursos) das experiências e práticas vividas nos espaços escolares e universitários.

De modo geral, o artigo procurar trilhar os discursos e as práticas ligadas a diversidade étnico racial à luz da educação decolonial. Em primeiro lugar, ao demonstrar a importância de uma proposta formativa que foca a diversidade étnico racial para docentes e futuros docentes, voltada para o aprofundamento teórico-metodológico sobre pedagogias antirracistas e anticoloniais. Já em segundo lugar, e por fim, discutir os significados atribuídos pelos professores acerca da valorização da diversidade Étnico-racial nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino.

2. UMA PROPOSTA (EXPERIÊNCIA) FORMATIVA: DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NOS ESPAÇOS ESCOLARES DA MESORREGIÃO DO EXTREMO OESTE DA BAHIA

A formação docente para a diversidade significa criar possibilidades para que professores(as) desenvolvam o domínio e olhar crítico, reflexivo e consciente sobre a diferença étnico-racial no processo histórico de formação da sociedade. Infelizmente há lacunas na formação inicial e continuada sobre a compreensão da diversidade étnico-racial. Essas fendas formativas podem impactar em práticas pedagógicas que reproduzem preconceitos e estereótipos.

De acordo com Gomes e Silva,

Apesar de reconhecermos que aconteceram alguns avanços nesse campo, a inserção da discussão sobre a diversidade no campo da formação de professores/as ainda fica restrita ao interesse específico de alguns profissionais, cujo investimento se dá devido à sua própria história de vida, pertencimento étnico/racial, postura política, escolha pessoal, desejo e experiências cotidianas que aguçam a sua sensibilidade diante da diferença, trazendo-lhes de forma contundente a importância da inserção dessa discussão na prática escolar. (GOMES; SILVA, 2007, p.20)

Por isso, se faz necessário ampliar os espaços de estudos e diálogos pelos quais professores(as) sejam habilitados(as) para lidar pedagogicamente com as diferenças étnico-raciais no espaço escolar e, conseqüentemente na sociedade. Neste ensejo, o Projeto de Extensão “Diversidades Étnico-raciais nos espaços Escolares da Mesorregião

¹ Os questionários foram virtuais devido a pandemia Covid-19.



do Extremo Oeste da Bahia” foi realizado para atender aos requisitos da disciplina Estágio Docência no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB).

O curso buscou contribuir para a formação inicial e continuada de graduandos, pós-graduandos e professores(as), com o aprofundamento teórico e prático acerca das questões étnico-raciais na perspectiva decolonial. Os objetivos específicos foram: socializar as discussões atualizadas dos estudos étnico-raciais com os estudantes da licenciatura e da pós-graduação, bem como os (as) professores (as) das redes de ensino básico municipais e estaduais da Mesorregião do Extremo Oeste da Bahia e de outros lugares do território brasileiro.

Vale ressaltar que a mesorregião Extremo Oeste Baiano é uma região do Estado da Bahia rica em diversidade, porém inviabilizada no processo de ensino e aprendizado devido o processo de uso e ocupação pelos sulistas e imigrantes de outras regiões brasileiras voltadas para a monocultura de grãos do agronegócio das áreas do Cerrado.

Em decorrência deste fenômeno, trouxe significativas mudanças na estrutura ambiental, social e cultural regional. Essas metamorfoses se intensificaram com o fluxo populacional de imigrantes de distintos itinerários (de diferentes regiões do Brasil e de outros países). Dessa forma, a mesorregião do Extremo Oeste da Bahia se configura enquanto território vivido de marcante diversidade étnico-racial e cultural, no qual se faz ímpar aprimorar as discussões acerca da educação decolonial na contemporaneidade.

Os encontros do curso de extensão foram organizados em módulos temáticos, que aconteceram semanalmente intercalados com aulas síncronas e assíncronas, no período de abril a junho de 2022, totalizando 11 encontros. Os principais temas abordados foram: antirracismo e anticolonialidade; as subjetividades e as identidades no espaço escolar; Territórios e territorialidades; multiculturalismo intercultural; educação para as relações étnico-raciais. Em diálogo com autores como Nilma Lino Gomes, Rogério Haesbaert; Vera Maria Candau, Tião Rocha. Além de contar com a participação dos palestrantes convidados: Dr. Márcia Virgínia P. Bomfim (Territórios, Territorialidades e diversidades); Dr. José Francisco (O lugar do negro na história); Dr. Everton Nery Carneiro (Ensino Religioso: política, diversidade e fenômeno religioso); Ms.



Queziane Martins (As políticas públicas de educação ambiental articulada à pedagogia histórica – crítica nas escolas quilombolas de Bom Jesus da Lapa – Ba).

Diante deste sumário e ações do curso de formação é possível afirmar que o foco foi dialogar sobre propostas de estudos, intervenções didáticas e investigações contextualizadas e interligadas com as matrizes teóricas e metodológicas do pensamento decolonial e humanista na educação. O diálogo profundo foi a mola mestra de condução dos trabalhos, onde apostamos na interação proativa dos sujeitos das ações pedagógicas decoloniais.

Todos os momentos interativos trouxeram profundas reflexões acerca das dificuldades e das permanências da falta da valorização da diversidade étnico racial no espaço escolar. Mas, também demonstraram interesse profícuo na luta a favor de uma educação decolonial, antirracistas e de vanguarda para uma sociedade mais irmanada pautada na justiça social, ambiental, política e respeito às idiossincrasias humanas. De posse deste contexto, aventuramos de forma participativa, na troca de diálogos, de trocas de relatos de experiências de diversas práticas pedagógicas relacionadas a valorização das diversidades étnico-raciais.

3. VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NOS ESPAÇOS ESCOLARES

A diversidade é nossa riqueza coletiva. Ela tem uma história que devemos inventariar e conhecer para enfim ensiná-la às gerações presentes e futuras. (MUNANGA, 2014, P.44)

A valiosa identidade multicultural do Brasil - assim como dos demais países da América Latina e América do Norte - nasceu do encontro das diversidades (ainda que não consensual), mas do colonialismo. Por isso é digna de reconhecimento a contribuição dos diferentes povos indígenas, africanos, europeus e asiáticos para a formação identitária do povo brasileiro, notável, por exemplo, pela variedade folclórica, linguística, artística, musical, religiosa e culinária.

Munanga (2014) também nos chama a atenção:

No entanto, por questão ideológica, a diversidade foi manipulada e transformada em problemas para as sociedades. Os diferentes foram classificados e hierarquizados em superiores e inferiores, com base nas teorias racialistas desenvolvidas na Europa entre os séculos XVIII e XX. Sua cultura, isto é, religiões, artes, filosofias, visões do mundo, sistemas sociais... foi, conseqüentemente, excluída do sistema educacional nacional cuja referência é ainda eurocêntrica. (MUNANGA, 2014, P.44)



Dessa forma, o processo de colonização que impulsionou a chegada de distintos povos ao território que se tornou Brasil foi o mesmo processo que estabeleceu relações de dominação e subalternidade que ainda refletem nos tempos atuais em desigualdades sociais e étnico-raciais.

Mesmo no início do século XXI, há ainda hierarquização das diferenças enquanto estratégia da colonialidade do saber, do pensar e do ser. Essas práticas sociais são impulsionadas e/ou camufladas pelo maniqueísmo e pela lógica binária do pensamento ocidental colonialista. Este caráter estrutural-colonial-racial que acompanhou a formação da nossa sociedade, legitimou a convivência de uma cultura dominante com outras, porém de forma desigual e excludente (WALSH, 2013, p. 96-97).

Diante deste contexto, as escolas públicas e privadas no território brasileiro são lugares das diversidades, da multiculturalidade, mas também da propagação e na manutenção do colonialismo estrutural. Assim, nestes lugares são fundamentais a valorização dos sujeitos com suas diversidades étnico raciais e educacionais. Além disso, os processos de ensino na educação decolonial precisa valorizar os saberes, os fazeres das comunidades locais diante dos conhecimentos científicos hegemônicos.

Para Lerma (2017),

No es usual que se considere a la población subalterna con valores pedagógicos. La pedagogía suele remitirse a la escuela, a los procesos formales e informales dirigidos por quienes se han preparado para llevarlos a cabo de forma legítima. No obstante, lo pedagógico debe ser visto de forma más amplia, pues todas las comunidades enseñan y aprenden. Los procesos de enseñanza-aprendizaje son los que permiten la transmisión de valores culturales, pero también de prácticas de producción y sobrevivencia (LERMA, 2017, p. 275)¹

Para tal situação de escolarização a pedagogia anticolonialista é basilar para os processos de ensino e aprendizagem emancipatórios. Isto é, esta faz a ponte entre o conhecimento acadêmico e os saberes comunitários e históricos os quais se expressam nas cosmovisões e nas “cosmolocalidades” (VIEIRA, 2015), nos valores construídos, nas

¹ Não é comum que a população subalterna seja considerada com valores pedagógicos. A pedagogia geralmente se refere à escola, aos processos formais e informais dirigidos por aqueles que foram preparados para realizá-los legitimamente. No entanto, o pedagógico deve ser visto de forma mais ampla, pois todas as comunidades ensinam e aprendem. Os processos de ensino-aprendizagem são aqueles que permitem a transmissão de valores culturais, mas também de práticas de produção e sobrevivência. (LERMA, 2017, p. 275)



práticas, na arte de fazeres e vivenciados. Que são peculiares à sobrevivência do multiculturalismo étnico dos inúmeros grupos socioculturais do território brasileiro.

Para tanto, Paulo Freire (1996) destaca o compromisso docente como mola mestra para a ação educativa:

Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir a afirmação várias vezes feita neste texto - o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (FREIRE, 1996, p. 31)

Educar para a diversidade escolar é, então, um imperativo ético de conduta humanista, política, empatia e sororidade. Neste tocante, o respeito deve vir atrelado ao reconhecimento do outro com seus valores, processos identitários e validação da autonomia para o pensar livre, participativo e cidadão.

A escola, enquanto instituição que “trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial” (GOMES, 2005, P.154), não se pode esquecer de que o humano se constitui tanto de intelecto quanto de diferenças, subjetividades, representações, competências socioemocionais, valores.

Esta perspectiva “outra” intenciona o rompimento com a visão homogeneizadora e monocultural na qual a escola tem focado. E convida a atentarmos para a importância do conhecimento histórico para as construções identitárias individuais e coletivas. “Nesse sentido, ensinar a história do negro e dos povos indígenas na escola brasileira é romper com a visão eurocêntrica que exclui outras raízes culturais formadoras do Brasil como povo e nação” (MUNANGA, 2014, P.44). Em vista disso, nos últimos anos as instituições educacionais têm sido impelidas a buscar implementar, propostas curriculares e pedagógicas que abarquem a Lei 10.639/03 da educação para as relações étnico-raciais.

Muitos avanços no reconhecimento e valorização da diversidade étnico racial têm sido observados pelos estudiosos. Os espaços escolares - públicos e privados, da educação básica e superior - tem caminhado em direção às práticas de ensino de enfrentamento do racismo estrutural, investimento na formação inicial e continuada do docente para as práticas pedagógicas da diversidade étnico racial, bem como ações voltadas para a reformulação dos currículos, políticas de entrada e permanência de

negros, indígenas, ciganos e outros grupos étnicos raciais nas universidades. Inclusive, voltados para a formação de professores(as).

Contudo, Arroyo vem alertar que, “esses avanços não permitem um otimismo ingênuo” (2010, p.113), pois tem sido um processo tenso, lento e difícil da inserção e permanência no processo de ensino básico e superior. Ainda é persistente a resistência e despreparo de muitos professores(as) em relação a esses fenômenos. Geralmente, ficam circunscritas apenas às discussões e eventos esporádicos/descontínuos.

Por último, para valorizar a diversidade étnica racial é preciso transcender os modos de pensar, agir e considerar os estudantes no cotidiano escolar. Também superarem o preconceito internalizado nos sujeitos protagonistas da educação. Assim, ao ultrapassarem a educação colonialista com formação continuada, grupos de estudos nos espaços escolares, com práticas pedagógicas voltadas para a valorização da diversidade étnica racial, os professores(as) iniciam o processo de reconhecer a negação do racismo, os estereótipos negativos e as invisibilidades das identidades consideradas subalternizadas no espaço escolar.

4. AS CONCEPÇÕES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE VALORIZAÇÃO DAS DIVERSIDADES ÉTNICO RACIAIS NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Diante destas leituras, discussões e interpretações da educação anticolonial, se faz basilar ampliar a “escutatória” perante os (as) professores(as) e futuros (as) professores(as), por serem sujeitos diretamente imbricados nesses processos transformadores. Nesta parte do artigo, buscamos valorizar as representações sociais (discursos) dos cursistas sobre a diversidade étnico-racial nos espaços escolares que eles(as) atuam.

De modo geral, os discursos demonstraram que os participantes compreendem a característica multirracial da nossa sociedade e a importância da presença deste debate na educação na mesorregião do Extremo Oeste da Bahia e em outros lugares.

Para tanto, torna-se significativo compartilhar aqui os discursos:

Diversidade étnico-racial significa a variedade de povos, etnias, etc... presentes na sociedade. (AK, 2022)

Somos todos diferentes, temos nossas culturas, costumes, hábitos, e eles devem ser respeitados e valorizados, principalmente na educação. Debates voltados para esta questão devem ser trabalhados em todos os ambientes na sala de aula e fora dela. (CN, 2022)

Uma organização social com características biopsicossociais histórica e geograficamente distintas que compõem o todo de uma sociedade. (ST, 2022)

É a aceitação da amálgama social e plural, para a convivência em tolerância. (EL, 2022)

Respeito à diversidade humana e étnica. Movimento dialético da vida em suas multi determinações e contradições. (QM, 2022)

A diversidade étnico racial é na educação uma maneira de abrir nosso conhecimento ao que diz respeito a igualdade de gênero, cultura e raça. (JF, 2022)

Como se lê as falas acima fazem referência ao papel que escola tem de ensinar a aceitação, valorização e respeito das diferenças étnico-raciais. Neste caso, a diversidade étnico-racial nos espaços escolares é vista como uma forma de gerar saberes que valorizem e aceitem a pluralidade identitária. Todavia, cabe salientarmos os perigos de caminharmos para uma educação da tolerância do outro, conforme salienta Candau (2012, p.30).

A autora nos diz que este discurso convida a admitir a existência das diferenças, mas pode nos instalar o pensamento de evitar posicionamentos e conflitos. Desse modo, foi importante durante o curso destacar com os cursistas os cuidados com a passividade pedagógica.

Já outra parte dos entrevistados consideram a escola como espaço de promoção de lutas por direitos e combate ao racismo, como por exemplo:

É a oportunidade de fortalecer as nossas identidades, lutas, resistências e resiliência. (JJ, 2022)

Diversidade étnico-racial na educação é entender que o Brasil é um país multirracial, portanto, **a escola tem um papel fundamental em instrumentar os estudantes do processo de formação do povo brasileiro**, tendo o enfoque ao **combate de todos os tipos de discriminação** (LD, 2022)

É a inclusão de todos os povos e ter seus direitos garantidos. (GL, 2022)

É a criação de um espaço para a abordagem de questões que possibilitem **construir relações de respeito e igualdade nas** escolas (HC, 2022)

Nestes enunciados emergem o significado de diversidade étnico-racial no espaço escolar enquanto possibilidade para fomentar práticas pedagógicas que podem fomentar mudanças socioculturais voltadas para ações humanas emancipatórias. Desde que o trabalho interdisciplinar seja voltado para o despertar dos saberes e conhecimentos das injustiças históricas, das falsas representações sobre o povo



brasileiro. Inclusive, desmitificar o discurso de identidades minoritárias com práticas pedagógicas contextualizadas com dados científicos que demonstrem a densidade das populações tradicionais, negras e indígenas em nosso território brasileiro.

Neste interim, os professores(as) precisam orientar suas práticas pedagógicas na valorização das relações identitária mais horizontais diante das diversas situações de abuso verbal racista, *de* preconceito e racismo estrutural nos espaços escolares.

Candau corrobora que se trata de:

“uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum” (CANDAU, 2012, p.23)

Dessa forma, a possibilidade de uma educação anticolonial, como um projeto de (re)construção da sociedade, perpassa pela concepção docente sobre o trato com as diversidades étnico-raciais nos espaços escolares, ao assumir rotineiramente uma postura antirracista, tensionadora e combativa perante as desvalorizações das diferenças. Além disso, é importante que haja uma valorização das diversidades étnico-raciais, tanto nos espaços acadêmicos de formação docente quanto na educação básica.

Buscamos então, por meio dos discursos dos participantes, analisar as representações docentes sobre a valorização das diversidades étnico-raciais nas escolas ou universidades em que estudam e/ou trabalham e quais práticas vêm sendo desenvolvidas. Percebemos que, entre os 11 entrevistados (as), 4 consideram que há uma valorização das diversidades étnico-raciais, como podemos observar nas seguintes respostas:

Sim. Estou cursando uma disciplina voltada para esta questão, onde abordamos temas como raça, racismo, etnia ente outros. (CN, 2022)

Sim, pois a escola trabalha de forma interdisciplinar a temática citada, como conceitos como o mito da democracia racial, racismo estrutural, feminismo negro, Consciência Negra. (LD,2022)

Sim. Temos programas e núcleos de estudos para as temáticas abordadas, [...] Semana da consciência negra, Programa de auxílio estudantil, Processo seletivo para cotistas. (EL, 2022)

Sim, pois na universidade construímos saberes acerca da diversidade étnico racial por meio de projetos de pesquisa e extensão, rodas de conversa. (JF)

Assim, os depoentes ancoram a imagem de valorização da diversidade étnico-racial em práticas como: o desenvolvimento de programas de ação afirmativa, núcleos de estudos e uma disciplina específica, na qual se constroem saberes acerca da diversidade étnico-racial nas universidades. No âmbito da educação básica, foi destacado o trabalho desta temática de forma interdisciplinar.

Contudo, os respondentes não mencionam sobre como se dá o trato com a diversidade étnico-racial no cotidiano, indicando que os mesmos não se atentaram para práticas diárias, corriqueiras, em que o racismo institucionalizado permeia nas relações de forma disfarçada, sorrateira, sutil.

Os demais professores afirmaram que os espaços escolares não valorizam, ou valorizam parcialmente a diversidade étnico-racial, consideram que se tem buscado essa valorização e conquistado alguns avanços, contudo, ainda apresentam algumas fragilidades. A exemplo das seguintes falas:

Há uma busca pela valorização. Porém ainda há muita resistência entre os docentes. Que acabam na verdade, silenciando e invisibilizando com o falso discurso de que não há preconceito racial no seio da escola. (JJ, 2022)

Apesar de alguns avanços, projetos, debates, entre outros, ainda se encontra algumas discriminações as diferenças. (AK,2022)

Fala-se muito vagamente na semana do dia da consciência negra, e em alguns projetos macros, mas, quase nunca com ações efetivas justamente. (GL, 2022)

Respeita-se de forma parcial. [...]Aqui como temos 10 comunidades quilombolas, realizamos muitas ações como: oficinas temáticas, palestras sobre empoderamento feminino e quilombola, horta agroecológica, compostagem, leitura com temas étnicos raciais e projetos com identidade (QM, Questionário, 2022). (QM, 2022)

Não. Alguns eventos pontuais ao longo do ano, em datas comemorativas, como dia do índio, da consciência negra. (ST, 2022)

Não, pois ainda noto que a instituição tem um racismo velado, um racismo institucionalizado, não trabalha de forma afimco a questão étnico-racial. Estamos na fase de reformulação do PPP, então, vamos inserir essa abordagem de forma significativa nesse documento. (RS, 2022)

Não. Atualmente somente as cotas raciais é uma disciplina desenvolvida para abordar tais questões de maneira superficial (HC, 2022).

Denota-se que há enfoques direcionados para práticas que valorizem a diversidade étnico racial na formação inicial e continuada de professores(as). Emergem dos discursos uma imagem de não valorização da diversidade étnico-racial nos espaços escolares, ancorada na forma reduzida em que temática vem sendo abordada. Apenas em debates e eventos pontuais em datas comemorativas, despreparo dos professores, a permanência de formas de discriminações e desrespeito às diferenças e ao racismo velado. De acordo com Gomes,

Se reduzirmos a discussão trazida pela Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares em “conteúdos” escolares, corremos o risco *de apagar* a riqueza desta proposta. Corre-se o risco de inserir as múltiplas possibilidades que essa discussão nos traz em uma ou duas aulas, uma palestra com um militante do Movimento Negro ou um estudioso do tema, um dia de comemoração sobre a África ou reduzi-la à Semana da Consciência Negra. É fato que os alunos e alunas terão de ler, pesquisar, estudar, discutir, assistir a filmes, documentários e debater. Muito mais do que um conteúdo curricular, a inserção da discussão sobre a África e a questão do negro no Brasil nas escolas da educação básica têm como objetivo promover o debate, fazer circular a informação, possibilitar análises políticas, construir posturas éticas e mudar o nosso olhar sobre a diversidade (GOMES, 2012, P.81).

Diante desta reflexão, pode-se afirmar que essa proposta de valorização da diversidade tenha o alcance almejado é preciso ser desenvolvida cotidianamente, diretamente nos componentes curriculares e também interdisciplinarmente. Para tanto, é preciso superar a ideia que o fenômeno do racismo, das questões identitárias, as desigualdades sociais e raciais sejam trabalhadas apenas no dia da consciência negra, dia do índio e etc.

Portanto, é necessário cotidianamente questionar os conteúdos, discursos e ações que privilegiam a cultura e estética eurocêntrica. Também no diálogo com outras epistemologias pedagógicas dos subalternizadas propor práticas pedagógicas contextualizadas e conscientes da permanência racismo, da discriminação e das desigualdades em nosso mundo pós-colonial. Trata-se da reconstrução de pensamentos e posturas, visando identificar, valorizar e acolher comunidades sensíveis a temas que identificassem as realidades de comunidades quilombolas, indígenas e identitárias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, a extensão universitária mesmo perpassando pelos desafios da falta de investimento financeiro e humano em nossas universidades públicas, ela

demonstrou uma possibilidade para transformar a formação inicial e continuada. Também um caminho a trilhar para a construção de itinerários de transição de uma educação colonialista para anticolonial.

Neste contexto, este curso de extensão revelou seu papel na articulação entre a universidade e a educação básica que precisam enfrentar a diversidade étnica racial da cultura escolar e, mormente, na (re) construção de valores de engajamento e transgressões do paradigma europeizante na educação. Durante sua realização foi possível trabalhar de forma reflexiva e contextualizada as realidades da sala de aula, de maneira a valorizar a diversidade étnico-raciais. Com isso, construir os primeiros pilares para reflexões e práticas voltadas para a educação anticolonial, nos meandros e subterfúgios de práxis docentes nos espaços escolares.

Portanto, os resultados deste estudo indicaram que os docentes compreendem a importância da diversidade étnico racial para a formação das raízes culturais do nosso país, para a mesorregião do Extremo Oeste da Bahia. Eles(as) denotam-se que os itinerários de transição da educação colonial para a Educação anticolonial são reconhecidos e amplamente discutidos nos espaços escolares. Consideram que a cultura escolar precisa enfrentar a diversidade étnica racial do seu espaço geográfico vivido. Todavia, há divergências quanto à forma de lidar com as diferenças, os conflitos e nas implementações de práticas pedagógicas voltadas para a educação anticolonial.

As representações sociais (discursos) revelaram que há em andamento diversas práticas educativas e afirmativas. Elas são desenvolvidas nos espaços escolares de ensino básico e superior, como por exemplo políticas de incentivo ao acesso e permanência das pessoas negras e indígenas nas universidades, inserção curricular da educação para as relações étnico-raciais na formação docente inicial e continuada, reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos, abordagem da temática em debates, palestras, eventos culturais e em conteúdos interdisciplinares em sala de aula. Contudo, foi possível perceber que ainda falta essa conscientização nas secretarias de educação municipais, estaduais e, principalmente, nos municípios da mesorregião do Extremo Oeste da Bahia.

Por fim, percebemos que os itinerários estão abertos. Há significativos avanços para a caminhada rumo à efetivação da educação antirracista e anticolonial. Durante essa formação foi possível observarmos que ainda há muito o que percorrer na direção



da diversidade étnico-racial seja de fato incorporada no bojo da prática pedagógica das escolas dos municípios que compõem a mesorregião do Extremo Oeste da Bahia. Talvez o mais importante, seja neste percurso, embrear no cotidiano da cultura escolar. Considerá-lo enquanto laboratório de ensino-pesquisa-participante. Dessa forma, os professores possam enaltecer as práticas pedagógicas reflexivas e contextualizadas interligadas com as questões da diversidade étnico-racial no ensinar e aprender desta nova tendência pedagógica: educação antirracista e anticolonial.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. *In*: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 111-130.
- BRANDÃO, C. R.; BORGES M. C. **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662> acesso em 15 de outubro de 2022.
- CANAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- GOMES, N.L. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010
- GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.
- GOMES, Nilma L.; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Grupo Autêntica, 2007. E-book. ISBN 9788582179598. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582179598/>. Acesso em: 10 set. 2022.
- GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10. 639/03. *In*: MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.



- KEIM, E. J. **Interações de Rudolf Steiner com uma Educação Anticolonial**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 85-100, abr./jun. 2015. Editora UFPR.
- LERMA, B. R. L. Pedagogías para la vida, la alegría y la re-existencia: Pedagogías de mujeres negras que curan y vinculan. *in: WALSH, Catherine, Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II*. Ecuador: Abya-Ya, 2017.
- MUNANGA, Kabenguele. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. *Crítica e Sociedade: revista de cultura política. v. 4, n.1, Dossiê: Relações Raciais e Diversidade Cultural, jul. 2014. ISSN: 2237-0579*
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANNDER, E. (org.). A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLASCO, 2005. P.117 – 142.
- SILVA, M. A. V. **Dinâmicas territoriais do sagrado de matriz africana: o candomblé em Goiânia e região metropolitana**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais. Goiânia, p.258, 2013.
- WALSH, C. **Lo pedagógico y lo decolonial**: Entretejiendo caminos. *In: WALSH, Catherine. Pedagogias decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.



CAPÍTULO XXXII

UMA LINGUAGEM PARA *TODES*? A RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA COMO ESTRATÉGIA AUTORAL EM TEXTOS VEICULADOS NA MÍDIA

A LANGUAGE FOR ALL? ENUNCIATION RESPONSIBILITY AS AN AUTHORAL STRATEGY IN TEXTS VEHICLED IN THE MEDIA

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-32

Víviann Miller Lima Alves¹
Maria Cristina Ruas De Abreu Maia²
Marcos Paulo Sampaio e Silva³

¹ Graduanda do Curso de Letras Português; com o fomento da Unimontes/PROINIC, na modalidade BIC/UNI, Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES

² Doutoranda em Linguística, Pontifícia Universidade Católica - PUC MINAS. Professora do curso de Letras Português, Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES

³ Graduando do Curso de Letras Português; Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES

RESUMO

Este trabalho interessa-se em analisar como se constitui a responsabilidade enunciativa na autoria de textos, veiculados na mídia digital, ao refletirem sobre a proposta de mudança linguística, na língua portuguesa, ocasionada pelo emprego da linguagem inclusiva ou neutra, que visa a inserção linguística e de gênero da população feminina e LGBTI+. Subsidiar este trabalho, textos que refletem sobre o uso inclusivo da Linguagem (RIO GRANDE DO SUL, 2014), (CASSIANO, 2017), atrelados às reflexões de Bakhtin (2011), Possenti (2002) e Alves Filho (2005, 2006) sobre a noção de autoria e ao conceito de responsabilidade enunciativa de Adam (2011). Metodologicamente, este trabalho é de natureza bibliográfica e webliográfica, orientado pela análise qualitativa interpretativista de dois textos noticiosos, sendo o primeiro extraído do jornal Folha de São Paulo - portal Uol - e o segundo extraído da coluna Antinorma - site Parada LGBT Londrina. Os textos analisados são respectivamente: (i) “Tenho dúvidas da relação entre as palavras de gênero neutro e a igualdade”, de Ricardo Pereira (2020) e (ii) “‘Trans não-binária’? Como assim?” de Ursula Brevilheri (2020). A análise evidenciou que os dois textos revelam pontos de vistas autorais antagônicos sobre a mudança linguística ocasionada pela inclusão, na língua

portuguesa, de pessoas da comunidade LGBTI+. A discussão sobre a variação do idioma, por conta da linguagem neutra ou inclusiva, acende uma labareda sobre o processo evolutivo do idioma, em que a responsabilidade enunciativa pela construção do discurso configura-se como estratégia autoral.

Palavras-chave: Autoria. Linguagem neutra ou inclusiva. Responsabilidade enunciativa.

ABSTRACT

This work is interested in analyzing how the enunciative responsibility constitutes in the authorship of texts, distributed in digital media, when reflecting on the proposal of linguistic change in the Portuguese language caused by the use of inclusive or neutral language aimed at linguistic and gender insertion of the female and LGBTI+ population. This work is supported by texts that reflect on the inclusive use of language (RIO GRANDE DO SUL, 2014), (CASSIANO, 2017), linked to the reflections of Bakhtin (2011), Possenti (2002) and Alves Filho (2005, 2006) on the notion of authorship and concept of enunciative responsibility in Adam (2011). Methodologically, this work is of a bibliographical and webliographical nature, guided by the interpretative qualitative analysis of two news texts, the first being extracted from



the Folha de São Paulo newspaper - Uol portal - and the second extracted from the Antinorma column - Parada LGBT Londrina website. The texts analyzed are respectively: (i) "I have doubts about the relationship between gender-neutral words and equality", by Ricardo Pereira (2020) and (ii) "'Trans non-binary'? Like what?" by Ursula Brevilheri (2020). The analysis showed that the two texts reveal antagonistic authorial points of view about the linguistic change caused by the inclusion, in the Portuguese

language, of people from the LGBTI+ community. The discussion about the variation of the language, due to the neutral or inclusive language, lights a flame on the evolutionary process of the language, in which the enunciative responsibility for the construction of the discourse is configured as an authorial strategy.

Keywords: Authorship; Neutral or inclusive language; Enunciative responsibility.

1. PRIMEIRAS REFLEXÕES...

"As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios."

(BAKHTIN, 1997, p.41)

A linguagem, em suas múltiplas facetas, tem o dever de incluir e representar todos os falantes de raças, ideologias, idades, credos, classes sociais e de gêneros diferentes, não cabendo a segregação de qualquer tipo de pessoa, no tocante a essa questão compete à língua(gem) incluir todas as variações que permitem a comunicação de todos os grupos sociais. Essa pauta interessa a este trabalho que se dedica em analisar como se constitui a responsabilidade enunciativa na autoria de textos, veiculados na mídia digital, ao refletirem sobre a proposta de mudança linguística, na língua portuguesa, ocasionada pelo emprego da linguagem inclusiva ou neutra, que visa a inserção linguística e de gênero da população feminina e LGBTI+¹. Para a consecução desse objetivo, apresentamos inicialmente documentos que explicam, diferenciam e apresentam noções imprescindíveis a este debate, como: discriminação de gênero, transfobia, sexismo e misoginia, a fim de contextualizar a relação existente entre esses conceitos e a proposição de uma linguagem neutra ou inclusiva que inclua, represente e dê voz a grupos minoritários.

O quadro teórico organizado parte das reflexões de Bakhtin (2010), Possenti (2002) e Alves Filho (2006) sobre a manifestação da autoria em textos de gêneros diversos, como os jornalísticos, atrelada aos estudos de Adam (2011) sobre a

¹ O Manual de comunicação LGBTI+ (2018), elaborado pela Aliança Nacional LGBTI+ e pelo grupo Gay Latino, denomina a sigla para representar a população de lésbicas, gays, travestis, transexuais e intersexuais. O símbolo "+" diz respeito às demais identidades que não se encaixam no padrão de cisgeneridade e heterossexualidade. Disponível em: <https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf>. Acesso em: 6 out. 2022.



responsabilidade enunciativa e Koch (1987) no que se refere à ocorrência de modalidades apreciativas nos dois textos selecionados (*Tenho dúvidas da relação entre as palavras de gênero neutro e a igualdade e “Trans não-binária”? Como assim?*).

1.1. LINGUAGEM INCLUSIVA OU NEUTRA: UMA DISTINÇÃO NECESSÁRIA

A linguagem inclusiva pretende contemplar grupos sociais antes excluídos ou postos em segundo plano, a partir de uma nova modalidade de comunicação que propõe um uso da língua, reestruturando frases ou trocando os termos de um enunciado que naturalmente só atenderia ao sexo masculino, por outros enunciados que contenham palavras e expressões que não representam o masculino genérico. Em outras palavras, o emprego dessa linguagem objetiva alterar o vocabulário predominantemente masculino por termos que não invisibilizem ou excluam o gênero feminino (RIO GRANDE DO SUL, 2014).

Já a linguagem neutra é uma proposta de inclusão que deixa de se apoiar no binarismo de gênero e patriarcado, marcados na sociedade, e passa a abranger uma opção que não se baseia em identidade de gênero na língua (CASSIANO, 2017). Aqui, surge uma terceira forma de designação de indivíduos e grupos que diferem do feminino e masculino, destacadamente com a criação de pronomes neutros que, em sua maioria, substituem as desinências de gênero “-a” e “-o” pelo neologismo “-e” (SCHWINDT, 2020).

Atualmente, existem materiais que se propõem a organizar essas diferentes propostas linguísticas, disponibilizados na *internet*. Um deles é denominado *Manual para uso não sexista da linguagem* (2014) que advoga a respeito de um uso da língua portuguesa atual que contemple de forma explícita o gênero feminino, cuja autoria institucional é assumida pelo estado do Rio Grande do Sul - Secretaria de Políticas para as Mulheres. O outro, denominado *Guia para “Linguagem Neutra” (PT-BR)*¹ (2017), de autoria de Ophelia Cassiano — declarada como pessoa não-binária² e ativista na seção

¹ Em seu nome, o Guia para “Linguagem Neutra” (PT-BR), utiliza de aspas para referenciar a sua temática e segue ao longo do material utilizando de aspas sempre que trata de *linguagem neutra*. Além disso, os parênteses contendo *PT-BR* são indicativos de um material que orienta quanto ao uso da linguagem neutra no português brasileiro.

² A Aliança Nacional LGBTI+, em 2020, definiu que “Não-binário de gênero é um termo guarda-chuva indicador para afirmar que uma pessoa não se identifica com os gêneros feminino e masculino em parcialidade ou totalidade, fluidez, ambiguidade, neutralidade ou até mesmo uma ausência total entre os gêneros.”. Disponível em: <https://aliancagbti.org.br/2020/07/14/nota-oficial-da-alianca-nacional-lgbti->



de autoria do Guia — descreve a linguagem neutra no sentido de instruir gramaticalmente os leitores acerca dos neologismos.

O *Manual para uso não sexista da linguagem* (2014) é organizado em 9 capítulos que versam sobre a socialização de gênero, o genérico masculino e recomendações de uso do português sem discriminação de indivíduos que não se identificam no masculino, voltado especialmente a mulheres ligadas à administração pública. O documento tem como objetivo defender a igualdade de gênero através da forma como se utiliza a linguagem e, para isso, inicia dando evidências do sexismo presente na sociedade, argumentando que a língua ao mesmo tempo em que é reflexo, é transmissora da ideologia social, portanto, um caminho para conter a discriminação de gênero.

Em relação a isso, o androcentrismo¹ e sexismo² são os principais fatores responsáveis pelo apagamento, invisibilização, exclusão e inferiorização feminina, respectivamente. O Manual faz acepções linguístico-gramaticais a respeito do chamado “genérico masculino” e indica que não há registro gramatical que dite o masculino como genérico, apenas na *tradição da língua*. É a partir disso que se começa a traçar diversas situações sociolinguísticas nas quais se usam palavras no suposto masculino genérico e recomenda-se que se use a língua com palavras que incluam mulheres, o que considera como *genéricos reais*. A título de exemplo, propõe a substituição de artigos determinados masculinos (*o, os*) por palavras que expressam a ideia de comunidade (como *pessoas, humanidade, etc.*). Propõe também a substituição dos pronomes demonstrativos *aquela, aqueles* pelo pronome indefinido *quem*.

Compondo o acervo bibliográfico de obras dedicadas à linguagem neutra ou inclusiva, o autodeclarado material didático: *Guia para “Linguagem Neutra” (PT-BR)* (CASSIANO, 2017) é constantemente revisado e conta com cerca de 80 regras gramaticais adaptadas para a linguagem neutra, todas com exemplo(s). Tais regras incluem propostas para todas as classes gramaticais passíveis de flexão em gênero como

de-congratulações-pelo-dia-14-de-julho-dia-internacional-do-orgulho-e-visibilidade-nao-binaria/. Acesso em: 6 out. 2022.

¹ Androcentrismo se define, no *Manual para o uso não sexista da linguagem*, a partir do conceito da filóloga, especialista em linguagem inclusiva, Teresa Meana Suárez, a qual argumenta que o termo se define como pesquisas e estudos enviesados por uma perspectiva unicamente masculina.

² Sexismo, para o Dicionário Online Caldas Aulete consiste em “atitude ou comportamento que envolva preconceito ou discriminação sexual”. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/sexismo>. Acesso em: 09 out. 2022.



nomes, artigos, numerais e preposições com contração nominal, tendo a pronúncia explicitada no material. O Guia propõe o emprego de neologismos como os pronomes *nelu* (nela/nele) e *delu* (dela/dele), por exemplo, e seu uso na língua portuguesa. Há ainda um breve glossário com conceitos sociológicos de gênero importantes para a compreensão do material, além de incentivos, ao longo da leitura, para a aprendizagem da linguagem neutra.

No texto, Cassiano posiciona-se quanto à importância do uso da linguagem neutra para frear a perpetuação do que considera violências sociais e físicas associadas ao binarismo de gênero. Ao questionar o masculino genérico imposto pela gramática, nega propor o gênero neutro como a forma genérica e dominante, mas como uma alternativa válida, defendendo, ainda, a reformulação de frases sem neologismos e sem demarcação de gênero, ou seja, considerando o uso da linguagem inclusiva.

Erroneamente conhecido como *pronome neutro*, a linguagem neutra se popularizou pela divulgação de pronomes de forma neutra, destacadamente *ile* e *elu*. O *Guia* defende que o pronome *elu* é o mais adequado para substituir os pronomes binários ela/ele, além de validar as duas formas de pronúncia do *e*, com som mais aberto ou mais fechado. Esclarece, também, questões como a expressão numérica de seres não-binários, em casos de uso do numeral masculino *dois* pelo uso do neologismo *dues* como alternativa neutra. Ainda faz asserções a respeito do *masculino genérico* como excludente e algo a se analisar, exemplificando, o guia propõe formas como *algume* e *algumes* para substituir o pronome indefinido que comumente se aceita como neutro, mas é masculino: *algum* e *alguns* (CASSIANO, 2017).

Nesse contexto, a conceituação da linguagem neutra e da linguagem inclusiva com base nos dois materiais didáticos tomados como referência, atrelados às reflexões de Bakhtin (1997), Possenti (2002) e Alves Filho (2005, 2006) sobre a noção de autoria e ao conceito de responsabilidade enunciativa de Adam (2011) constituem aportes teóricos deste trabalho.

Passaremos a exposição de um breve percurso teórico que subsidiará as nossas reflexões sobre a divulgação de textos autorais, na mídia digital, a respeito do emprego da linguagem neutra e inclusiva, considerando que textos de gêneros jornalísticos, como os que analisaremos adiante, tendem a influenciar leitores a aderirem o seu ponto de vista. Começaremos pela noção de autoria.



1.2. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A NOÇÃO DE AUTORIA: BAKHTIN, POSSENTI E ALVES FILHO

A noção do que é um autor é discutida por muitos estudiosos filiados aos estudos discursivos. Nesse cenário, são inegáveis as contribuições de Bakhtin (2011) acerca dessa formulação que, no conjunto de sua obra, está atrelada às noções como enunciado; o eu e o outro manifestados no discurso; posição axiológica; estilo; gênero do discurso, etc. Para Bakhtin (2011), o eu e outro são constituintes basilares da comunicação discursiva, o que quer dizer que o ponto de vista do sujeito-autor, como estamos refletindo aqui, é condicionado pelo valor que ele tem do sujeito-leitor, do lugar que este ocupa na sociedade. Essa consciência do outro é que determina a escrita do texto e é co-responsável pelo acabamento estético valorativo, configurando na escolha de um gênero do discurso apropriado ao propósito comunicativo.

Nesse sentido, a enunciação, para Bakhtin, é tida como um ato que gera comunicação entre dois interlocutores, que traz o que há de novo e singular num discurso. O enunciado é a unidade comunicativa que tem efeito pragmático no contato entre sujeitos, permitindo a interação que decorre da alternância de enunciados. Esse conceito é axiologicamente orientado, pois se constitui através de enunciados pré-existentes e participa de uma corrente de vozes que dialogam entre si e com a sociedade. Nas palavras de Bakhtin “cada enunciado é um elo numa corrente completamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272), portanto, os enunciados e enunciadores são uma parte de uma cadeia responsiva, não foram os primeiros e não serão os últimos no processo comunicativo da língua.

Por sua vez, Possenti (2002) alega a necessidade de se atrelar objetividade à noção de autoria, visto que ainda se trata de uma noção difusa. Ao tratar dessa noção, ele a relaciona aos conceitos de locução e subjetividade, em que estabelece o autor como o sujeito responsável pelo enunciado produzido, configurando nos indícios que revelam a presença — ou não — do autor no texto. Por exemplo, o fato de um sujeito produzir um texto noticioso para um jornal, não faz dele um autor, mas pode revelar, na sua escrita, determinadas marcas/indícios que se revelam no discurso e não na organização do texto e na correção gramatical. Assim, pois, para Possenti, a presença do autor se manifesta por meio dos indícios de autoria, mais especificamente, dos seguintes indícios: “dar voz ao outro” e “manter distância”. Em linhas gerais, o primeiro refere-se às vozes mobilizadas pelo autor, tanto para fundamentar quanto para refutar



seu posicionamento acerca do tema abordado em sua produção textual; enquanto o segundo é determinado nas marcações acerca do enunciado/posicionamento assumido e dos interlocutores relacionados ao texto.

Já Alves Filho (2006) relaciona a noção de autoria ao conceito de gênero do discurso, pois assume que a autoria é fundamental na produção de um dado gênero, uma vez que o autor é quem vai atribuir as características inerentes do gênero ao texto, determinando seu estilo autoral, bem como o acabamento do gênero. Ao estabelecer determinadas categorias de autoria, como a autoria individual e a autoria sócio-profissional, Alves Filho (2005) alega que todo texto pode manifestar uma responsabilidade enunciativa, conforme veremos a seguir.

1.3. A RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA E O EMPREGO DE MODALIZADORES COMO ESTRATÉGIA DE AUTORIA: AS CONTRIBUIÇÕES DE ADAM E KOCH

Nessa esteira, a Análise Textual dos Discursos, doravante ATD, permite a compreensão dos aspectos enunciativos e organizacionais do texto, Adam (2011) reflete sobre a responsabilidade enunciativa presente nas proposições-enunciados, as quais reconhece como unidades mínimas do texto. Enunciados são as partes fundamentais do texto que dão a ele valor comunicativo, ou seja, do enunciado depreende-se tanto a mensagem que um enunciadador deseja transmitir quanto o contexto de sua escrita frente a outras enunciações, anteriores e futuras.

Ainda se tratando de proposição-enunciado, Adam (2011) depreende dela três dimensões interligadas, a saber: (i) a representação discursiva, a forma como o enunciadador exprime-se a si mesmo, ao outro e a seu objeto de discurso; (ii) a responsabilidade enunciativa, a partir de seus posicionamentos e visões de mundo e (iii) o valor ilocucionário, ao qual se atribuem os desígnios e finalidades do autor, bem como a maneira como organiza sua argumentação.

Sendo assim, no discurso, a responsabilidade enunciativa é subentendida por meio dos pontos de vista, doravante PdV, que o autor gerencia a partir de vozes contrárias ou favoráveis a sua própria, no intuito de sustentar sua argumentação. O modo como o autor manipula as vozes do discurso indica o maior ou menor grau de autoria. A responsabilidade enunciativa é marcada por unidades da língua que permitem a sua verificação. Neste estudo, apropriamo-nos de três categorias que manifestam os



indícios de autoria: os índices de pessoa, as modalidades (verbos de opinião, advérbios de opinião e lexemas axiológicos) e a presença de quadro mediador.

Adam (2011) define oito categorias para a marcação do grau de responsabilidade enunciativa, selecionamos três delas como subsídio à análise, as quais passamos a descrever.

Primeiro, os índices de pessoas revelam-se pelo uso de pronomes, destacadamente pessoais e possessivos, e de verbos conjugados em primeira pessoa, cujo uso se faz com intenção de convencer o leitor a concordar com o ponto de vista do autor. Por exemplo, em propagandas eleitorais, em que um candidato se dirige ao eleitor, empregando o pronome *eu*, como em: *Eu priorizarei a educação*, a intenção é estabelecer uma relação de proximidade e de pessoalidade com o interlocutor, nesse caso, o eleitor que, se persuadido, irá aderir ao discurso do candidato. Com isso, busca-se a confiabilidade do discurso pelo ouvinte (ADAM, 2011).

Seguidamente, a segunda categoria eleita diz respeito às modalidades, das quais destacamos três marcas linguísticas: verbos de opinião (*convir, contestar e expressar*), advérbios de opinião (*certamente, independentemente, celebradamente, etc.*) e lexemas axiológicos e avaliativos (*belo, antigo, absurdo, entre outros*). Nesse contexto, Koch (1987) conceitua as modalidades como elementos da ilocução responsáveis por produzir efeitos de sentido, e, portanto, exprimir as intenções do locutor.

A terceira categoria, Adam (2011) postula que as indicações de quadros mediadores dão-se quando “uma porção de texto não é assumida (sua verdade assegurada) por aquele que fala, mas mediada por uma voz ou PdV.” (ADAM, 2011, p.187). Em outros termos, essa categoria de grau de responsabilidade enunciativa é acionada quando se busca a intervenção de uma voz alheia, com um enunciado que pode ser empregado tanto para concordar com o que é dito como para discordar. Em ambos casos, trata-se de uma estratégia autoral que subsidia a construção da argumentação do enunciador. Consta também, nesta categoria, a retomada metaenunciativa, como uma marcadora de reformulação entendida por modificar um ponto de vista. Uma situação em que é possível perceber a retomada metaenunciativa dá-se com o uso de expressões como: *isto é, na verdade*. Em outros termos, o quadro mediador como um todo pode ser apreendido com o uso de expressões como *segundo (nome do argumento de autoridade) e o autor salienta*.



Prosseguindo, passaremos à exposição do percurso metodológico e da análise dos textos noticiosos que compõem o *corpus* deste trabalho.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Para a proposição deste trabalho, recorreremos a dois textos noticiosos, a saber: *Tenho dúvidas da relação entre as palavras de gênero neutro e a igualdade*¹, assinado por Ricardo Araújo Pereira, publicado pelo jornal Folha de São Paulo, versão *online* em 22 de novembro de 2020, e *“Trans não-binária”? Como assim?*², assinado por Ursula Lopes Brevilheri, publicado na coluna do *site* Parada LGBT Londrina em 3 de março de 2020.

A seleção dos textos considerou a divulgação de dois artigos de opinião na internet: o primeiro se posiciona contrariamente à utilização da linguagem neutra, já, o segundo discorre sobre a identidade de gênero não-binária em textos publicados na internet. Ao nos depararmos com os textos, elegemos analisar como se constituem a autoria e a responsabilidade enunciativa de dois autores em relação ao emprego da linguagem neutra ou inclusiva, considerando as mudanças que promoveriam na língua portuguesa.

Assim, para subsidiar a análise, selecionamos como percurso metodológico, a pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa-interpretativista que permitiu analisar, conceituar e interpretar dois textos assinados por dois autores que, como estratégia de autoria, assumem a responsabilidade pela enunciação em face do emprego da linguagem neutra e/ou inclusiva e as prováveis mudanças ocasionadas na língua portuguesa. Conforme Lakatos e Marconi (2003), esse tipo de método permite ao pesquisador selecionar uma amostra, analisá-la e interpretá-la à luz de relações sobre os dados extraídos.

Para além de ser uma questão linguística, trata-se de um tema de interesse sociopolítico e, para nós, uma importante reflexão discursiva, o que justifica a proposição deste texto, considerando que textos veiculados na mídia digital tendem a influenciar a opinião pública e a moldar novos pontos de vista.

¹ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/ricardo-araujo-pereira/2020/11/tenho-duvidas-da-relacao-entre-as-palavras-de-genero-neutro-e-a-igualdade.shtml>. Acesso em: 14 jun. 2022.

² Disponível em: <https://paradalgbtlondrina.com.br/trans-nao-binarie-como-assim/>. Acesso em: 13 jul. 2022.

2.1. ANÁLISE

Passamos a transcrição e a análise de dois fragmentos extraídos do primeiro texto intitulado *Tenho dúvidas da relação entre as palavras de gênero neutro e a igualdade*, assinado por Ricardo Araújo Pereira:

l) “Um monge considerou a ideia absurda e contestou, celebrenemente: “Caesar non supra grammaticos”, que significa “o imperador não está acima dos gramáticos”, ou seja, não manda na gramática.

Em princípio, o monge tem razão: ninguém manda na gramática, nem mesmo um imperador. No entanto, o Liceu Franco-Brasileiro, do Rio de Janeiro, resolveu tentar, e dirigiu-se aos estudantes com a saudação “*querides alunes*”, por “respeito à diversidade e à inclusão”. (Fragmento extraído da coluna do jornal Folha de São Paulo, disponibilizado pelo site Uol, 2020, linhas 4-9, *grifos nossos*).

Reportamo-nos a Adam (2011), ao reproduzir esse fragmento, quando atesta que a responsabilidade enunciativa revela-se por meio de marcas linguísticas específicas, conforme se verifica pela presença de indicações de quadros mediadores, no momento em que o autor apropria-se de um ponto de vista externo, valendo-se das aspas, com o propósito de reforçar a tese defendida em seu texto, atribuída a *um monge*. Essa referência ao ponto de vista alheio de que nem o imperador está acima dos gramáticos mostra-se apropriada ao intento de Pereira, ao defender o seu ponto de vista, em relação à expressão *querides alunes*, empregada por um colégio tradicional do Rio de Janeiro: o Liceu Franco-Brasileiro.

Para reforçar o seu ponto de vista, o autor recorre a marcas linguísticas que contribuem com a sua opinião, como revela o lexema avaliativo *absurda* e um advérbio de opinião *celebrenemente*, empregado para concordar com a fala do monge. Ainda sobre o PdV externo inicial, Pereira aglutina o ponto de vista do monge ao seu com a tradução livre da fala do monge, empregando um verbo de opinião (*significa*), além de retomar essa mesma fala duas vezes: a primeira através de reformulação pela expressão *ou seja* e a segunda, no parágrafo seguinte, defendendo o ponto de vista de que *o monge tem razão*, acrescida da tradução livre para explicitar a fala do monge.

No segundo parágrafo do trecho, na retomada do PdV, como estratégia enunciativa, é utilizado o pronome indefinido *ninguém*, que apesar de não marcar a pessoa, estabelece a ideia de que não existe alguém que mande na gramática. Logo após



evoca um PdV externo, que usa como contraposição ao seu, do Liceu Franco Brasileiro, com o quadro mediador *resolveu tentar*, que indica o distanciamento do autor com o enunciado, marcado pelo verbo de opinião *tentar*, que apresenta valor argumentativo irônico, considerando seu sentido dubitável se comparado aos usados anteriormente relativos ao primeiro PdV. Por fim, opta pelo discurso indireto com quadro mediador indicado pelas aspas para destacar as informações do uso da linguagem neutra e se distanciar tanto do posicionamento do colégio quanto do uso dessa linguagem.

Concernente aos indícios de autoria propostos por Possenti, é notável que, ao longo do texto de Pereira, as indicações de quadros mediadores remontam não só a outras vozes, em especial a do monge e ao colégio, para construir sua argumentação inicial, como também mantém distância, é o que se observa quando Pereira retoma e reformula os pontos de vista alheios para amarrá-los ao seu propósito. Prosseguindo, tem-se:

II) "A frase, aliás bem bonita, "*Es arquitetes foram agredides por bandides e tiveram de ser operades por médiques*", talvez cumpra parte destas novas aspirações linguísticas, mas na eventualidade de "*es bandides*" serem um par, e de quisermos designá-los através da antiga e profundamente discriminatória formulação "dois bandidos", teríamos de inventar também um numeral neutro, para acrescentar ao masculino "dois" e ao feminino "duas". *Deis*, talvez? Eram *deis* bandides. *Satisfeites?*" (Fragmento extraído da coluna do jornal Folha de São Paulo, disponibilizado pelo site Uol, 2020, linhas 18-23, *grifos nossos*).

Nesse excerto, Pereira continua o seu discurso com o valor ilocucionário irônico através do lexema avaliativo *bonita* para se referir a uma frase criada por ele com o uso da linguagem neutra. Em sua frase, de cerca de uma linha, estão presentes seis termos neutros (um artigo, três substantivos e dois adjetivos) cuja estrutura faz alusão ao gênero notícia. O autor, ao criar a frase com essa nova proposta linguística - colocadas como aspirações¹ linguísticas - utiliza do advérbio de opinião *talvez* para caracterizá-la

¹ O conceito de aspiração, para o Dicionário Online Caldas Aulete consiste em um "Desejo intenso (de atingir um objetivo)". Tendo em vista o significado da palavra, é possível inferir que sua escolha produz um efeito irônico, uma vez que esse significado se mostra menos sério do que a proposta da linguagem neutra. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/aspira%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 15 out. 2022.



como, de fato, linguagem neutra, o que indica distanciamento em relação à temática, outra vez.

Em seguida, levanta a problemática da classe gramatical numeral, adaptada para a forma neutra e, para isso, propõe como alternativa a forma *deis* no lugar de *duas* e *dois*. A respeito disso, infere-se que Pereira não possui conhecimento da proposta da linguagem neutra, uma vez que há, na *internet*, materiais que contemplam todas as classes gramaticais flexionáveis em gênero (nesse caso, numeral), a exemplo do já referenciado *Guia para “Linguagem Neutra” (PT-BR)* (CASSIANO, 2017), que, para a questão levantada, propõe *dues*.

Além disso, a forma padrão como *antiga e profundamente discriminatória*, atua como lexemas avaliativos, acrescido do advérbio de opinião empregado para hiperbolizar o ponto de vista contrário ao de Pereira. Após feita a reformulação com o numeral *deis*, encerra o texto ilocucionando outra vez ironia, se os proponentes da linguagem neutra estariam *Satisfeitos?* possivelmente a intenção é a provocação, visto que Pereira já evidenciou em passagens do texto ser contrário ao uso dessa linguagem.

Prosseguindo, apresentamos dois fragmentos seguidos das análises do Texto ““Trans não-binária”? Como assim?” de Ursula Lopes Brevilheri:

III) “Na verdade, a não-binariedade pode vir de muitas formas. E nesse sentido lhe convido a visualizar a imagem que estampa a coluna de hoje: a bandeira amarelo-branco-roxo-preta, que apesar de provavelmente não ser do conhecimento de *todes*, é a bandeira do Orgulho Não-Binário.” (Fragmento extraído da coluna *Antinorma*, disponibilizado pelo site Parada LGBT Londrina, 2020, linhas 14-16, *grifos nossos*).

Em conformidade com os pressupostos de Adam (2011), a respeito da responsabilidade enunciativa e suas categorias de análise, verifica-se a indicação de quadro mediador de Brevilheri pela representação discursiva da identidade não-binária, sinalizado pela marca linguística *Na verdade, a não-binariedade pode vir de muitas formas*. Brevilheri explica os significados que cada cor que a bandeira não-binária desvela. Nesse contexto, a autora utiliza do índice de pessoa *lhe* para comunicar-se diretamente com o seu leitor, uma vez que sua intenção é difundir informação sobre o tema do qual trata. A respeito disso, inclui um advérbio de opinião - *provavelmente* - em sua argumentação de que a temática demanda mais atenção, porque acredita não ser amplamente conhecida. Por fim, ela incorpora o pronome neutro *todes* para aproximar



seus leitores de seu texto ao mesmo tempo que os inclui em sua temática, o que se mostra como uma estratégia autoral para a aceitação da linguagem neutra pelo público que acessa a sua coluna.

Cabe salientar que Brevilheri identifica-se com a identidade de gênero abordada na coluna - trans não-binária¹ - o que indica que ela, como enunciativa, assume uma posição de exteriorização em relação ao seu texto, para tratá-lo a partir de seu perfil profissional em um contexto de autoria sócio-profissional (ALVES FILHO, 2005). Seguindo, tem-se:

IV) “O preto – simboliza a não identificação com a ideia de gênero. O sentimento de que o conceito de gênero não lhe cabe, ou a ausência de identificação com algum gênero específico são formas de se entender essa possibilidade. Essa cor é muitas vezes associada, exatamente, às pessoas não-binárias agênero. Ainda assim, isso não necessariamente tem relação com a forma como *essus não-binárias* se expressam, que roupas vestem. Conheço, por exemplo, agêneros que se expressam de forma “mais masculina”, “mais feminina”, “mais andrógina”. Independentemente da forma como cada indivíduo externaliza isso, não significa que ele se identifique exatamente com algum gênero associado à sua expressão.” (Fragmento extraído da coluna *Antinorma*, disponibilizado pelo site Parada LGBT Londrina, 2020, linhas 21-27, *grifos nossos*).

Nesse fragmento, há a continuidade na forma de abordar o objeto de seu discurso e, por se tratar da voz de um grupo de pessoas e de sua bandeira, a fala de Brevilheri é carregada de verbos de atribuição de fala - *simboliza, expressam, identifique* - marcas linguísticas representativas da indicação de quadros mediadores. Em relação aos advérbios de opinião - *exatamente, necessariamente, independentemente, exatamente*, assinalamos que, se comparados aos usados por Pereira (*celebaramente, profundamente*), não são de caráter tão opinativos e isso ocorre porque interessa mais informar do que avaliar. Entretanto, a autora recorre a eles com mais assiduidade, pois são marcas capazes de orientar assertivamente o sentido desejado por Brevilheri, é o

¹ Em conversa informal com a autora, via Instagram, ela definiu sua identidade como “poligênero-fluido” aliada ao conceito de mulher trans não-binária. Em outras palavras, Brevilheri se identifica como uma mulher trans concomitantemente ao seu entendimento de pertencer a outros gêneros ou até a uma ausência de gênero. O conceito pode ser melhor apreendido a partir das informações do site Orientando, sugerido pela autora. Disponível em: <https://orientando.org/listas/lista-de-generos/mulher-nao-binarie/>. Acesso em: 16 nov. 2022



que se verifica com o advérbio *Independentemente*, empregado para indicar que a identidade de gênero não se subordina à forma com que um indivíduo deseja se expressar.

No excerto, o emprego da linguagem neutra inicialmente por meio do índice de pessoa *essus*, acompanhado do complemento *não-bináries*, quando ela se refere a pessoas não-binárias cuja concepção de gênero não faz parte da forma como vivem, o que demonstra o respeito que Brevilheri tem acerca da demanda desses indivíduos pela representação livre de gênero. Seguidamente, utiliza um índice de pessoa oculto para o verbo *conheço* para trazer sua voz ao discurso, em um relato que exemplifica que as pessoas fora da identificação de gênero do seu círculo social possuem formas de se expressar dentro da concepção comumente aceita de gênero. É notável o uso das aspas para se tratar dessas formas de expressão, e um possível entendimento por essa escolha seria pelo fato de que a forma como alguém se estiliza e/ou se expressa não está ligada à identificação de gênero.

Em todo o texto de Brevilheri, o uso das indicações de quadro mediador e de lexemas axiológicos remonta aos indícios de autoria que Possenti estabelece. Relativamente ao indício “dar voz” a autora traz o repertório do movimento Não-Binário e o retoma de diversas formas, nos enunciados seguintes, o que configura o indício “distanciamento”. Além disso, esse último indício também é evidenciado a partir dos advérbios de opinião empregados, na medida que a autora os utiliza para expressar avaliações que faz sobre os enunciados.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração a abordagem acerca da linguagem neutra ou inclusiva, as categorias de responsabilidade enunciativa empregadas nos textos: marcadores de pessoalidade, modalidades, vozes e demais recursos linguístico revelaram-se fundamentais para a manifestação das intenções e dos pontos de vistas antagônicos de dois autores frente à temática da alteração da língua portuguesa ao incluir as marcas linguísticas da linguagem neutra ou inclusiva.

Trata-se de uma questão de interesse de muitas agendas: social, política, inclusiva, linguística, etc, considerando a organização das novas sociedades contemporâneas formada por pessoas com ou sem identificação de gênero. Nesse



cenário, textos veiculados na mídia digital tendem a não só defender um ponto de vista, como também a moldar outros, em tempos de *des*-informação.

Nessa toada, a forma como Pereira arquitetou pontos de vista externos em seu texto, privilegiando aqueles que se mostram contrários ao emprego da linguagem neutra e se distanciando daqueles que aludem positivamente a essa mesma temática, contribuíram para o entendimento de que o autor não só contesta, como ironiza essa proposta linguística inclusiva.

Já a forma com Brevilheri manipula os pontos de vista externos para trazer informação sobre o grupo que utiliza da linguagem neutra demonstra um favorecimento a esses indivíduos e à própria temática, além do uso que a ela faz dessa linguagem ao longo de seu texto, evidenciando que a autora não só é favorável como adepta à linguagem neutra. Os índices de pessoa contribuíram para a aproximação no contato autor-leitor, o que ficou mais evidente no texto de Brevilheri, dado o desenvolvimento e finalidade de seu texto. Considerando os lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos, ambos autores os utilizaram para realçar os efeitos de sentido que produziram ao longo de seus enunciados, adequando-os às suas opiniões no discurso.

Por fim, os dois textos analisados selecionados serviram-nos a compreensão de que se trata de um debate polarizado na sociedade atual. Sem dúvida, essa é uma pauta da sociedade, se de fatos cremos e defendemos uma sociedade inclusiva, necessitamos de uma língua que de fato dê voz e represente a *todes*.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Unimontes – BIC/Uni, e a Fundação de Amparo à Pesquisa Do Estado de Minas Gerais, pelo apoio financeiro que possibilitou a realização deste trabalho.

À minha orientadora pela sua confiança e incentivos contínuos. Seus conhecimentos fizeram grande diferença no resultado final deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALIANÇA NACIONAL LGBTI+, GRUPO GAY LATINO. **Manual de comunicação LGBTI+**. Grupo dignidade, 2018. Disponível em: <https://www.grupodignidade.org.br/wp>



content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf. Acesso em: 6 out. 2022.

ALIANÇA NACIONAL LGBTI+. **Nota oficial da Aliança Nacional LGBTI+ de congratulações pelo dia de Julho Dia Internacional do Orgulho e Visibilidade Não-Binária.** Aliança lgbti, 2020. Disponível em: <https://aliancalgbti.org.br/2020/07/14/nota-oficial-da-alianca-nacional-lgbti-de-congratulacoes-pelo-dia-14-de-julho-dia-internacional-do-orgulho-e-visibilidade-nao-binaria/>. Acesso em: 6 out. 2022.

ALVES FILHO, Francisco. **A autoria institucional nos editoriais de jornais.** Alfa, São Paulo, 50(1): 2006, p. 77-89. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1396>. Acesso em: 23 jun. de 2022.

ALVES FILHO, Francisco. **A autoria nas colunas de opinião assinadas da Folha S. Paulo.** 2005. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: [s.n], 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270787>. Acesso em: 23 jun. 2022.

ASPIRAÇÃO. In: **Dicionário Caldas Aulete Online.** Disponível em: <https://www.aulete.com.br/aspira%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 15 out. 2022.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal.** 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BREVILHERI, Ursula Lopes. **"Trans não-binária"? Como assim?** 2020. Disponível em: <https://paradalgbtlondrina.com.br/trans-nao-binarie-como-assim/>. Acesso em: 14 jun. 2022.

CASSIANO, Ophelia. **Guia para “Linguagem Neutra” (PT-BR).** 2017. Disponível em: <https://medium.com/guia-para-linguagem-neutra-pt-br/guia-para-linguagem-neutra-pt-br-f6d88311f92b>. Acesso em: 13 jul. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Editora Atlas. 2003.

ORIENTANDO. **Mulher não-binária.** Orientando, 2016. Disponível em: <https://orientando.org/listas/lista-de-generos/mulher-nao-binarie/>. Acesso em: 16 nov. 2022.

PEREIRA, Ricardo Araújo. **Tenho dúvidas da relação entre as palavras de gênero neutro e a igualdade.** 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/ricardo-araujo-pereira/2020/11/tenho-duvidas-da-relacao-entre-as-palavras-de-genero-neutro-e-a-igualdade.shtml>. Acesso em: 14 jun. 2022.



RIO GRANDE DO SUL. **Manual para uso não sexista da linguagem**. 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3034366/mod_resource/content/1/Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf. Acesso em: 17 jul. 2022.

SCHWINDT, Luiz Carlos. **Sobre gênero neutro em português brasileiro e os limites do sistema linguístico**. 2020. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1709>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SEXISMO. In: **Dicionário Caldas Aulete Online**. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/sexismo>. Acesso em: 09 out. 2022.



CAPÍTULO XXXIII

A UTILIZAÇÃO DE VÍDEOS DIDÁTICOS COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA BIOQUÍMICA

THE USE OF TEACHING VIDEOS AS A TOOL IN THE BIOCHEMISTRY TEACHING-LEARNING PROCESS

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-33

Amanda Bruna Coriolano dos Santos¹
Yanara Alessandra Santana Moura²
Alexsandra Frazão de Andrade³
Ana Lúcia Figueiredo Porto⁴
Soraya Pedrosa Bezerra Borba da Silveira⁵
Raquel Pedrosa Bezerra⁶

¹ Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

² Bacharel em Ciências Biológicas. Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

³ Bacharel em Ciências Biológicas. Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

⁴ Licenciada em Química. Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

⁵ Professora-formadora/Secretaria de Educação de Pernambuco SEE-PE

⁶ Bacharel em Ciências Biológicas. Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

RESUMO

O estudo da bioquímica apresenta certas dificuldades para muitos jovens, isso se dá devido a complexidade dos conceitos e dos fenômenos que não podem ser vistos ou manuseados, no entanto, a utilização de vídeos didáticos nas salas de aula mostra-se uma ferramenta eficiente no estímulo da aprendizagem e da compreensão de conteúdos de difícil entendimento. Este trabalho visa produzir e aplicar vídeos didáticos sobre o metabolismo de carboidratos e lipídios na disciplina de biologia em turmas de Ensino Médio, dispondo-se a contribuir para um melhor entendimento das principais macromoléculas presentes nos seres vivos. Foram aplicados questionários qualitativos antes e depois da apresentação dos vídeos em quatro turmas da Escola Frei Caneca, em Pernambuco, referentes ao conhecimento prévio dos estudantes, ao conteúdo lecionado e aos vídeos assistidos. A argumentação dos questionários iniciais revelou respostas curtas e superficiais, no mesmo momento em que as respostas dos questionários finais, após a exposição dos

vídeos, evidenciaram um melhor entendimento dos alunos. Junto a isso, os jovens prestigiaram a metodologia, concordando que os vídeos deixam as aulas mais atraentes, possibilitando compreender melhor a temática, e incentivam a estudar mais, favorecendo o processo de aprendizagem individual. Com isso, pode-se constatar que a utilização dos vídeos contribuiu para o entendimento dos discentes, mostrando-se um recurso útil e eficaz que deve ser desfrutado regularmente.

Palavras-chave: Metodologia de ensino. Didática. Vídeos educativos.

ABSTRACT

Learning biochemistry can be challenging for many young people due to the conceptual complexity of the phenomena that can not be seen or touched. However, using didactic videos in classrooms is an efficient tool for stimulating learning and can ensure the understanding of complex concepts. This work aims to produce and apply didactic videos involving the metabolism of carbohydrates and lipids in high



school biology courses to contribute to learning and comprehension of the main living being macromolecules. Qualitative research survey questions were applied before and after the videos presentation in four classes at Escola Frei Caneca, in Pernambuco, related to the student's previous knowledge regarding the concepts explained in the classes and videos. The answers obtained in the initial questionnaires showed short and superficial knowledge, while the responses of the final questionnaires (after the video exhibition) demonstrated a better understanding of the students. Additionally, the

students appreciated the methodology and agreed that classes are more attractive when combined with the videos, facilitate concepts comprehension, and stimulate the studies, which enhance the individual learning process. Thus, the use of videos contributed to the student's understanding, which shows that this method is advantageous and effective and should be applied regularly.

Keywords: Teaching methodology. Didactic. Educational videos.

1. INTRODUÇÃO

A bioquímica é uma ciência que intercala conhecimentos entre a biologia e a química, visando estudar todos os processos orgânicos e inorgânicos que acontecem nos seres vivos, muitas vezes associados a ação de biomoléculas como proteínas, glicídios, lipídios e ácidos nucleicos (FERRI, 2013). Contudo, por conter muitas estruturas e conceitos de difícil entendimento, os jovens podem encontrar obstáculos para compreender a disciplina, mesmo que seja lecionada com coerência (ANDRADE; SILVA; ZIERER, 2017).

No ensino médio, nota-se certas dificuldades encontradas pelos alunos referentes ao aprendizado da bioquímica devido ao modelo fragmentado e descontextualizado de ensino, que não promove a usabilidade dos assuntos em tarefas cotidianas, tornando o processo de ensino uma dinâmica desinteressante e complexa para os alunos (MENESES & NUÑEZ, 2018). Desse modo, as metodologias ativas de ensino se destacam como medidas pedagógicas essenciais, auxiliando os jovens a pensarem sobre determinado assunto ou tema, contribuindo com o desenvolvimento do conhecimento (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017).

Assim, é válido afirmar que as ferramentas didáticas junto a novas metodologias auxiliam o trabalho de professores ao incluir estratégias inovadoras como modelos alternativos, vídeos e outros recursos, que transformam o ensino, tornando-o dinâmico e amenizando as adversidades encontradas, além de contribuir para a discussão, leitura, escrita, resolução de problemáticas e compreensões, tornando o estudante o principal autor do seu processo de aprendizagem.

As ferramentas didáticas lúdicas representam um progresso para as salas de aula, que podem ser utilizadas por colégios que possuem laboratórios de informática, notebooks ou os celulares dos próprios alunos, em que podem ser assistidos vídeos pedagógicos. Com isso, as aulas tornam-se diversificadas, com mais diálogos e atraem mais o interesse e a atenção dos jovens, sem invalidar as explicações oriundas do professor (FREIRE, 2015). Nessa perspectiva, este trabalho propõe a implementação do uso de vídeos didáticos sobre o metabolismo de lipídios e carboidratos em turmas do Ensino Médio, visando colaborar com o desenvolvimento e melhor compreensão dos discentes acerca da temática de modo simples e lúdico.

2. METODOLOGIA

2.1. PRODUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS VÍDEOS DIDÁTICOS

Foi realizada a produção e desenvolvimento dos vídeos sobre metabolismo de carboidratos, com ênfase na digestão de carboidratos, glicólise, conversão do piruvato a acetil-CoA, ciclo de Krebs e cadeia transportadora de elétrons e fosforilação oxidativa, e sobre metabolismo de lipídios, com enfoque nos processos de digestão e transporte de lipídios e β -oxidação de ácidos graxos, utilizando-se dos programas: Adobe Illustrator CC 2020 para elaboração das imagens vetoriais; Adobe Animate CC 2020 para a criação dos movimentos e animações; e Adobe Premiere CC 2020 para a junção das animações e edição dos vídeos.

2.2. PRODUÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Inicialmente foi formulada uma pergunta de sondagem para ser indagada antes da aula e apresentação dos vídeos “O que se entende por carboidratos?”. Para analisar os conhecimentos acerca do metabolismo de carboidratos, foi elaborada uma avaliação conteudista qualitativa contendo 5 questões de múltipla escolha, com o objetivo de avaliar o conhecimento dos estudantes após assistirem a aula lecionada e aos vídeos. Por fim, de modo a avaliar a qualidade, utilidade e eficácia dos vídeos, além da opinião dos alunos, foi criado um questionário contendo 5 perguntas em escala Likert, cujas respostas variam entre: discordo totalmente (DT), discordo (D), não tenho opinião (NO), concordo (C) e concordo totalmente (CT).

Para a aplicação nas turmas sobre conteúdo metabolismo de lipídios, também foram elaborados e aplicados três questionários: o primeiro compreendeu na pergunta



“O que se entende por lipídios”; o segundo, indagado após a aula e transmissão dos vídeos, tratava de qual tecido do corpo é encontrada uma maior quantidade de lipídios; por último, o questionário avaliativo dos vídeos, também em escala Likert, visando analisar suas qualidade e benefícios de acordo com os discentes.

2.3. APLICAÇÃO DOS VÍDEOS E QUESTIONÁRIOS

Os vídeos e questionários foram aplicados em turmas de 1º ano do Ensino Médio com o envolvimento de 59 alunos da Escola Estadual Frei Caneca, no município de Camaragibe, Pernambuco. A princípio, foi realizada uma avaliação diagnóstica com os alunos presentes, na qual eles deveriam discorrer por extenso sobre a pergunta de sondagem indagada. Após a ministração da aula, os vídeos foram transmitidos, complementando o conteúdo. Em seguida, nas aulas de carboidratos, foi aplicado o questionário conteudista sobre os aprendizados em carboidratos e o questionário avaliativo dos vídeos. E nas aulas de lipídios, foi aplicada uma pergunta avaliativa referente ao armazenamento dos lipídios e, após isso, foi entregue o questionário de avaliação dos vídeos didáticos visando analisar as particularidades relacionadas com a vivência de aprendizagem utilizando uma metodologia ativa.

2.4. ANÁLISE

Os dados foram tabulados e analisados qualitativa e quantitativamente utilizando o programa Microsoft Excel 2016 e representado em forma de gráficos.

3. RESULTADO E DISCUSSÃO

3.1. ANÁLISES REFERENTES AO METABOLISMO DE CARBOIDRATOS

Em decorrência da falta de conhecimento dos alunos a respeito do metabolismo de carboidratos, foi realizada uma breve discussão sobre as principais dificuldades dos jovens a fim de sondar o que eles entendiam por carboidratos e onde podem ser encontrados. Assim, foi possível tomar ciência do grau de conhecimento dos estudantes. Logo depois, as respostas obtidas foram analisadas, evidenciando um baixo nível de entendimento (Tabela 1).

Tabela 1. Concepções referentes ao metabolismo dos carboidratos, bem como suas definições e em que alimentos são encontrados antes do desenvolvimento das atividades audiovisuais juntamente a aula.

| Resposta obtidas | Porcentagem |
|---|-------------|
| Comida | 24,84 % |
| Fonte de energia para os organismos vivos | 19,32 % |
| Macarrão, pão, bolachas, doces, fritura | 9,2 % |
| Carne bovina e peixe | 8,28 % |
| Presente em verduras, frutas e legumes | 5,52 % |
| Macronutriente | 4,6 % |
| Não sei | 4,6 % |
| Tudo que faz mal | 2,76 % |
| Dieta | 2,76 % |
| Açúcares das comidas | 2,6 % |

Fonte: Autoria própria.

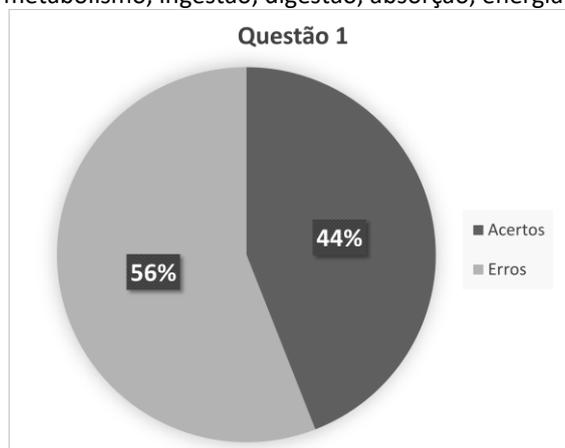
Pode-se observar que as afirmações corretas eram superficiais, sem muito domínio a respeito da definição das moléculas. 44% dos alunos relacionaram os carboidratos a fontes de energia para os organismos ou a comidas de um modo geral, sem muita propriedade. Mesmo com o percentual de 84% de respostas corretas, não foram expostos satisfatoriamente conceitos do que são essas substâncias. Isso pode estar associado à carência de conceitos bioquímicos e ao desconhecimento sobre o papel das macromoléculas para a biologia. Além disso, as moléculas estão presentes diariamente na vida dos alunos na forma de alimentos básicos como pães, massas e doces, contribuindo para a correlação desses nutrientes aos carboidratos. Desse modo, Barbosa (2012) argumenta que disciplinas complexas necessitam de um exemplo ilustrativo para que possam ser compreendidas.

Em seguida, depois da aplicação das perguntas diagnósticas, os alunos tiveram uma aula sobre o metabolismo dos carboidratos, observaram os vídeos complementares e foram mais uma vez avaliados através de um questionário contendo cinco perguntas objetivas, legitimando o que foi apreendido. A primeira questão da avaliação carecia de conhecimentos sobre o trajeto realizado pela macromolécula dentro do corpo. A Figura 1 apresenta os resultados obtidos.



Nota-se que os estudantes tiveram certo impasse para responder à questão 1, apesar da resposta para a questão estar evidente no vídeo sobre digestão e glicólise. Deve ser assegurado que a aula cujo foram aplicados os questionários representou a primeira vez que os alunos aprendiam conscientemente sobre a temática, fator que, somado ao pouco tempo de resposta ao questionário, pode justificar as dificuldades apresentadas.

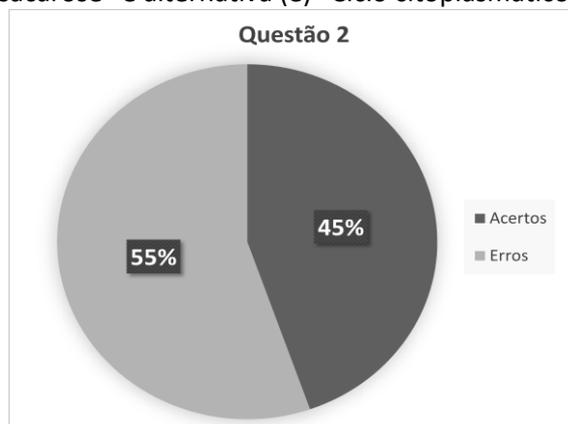
Figura 1. Número de erros e acertos para: alternativa (a) “Ingestão, digestão, absorção, transporte, metabolismo, energia”, alternativa (b) “Ingestão, absorção, digestão, transporte, metabolismo, energia”, alternativa (c) “Absorção, ingestão, digestão, transporte, metabolismo, energia”, alternativa (d) “Absorção, digestão, ingestão, transporte, energia, metabolismo” e alternativa (e) “Transporte, metabolismo, ingestão, digestão, absorção, energia”.



Fonte: Autoria própria.

A segunda questão abordou o ciclo de Krebs, apresentando uma imagem esquematizada do processo da respiração celular. Na Figura 2, podem ser observadas um percentual grande de erros, de 55%. A alternativa C ganhou destaque, pois foi marcada por aproximadamente 28% dos alunos. Com isso, o estudo de Vargas (2001) é corroborado ao expor as dificuldades que os jovens encontram para compreender representações de estruturas descontextualizadas entre a disciplina e a prática. Outro motivo para os alunos escolherem a alternativa C pode ser explicado através da frequência na qual a palavra “glicogênio” foi utilizada durante a aula. E mesmo com a didática coerente e organizada que a bioquímica seja lecionada, ela é definida pelos estudantes como uma disciplina complexa.

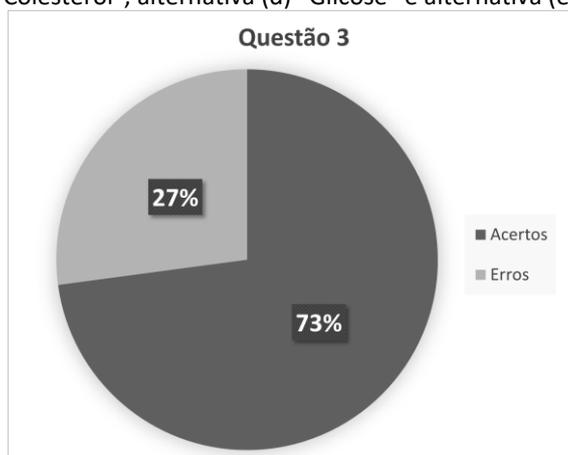
Figura 2. Número de erros e acertos para: alternativa (a) “Ciclo glicose-alanina”, alternativa (b) “Ciclo de Krebs”, alternativa (c) “Formação do glicogênio”, alternativa (d) “Origem da sacarose” e alternativa (e) “Ciclo citoplasmático”.



Fonte: Autoria própria.

A terceira questão exigia saberes sobre carboidratos, lipídios e proteínas, havia nela uma imagem de um jovem ingerindo um biscoito. Em seguida, foi indagado aos alunos de qual macromolécula ele teria uma alta concentração no corpo e, como explicitado na Figura 3, houveram poucos erros, visto que 73% dos discentes marcaram a alternativa correta, demonstrando uma melhor compreensão do conteúdo assistido após os vídeos no que refere-se a associação entre o alimento ingerido e o que o compõe. Os alunos conseguiram compreender que um biscoito possui açúcares que, ao transitar pelo corpo, tem suas moléculas separadas, aumentando a concentração de glicídios, assim, sendo capazes de marcar a alternativa correta.

Figura 3. Número de erros e acertos para: alternativa (a) “Glicídios”, alternativa (b) “Enzimas”, alternativa (c) “Colesterol”, alternativa (d) “Glicose” e alternativa (e) “Aminoácidos”.

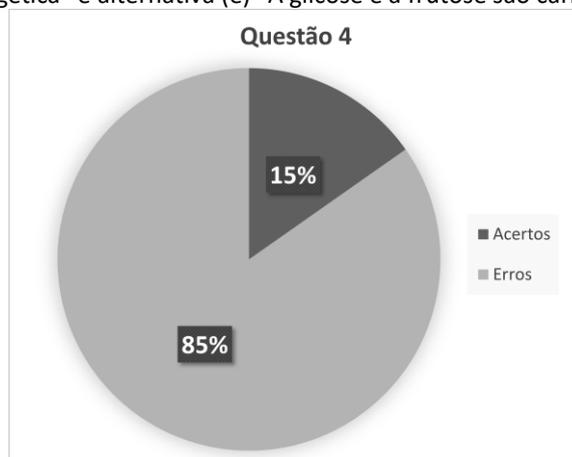


Fonte: Autoria própria.

Pode-se observar na Figura 4 que a quantidade de acertos foi baixa na quarta questão em relação aos resultados apresentados na terceira questão, visto que 15% dos

estudantes marcou a alternativa correta. Mesmo com todas as alternativas abordadas durante a aula, pode-se entender como um motivo para o baixo grau de acertos dos alunos, o fato deste ser o primeiro contato deles com o conteúdo carboidrato e com a disciplina. Ademais, o curto prazo de aprendizado em bioquímica, somado a propensão em associar o conhecimento à realidade pode explicar o fato de que dentre 85% das respostas incorretas, 44,6% delas estavam relacionadas às alternativas que envolviam alimentos cotidianos como o amido e a carne em vez de outras alternativas com definições mais completas.

Figura 4. Número de erros e acertos para: alternativa (a) “O amido é o principal carboidrato de reserva energética animal”, alternativa (b) “Pode ser facilmente encontrado em carnes”, alternativa (c) “A glicose é a principal fonte de energia para os animais”, alternativa (d) “São a última fonte consumida pela fabricação energética” e alternativa (e) “A glicose e a frutose são carboidratos compostos”.



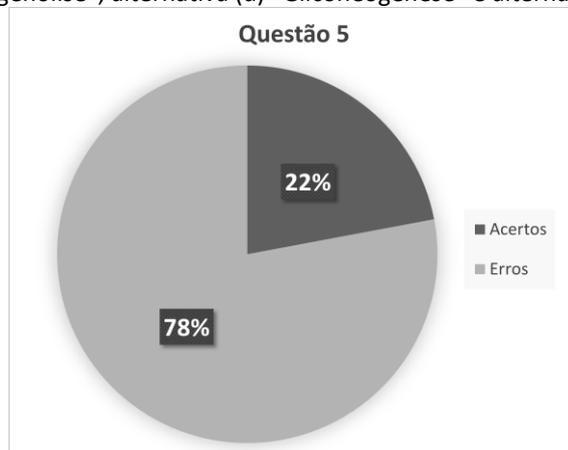
Fonte: Autoria própria.

Na quinta questão apresentou-se 78% de erros (Figura 5). a questão possuía um caráter interpretativo ao pedir que o aluno fizesse uma breve análise de uma imagem na qual a glicose é transformada em glicogênio e posteriormente, armazenada no fígado. Os resultados estabelecidos por Vargas (2001) revelaram diversas curvas no aprendizado dos discentes em relação a interpretação da imagem que representa a estrutura posta no questionário. Além disso, mesmo que as alternativas representassem processos metabólicos diferentes, elas possuíam nomes parecidos, propiciando 42,9% dos estudantes a assinalarem incorretamente a alternativa A - Glicólise, processo explicado na aula ministrada, em vez da alternativa B - Glicogênese.

Mesmo com o percentual de erros alto, pode-se afirmar que houve grande melhoria no desempenho dos alunos, pois muitos deles conseguiram alcançar respostas

mais satisfatórias e mais expressivas que antes devido a utilização do recurso audiovisual.

Figura 5. Número de erros e acertos para: alternativa (a) “Glicólise”, alternativa (b) “Glicogênese”, alternativa (c) “Glicogenólise”, alternativa (d) “Gliconeogênese” e alternativa (e) “Glicogenose”.



Fonte: Autoria própria.

Conseqüentemente, após a análise de todas as questões, entende-se que as maiores dificuldades encontradas pelos alunos compreende alternativas com respostas semelhantes ou com um vocabulário mais próximo do cotidiano. Junto a isso, a aula lecionada foi o primeiro contato da turma com o conteúdo, o que explica alguma dificuldade, bem como estudarem os conteúdos de maneira descontextualizada. Almeida, Castro e Cavalcanti (2014) afirma em seu trabalho que a falta de historicidade, aliada a falta de contextualização, de demonstrações e de aplicabilidade das teorias e dos conceitos sobre o conteúdo estudado são causas para o desinteresse dos alunos.

Em seguida, foi entregue aos discentes questionários em escala Likert para avaliação crítica dos vídeos, as alternativas variam entre discordo fortemente (DF), discordo (D), não tenho opinião (NO), concordo (C) e concordo fortemente (CF).

Tabela 2. Porcentagem dos alunos que assinalaram cada item do questionário avaliativo dos vídeos.

| Perguntas | DF (%) | D (%) | NO (%) | C (%) | CF (%) |
|---|--------|-------|--------|-------|--------|
| A aula ficou mais interessante com a apresentação de vídeos. | 2 | 5 | 9 | 59 | 25 |
| Conseguiram assimilar melhor o conteúdo da aula após ter acesso aos vídeos. | 0 | 10 | 9 | 59 | 22 |
| O acesso aos vídeos incentivou a estudar mais sobre o assunto. | 0 | 12 | 15 | 50 | 23 |

| Perguntas | DF (%) | D (%) | NO (%) | C (%) | CF (%) |
|--|--------|-------|--------|-------|--------|
| Os vídeos foram atrativos. | 2 | 7 | 20 | 58 | 13 |
| Aulas complementadas com vídeos didáticos facilitam o aprendizado. | 0 | 12 | 7 | 46 | 35 |

Fonte: A autoria própria.

84% dos estudantes afirmaram que as aulas ficaram mais interessantes com a utilização dos vídeos didáticos, enquanto 73% concordaram que essa metodologia de ensino os incentiva a estudar mais sobre o assunto e 81% asseguraram que a vivência auxiliou no aprendizado. 71% consentiram que os vídeos foram atrativos e 81% conseguiu compreender mais satisfatoriamente o conteúdo com a aplicação da didática.

Com isso, é possível notar o agrado dos jovens para com o modelo pedagógico utilizado, dado que assimilaram o conteúdo lecionado, favorecendo não apenas uma sapiência interdisciplinar, como um exercício cotidiano do seu processo de aprendizagem.

Portanto, ao usufruir da utilização de vídeos didáticos em salas de aula, o aluno tem a oportunidade de absorver conceitos anteriormente abstratos por meio de metodologias ativas, didáticas e tangíveis, contribuindo para o entendimento do metabolismo de carboidratos, bem como de temáticas relacionadas. Assim, os professores precisam abordar novas didáticas que fogem às tradicionais, possibilitando o despertar da atenção dos estudantes, tornando-os mais interessados pelo conteúdo (SANTOS; GUIMARÃES, 2010).

3.2. ANÁLISES REFERENTES AO METABOLISMO DE LIPÍDIOS

Ao primeiro momento, almejando uma avaliação diagnóstica do conhecimento prévio dos foi pedido para que respondessem uma pergunta sobre o que eles entendiam pela substância lipídios. As respostas foram breves e houveram umas incorretas que, ao serem analisadas, evidenciaram uma noção vaga do conteúdo lipídios (Tabela 1).



Tabela 1. Respostas obtidas sobre concepções referentes ao metabolismo de lipídios, bem como suas definições e onde podem ser encontrados.

| Respostas obtidas | Porcentagem |
|---|-------------|
| Não responderam | 21,5 % |
| Gordura, colesterol, Ácidos graxos e álcool | 21,42 % |
| Não tem conhecimento | 17,86 % |
| Azeite, abacate, coco, queijo, carne, óleo de cozinha | 14,28 % |
| Nutrientes no corpo e/ou em alimentos, nutrem as células | 5,35 % |
| Fósforos, vitaminas, remédios, gorduras, legumes, sais minerais | 5,34 % |
| Manteiga, requeijão, iogurte, guaraná, energético | 3,57 % |
| São células | 1,78 % |
| Não são solúveis em água | 1,78 % |
| Proteínas encontradas no sangue ou em comidas gordurosas | 1,78 % |
| É muito importante para o corpo | 1,78 % |
| Relacionado a ATP | 1,78 % |
| Pode causar obesidade e ataque cardíaco | 1,78 % |

Fonte: Autoria própria.

Resultante das análises, observou-se que dentre os 78,5% dos alunos que participaram da pesquisa, 17,86% não tinham conhecimento algum sobre lipídios. Enquanto isso, dentre 51,74% das respostas corretas, 34,48% expressavam definições superficiais e generalistas a respeito das macromoléculas e 3,44% relacionavam-se a complicações de saúde. E das 8,9% respostas incorretas, 5,34% demonstraram que houve uma tentativa de coerência por parte dos alunos.

No trabalho de Soares (2020), os estudantes possuíam dificuldades em entender a disciplina e o conteúdo lipídios, possivelmente por cursarem o primeiro ano do ensino médio, ou seja, grande parte das temáticas abordadas são inéditas para a maioria dos alunos, além disso, o modelo remoto, adotado devido a pandemia da covid-19, na qual ocorreu boa parte do período letivo, pode ter afetado negativamente o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes, visto que ainda estavam se readaptando ao modelo presencial de ensino. Soares (2020) conclui ainda a necessidade de metodologias que contextualizam o aprendizado do estudante e que excede os modelos



tradicionais desconexos se provar no percentual de alunos que não souberam responder ou que não possuíam conhecimento a respeito da temática.

Em seguida, após a avaliação diagnóstica, os estudantes assistiram a uma aula sobre o metabolismo dos lipídios sequenciada pela projeção dos vídeos didáticos. Após a exibição, os alunos foram questionados sobre qual é o principal tecido que armazena gordura, proporcionando uma avaliação qualitativa acerca do desempenho dos jovens. Os dados obtidos foram apresentados na Tabela 2.

Tabela 2. Concepções referentes à questão: “Qual o principal tecido que armazena gordura?” após a ministração da aula e do desenvolvimento das atividades audiovisuais.

| Respostas obtidas | Porcentagem |
|---|-------------|
| Não responderam | 44,64 % |
| Tecido muscular e adiposo | 42,85 % |
| Lipídios, gorduras | 7,14 % |
| Tecido da barriga, tecido próximo ao fígado | 3,56 % |
| Não tem conhecimento | 1,78 % |

Fonte: A autoria própria.

Dentre os 55,36% dos alunos que responderam assertivamente à questão, 42,85% afirmam que o tecido adiposo e o tecido muscular representam os principais armazenadores de gordura. Dessa porcentagem 26,78% associam o principal armazenamento de gordura ao tecido adiposo, enquanto o restante dos estudantes argumentaram sobre lipídios, gorduras, tecido da barriga ou tecido próximo ao fígado. Ombreando o trabalho de Silva e Cardoso (2019) observa-se que também houve um maior aproveitamento quando empregada uma metodologia ativa de ensino; os autores ainda constataram resultados similares em outros trabalhos na qual foi analisado o rendimento dos estudantes utilizando ferramentas de ensino ativas. Desse modo, decorrente da análise e tabulação do percentual de respostas dos estudantes positivo após assistirem aula e a apresentação dos vídeos, é possível assegurar que os alunos compreenderam o metabolismo de lipídios através da utilização da metodologia didática audiovisual. Resultados parecidos também foram observados em outros estudos que analisaram o rendimento dos alunos utilizando outros modelos pedagógicos distintos do tradicional (SILVA; CARDOSO, 2019).



Depois de responderem a questão avaliativa, os jovens receberam um questionário qualitativo sobre os vídeos assistidos, na qual deveriam responder em escala Likert (Tabela 3).

Tabela 3. Porcentagem dos alunos que assinalaram cada item do questionário avaliativo dos vídeos.

| Perguntas | DF (%) | D (%) | NO (%) | C (%) | CF (%) |
|---|--------|-------|--------|-------|--------|
| A aula ficou mais interessante com a apresentação de vídeos. | 1,78 | 3,57 | 1,78 | 71,43 | 19,64 |
| Conseguiram assimilar melhor o conteúdo da aula após ter acesso aos vídeos. | 1,78 | 10,71 | 8,93 | 60,71 | 17,86 |
| O acesso aos vídeos incentivou a estudar mais sobre o assunto. | 1,78 | 12,5 | 16,07 | 57,14 | 10,71 |
| Os vídeos foram atrativos. | 0 | 8,93 | 14,29 | 57,14 | 16,07 |
| Aulas complementadas com vídeos didáticos facilitam o aprendizado. | 0 | 8,93 | 10,71 | 41,07 | 39,29 |

Fonte: Autoria própria.

71,43% dos alunos declaram que a aula ficou mais interessante devido ao uso da ferramenta; 78,57% concordam que o assunto estudado foi melhor assimilado, e desses, 17,86% concordam fortemente com o questionamento; 57,14% confirmam que o interesse pelo conteúdo aumentou e que os vídeos foram atrativos e 41,07% ratificam que é mais fácil aprender quando o conteúdo é assistido de vídeos didáticos.

Tais resultados autenticam o trabalho de Silveira, Reis e Souza (2018), cujos alunos participantes do estudo declaram grande aprovação da metodologia e asseguram que foi prazeroso realizá-la e que, devido a metodologia, o processo de conhecer novos saberes foi mais rentável, o que contribuiu para a assimilação do conteúdo, além disso, os estudantes obtiveram mais acertos após a utilização da metodologia. Assim, é inegável o reconhecimento dos proveitos e da legitimidade da metodologia praticada.

Portanto, em razão do uso de um instrumento didático alternativo assim como a utilização de vídeos complementares nas salas de aula, os discentes entenderam estruturas e nomenclaturas anteriormente difíceis, contribuindo com o processo de ensino-aprendizagem do metabolismo de lipídios. Logo, para a construção de um novo ambiente didático, com mais interações interpessoais entre alunos e comunidade e mais



prática do exercício de troca de saberes, é fundamental que o mediador do conhecimento mostre-se qualificado e apto para trabalhar com ferramentas didáticas e pedagógicas além daquelas presentes no modelo tradicional de ensino (ABREU, 2009).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise dos resultados, conclui-se que houve um aumento na quantidade de acertos dos questionários e uma melhor compreensão dos conteúdos abordados após a utilização da metodologia empregada. Os vídeos didáticos mostraram-se eficientes como uma ferramenta de ensino aliada na aprendizagem de metabolismos de carboidratos e lipídios, logo que os alunos compreenderam os processos de digestão e absorção as substâncias de modo lúdico, elevando seu nível de conhecimento e possibilitando uma aprendizagem contextualizada. Além disso, o método utilizado favoreceu uma maior interação entre educador, aluno e as temáticas. Diante de tais benefícios observados, pode-se compreender que a didática de vídeos é um instrumento acessível que estimula a participação dos estudantes e supre as dificuldades encontradas no aprendizado da bioquímica, visto que, ao introduzir no ambiente pedagógico, práticas que atuam positivamente no processo de ensino aprendizagem, torna o ensino mais tangível e de melhor entendimento.

REFERÊNCIAS

- ABREU, J. R. P. **Contexto atual do ensino médico: metodologias tradicionais e ativas: necessidades pedagógicas dos professores e da estrutura das escolas**, 2009.
- ALBUQUERQUE, M. A. C.; AMORIM, A. H. C.; ROCHA, J. R. C. F.; SILVEIRA, L. M. F. G.; NERI, D. F. M. **Bioquímica como sinônimo de ensino, pesquisa e extensão: Um Relato de Experiência**. Revista brasileira de educação médica, 2011.
- ALMEIDA, T. A.; CASTRO, C. F.; CAVALCANTI, E. L. D. **A influência da linguagem audiovisual no ensino e na aprendizagem em aulas de química**. Revista Tecnologias na Educação, 2014
- DE ANDRADE, R. S. B.; SILVA, A. F. S.; ZIERER, M. S. **Avaliação das dificuldades de aprendizado em Bioquímica dos discentes da Universidade Federal do Piauí**. Teresina-PI. Journal of Biochemistry Education, 2017.
- DE COIMBRA REZENDE FILHO, L. A.; GONÇALVES, P. W.; JUNIOR, A. D. A. P.; PEREIRA, M. V.; DE SÁ, M. B. **Contribuições dos estudos de recepção audiovisual para a educação em ciências e saúde**. Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, 2015.



- DOS SANTOS, V. T.; ANACLETO, C. **Monitorias como ferramenta auxiliar para aprendizagem da disciplina bioquímica**: uma análise no Unileste-MG. Revista de Ensino de Bioquímica, 2007.
- FERRI, V. C. **Bioquímica**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia ; Santa Maria : Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria ; Rede e-Tec Brasil, Pelotas, 2013.
- GAMARO, G. D.; PADILHA, D.; FRÓES, L. **Bioquímica Nossa de Cada Dia**: Integração entre ensino e extensão em tempo de pandemia. Expressa Extensão, 2021.
- GOMES, A. C. **Planejamento da prática pedagógica utilizando o vídeo como recurso didático no ensino de matemática**. Produto educacional apresentado ao programa de Mestrado Ensino da Matemática, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019.
- MENESES, F. M. G.; NUÑEZ, I. B. **Erros e dificuldades de aprendizagem de estudantes do ensino médio na interpretação da reação química como um sistema complexo**. Ciências. Educ., Bauru, v. 24, n. 1, p. 175-190, 2018
- SANTOS, A. B.; GUIMARÃES, C. R. P. **A utilização de jogos como recurso didático no ensino de zoologia**. Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias. v.5, n.2, p. 52-57, 2010.
- SILVA, A. M.; CIVARDI, J. A. **O uso de vídeos didáticos de matemática do programa TV Escola no ensino médio em Balsas (MA)**. Campo Grande, 2010.
- SILVA, E.; CARDOSO, F. P. **Aprendizagem baseada em equipes no ensino de bioquímica na graduação**. Revista de Ensino de Bioquímica, 2019.
- SILVA, M. G. **Uma proposta de ensino de eletrodinâmica no ensino médio na metodologia dos três momentos pedagógicos com o uso de vídeos e simuladores computacionais**. Instituto Federal do Espírito Santo. Cariacica, 2022.
- SILVEIRA, D. P.; REIS, K. P.; SOUZA, S. K. **Aplicação do jogo didático**: quebra-cabeça da digestão e absorção de lipídios. Campus do Vale - UFRGS, 2018.
- SOARES, L. S. H. et al. **Sequência didática para o ensino de química**: o uso da temática lipídios no ensino médio através de metodologias ativas sob uma abordagem CTSA. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional - PROFQUI, Universidade Federal de Alagoas,, 2020.
- VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. **Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino**. Revista Diálogo Educacional, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.
- VARGAS, L. H. M. **A Bioquímica e a aprendizagem baseada em problemas**. Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular, artigo 6, 1ª ed, 2001.



CAPÍTULO XXXIV

A EDUCAÇÃO E O DESAFIO DA REINTEGRAÇÃO SOCIAL DOS APENADOS: A OFERTA DO ENSINO FUNDAMENTAL NO SISTEMA PRISIONAL DO MARANHÃO

EDUCATION AND THE CHALLENGE OF SOCIAL REINTEGRATION OF PENALTIES: THE OFFER OF ELEMENTARY EDUCATION IN THE PRISON SYSTEM OF MARANHÃO

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-34

Jaciele Santos da Silva Sousa¹

¹ Graduanda do curso de Medicina. Universidade Federal do Maranhão – UFMA; Graduada em Direito. Faculdade do Vale do Itapecuru-FAI. Pós-graduada em Direito Público. Faculdade Legale.

RESUMO

O sistema penitenciário brasileiro sofre com a superlotação dos presídios. Considera-se que o baixo nível de escolaridade e a falta de qualificação profissional têm contribuído para o alto índice de presos no sistema, bem como com a reincidência criminal, uma vez que tais características tornam a busca por um emprego uma difícil tarefa em decorrência de suas trajetórias, o que acaba por se transformar em desesperança e frustração. Consequentemente, a vulnerabilidade e a ausência de perspectivas tornam-se algumas das razões pelas quais os egressos praticam atos delituosos e retornam ao sistema penitenciário. Assim, o presente trabalho objetiva compreender o processo de educação, com foco no ensino fundamental ofertado no sistema prisional maranhense, na perspectiva de reintegração social dos presos. Diante disso, algumas questões nortearam o trabalho, tais como: como o acesso ao ensino fundamental dentro das unidades prisionais poderia contribuir para a reintegração social dos apenados envolvidos? As políticas públicas de educação estão sendo efetivadas? Quais seus impactos para os apenados? Para alcançar os objetivos do presente trabalho, utilizou-se da pesquisa bibliográfica com fim exploratório e das reflexões teóricas de Freire (1996), Thompson (1980), Foucault (1996), e demais estudiosos e legislações pertinentes ao tema.

Palavras-chave: Educação. Reintegração Social. Ensino Fundamental. Apenado.

ABSTRACT

The Brazilian penitentiary system suffers from the overcrowding of prisons. It is considered that the low level of education and the lack of professional qualification have contributed to the high rate of prisoners in the system, as well as the criminal recidivism, since these characteristics make the search for a job a difficult task due to their trajectories, which turns into hopelessness and frustration. Consequently, vulnerability and the absence of perspectives become some of the reasons why graduates (released prisoners) practice criminal acts and return to the prison system. Thus, the present work aims to understand the education process, focusing on elementary education currently offered at the Prison Unit in the perspective of social reintegration of prisoners. Therefore, some questions guided the work, such as: how could access to elementary education within the prison unit contribute to the social reintegration of the prisoners involved? Are public education policies being implemented in the Prison Unit? What are their impacts on convicts? To achieve the objectives of this work, we used the bibliographic research with exploratory purpose and the theoretical reflections of Freire (1996), Thompson (1980), Foucault (1996), and other scholars and legislation pertinent to the theme.

Keywords: Education. Social Reintegration. Elementary School. Convict.



1. INTRODUÇÃO

O ordenamento jurídico brasileiro adotou a teoria mista, também de unificadora e eclética, no que diz respeito à finalidade da pena. Essa teoria assegura que a sanção penal tem, além do caráter retributivo, a função de reeducar e de reintegrar, de forma a oferecer condições para a integração social do condenado ou internado, visando, assim, a prevenção da reincidência. Ou seja, pune-se o condenado em consequência do seu ato, porém visa-se, também, prevenir a prática desse delito.

Não obstante, a Lei nº 7.210/1984, denominada Lei de Execução Penal (LEP), em seu artigo 10, dispõe que “a assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”. Além disso, conforme o art. 11 da citada lei essas assistências compreendem os seguintes aspectos: material, saúde, jurídica, educacional, social e religiosa (BRASIL, 1984).

Entretanto, mesmo com a previsão legal de assistências aos presos, o que se observa atualmente, no Brasil, é um grande índice de presos e de reincidência criminal, trazendo à discussão a ineficiência do Estado quanto ao cumprimento da almejada reintegração social. Nesse panorama, segundo pesquisa do Departamento Penitenciário Nacional (Depen), no primeiro semestre de 2020 o País contava com 702.676 (setecentos e setenta e oito mil e seiscentos e setenta e seis) presos (DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL, 2020).

Ademais, de acordo com o Relatório de Reentradas e Reiteraões Infracionais do Conselho Nacional de Justiça- CNJ (2019), no Brasil, a porcentagem de reincidência era de 42,5% entre os indivíduos com 18 (dezoito) anos ou mais, o que significa que, aproximadamente, um em cada dois presos volta a praticar delitos e ser punido depois de certo período de tempo. Essa taxa equivale a 40,1% no Estado do Maranhão, conforme o citado levantamento (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2019).

Assim, conforme esses estudos, observa-se que essa taxa de reentradas no sistema prisional está em constante crescimento, o que leva a frequentes discussões sobre o papel do Estado, enquanto garantidor das diversas assistências legais, e das instituições prisionais no favorecimento da reincidência e da criminalidade.

Destarte, a educação é uma dessas assistências a qual os apenados têm direito. Isso se dá ao fato da relevância do ensino no desenvolvimento das relações sociais,



tratando-se de fator imprescindível para a construção da individualidade humana e formação do senso crítico perante o mundo real.

Nesse aspecto, a escolha do presente tema dá-se em razão da sua relevância na sociedade contemporânea, bem como de recorrentes indagações a respeito do processo de ensino formal desenvolvido no sistema penitenciário, especificamente o ensino fundamental, em que deve se discutir os impactos que a educação pode causar em um contexto bem específico, marcado pelo ideal de reintegração social, como é o caso dos presídios.

Conquanto, segundo dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), dos mais de 700 mil presos no País, 4% (quatro por cento) são analfabetos, 61% (sessenta e um por cento) não chegaram a concluir o ensino fundamental, e 90% (noventa por cento) não concluíram o ensino médio (DEPEN, 2017). Assim, o tema em estudo faz um paradigma entre a escassez no quesito educação dos apenados e a prática de delitos e a reincidência, buscando responder ao seguinte questionamento: como o acesso ao ensino fundamental dentro da unidade prisional poderia contribuir para a reintegração social dos apenados envolvidos?

Frente a isso, o presente artigo surgiu com o objetivo principal de compreender o processo de educação, delimitado ao ensino fundamental atualmente oportunizado pelas Unidades do Sistema Prisional do Maranhão, como instrumento de reintegração social dos apenados, tendo os seguintes objetivos específicos: analisar os fundamentos e as políticas da educação no sistema penitenciário brasileiro e examinar legislações pertinentes à educação do preso;

Quanto à metodologia, o presente estudo se desenvolveu por meio de levantamento bibliográfico, como também, através do método crítico e dialético. Para o desenvolvimento da temática se utilizou obras de grandes estudiosos, dentre os quais: Michel Foucault (2005; 1987), Renato Marcão (2014), Júlio Fabbini Mirabete (2007), Paulo Freire (1996), bem como as seguintes normas jurídicas: Constituição Federal de 1988, Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal) e a Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011.

É interessante destacar que o trabalho está estruturado em três seções. Na primeira seção se apresenta os aspectos da educação no âmbito do sistema penitenciário brasileiro, salientando-se o contexto histórico da evolução legislativa



brasileira acerca do tema e os aspectos gerais, como conceito, número de presos envolvidos em atividades educacionais.

Na segunda seção abordou-se sobre a justiciabilidade do direito à educação aos presos, onde se trata sobre os principais meios jurídicos que lhes garantem tal direito. Na terceira seção versou-se, especificamente, sobre a oferta do ensino fundamental no Sistema Prisional do Estado do Maranhão, enfatizando-se os projetos em andamento, e a participação dos alunos-apenados nesse processo de aprendizagem. E, por último discorreu-se sobre as considerações finais.

Dito isso, partindo de premissas já postas no ordenamento jurídico, o resultado da presente pesquisa demonstrou que o poder público e a sociedade civil precisam cada vez mais unir esforços para solucionar e/ou amenizar os problemas relacionados à criminalidade em sua origem, evitando, assim, que o cidadão venha a praticar delitos pela primeira vez ou mesmo reincidir.

2. ASPECTOS DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO

No Direito Penal, antes do século XVIII não se falava em pena privativa de liberdade como punição, predominando as penalidades corporais aplicadas de maneira proporcional à gravidade dos delitos cometidos. Entretanto, com o passar dos anos tais práticas foram diminuindo gradativamente. Nesse sentido, Foucault (1987, p.15) assevera que:

O sofrimento físico, a dor do corpo não é mais o elemento constitutivo da pena. O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos. [...] Por efeito dessa nova retenção, um exército inteiro de técnicos veio substituir o carrasco: os guardas, os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos, os educadores.

A educação escolar nas instituições prisionais brasileiras teve início na década de 1950. Entretanto, havia indícios desse paradigma de pena-educação já na primeira Casa de Correção da Corte, no Rio de Janeiro, fundada no ano de 1834. No Decreto nº 678, de 06 de julho de 1850, que regulamentava essa Instituição, foi feita pela primeira vez a menção de uma educação voltada às pessoas presas.

Dessa maneira, o artigo 167 desse decreto assegurava o seguinte: “Crearseh logo que for possível em cada huma das divisões da Casa de Correcção huma escola, onde se ensinará aos presos a ler e a escrever, e as quatro operações de arithmetica”



(Brasil, 1850). Cabe ressaltar que naquela época, o cargo de professor dentro dessa instituição prisional era exercido pelo capelão.

Com o passar dos anos, essa função deixou de ser exercida exclusivamente pelo capelão, que passou a ser ajudante do preceptor educacional, profissional responsável pela instrução dos presos, conforme disposto pelo Decreto nº 8.386, de 14 de janeiro de 1882. Insta ressaltar que esse dispositivo legal tornou a frequência às aulas obrigatória.

Art. 281. A instrução escolar é confiada a um preceptor e dada simultaneamente aos presos, reunidos por classes na escola. Art. 282. O ensino compreende: Leitura. Escripção. Arithmetica elementar. Noções rudimentaes de grammatica. Art. 283. A frequencia da aula é obrigatoria para os presos, sem prejuizo da disciplina do estabelecimento, e ficando salvas as dispensas concedidas pelo director. Art. 285. O preceptor é ajudado pelo capellão no ensino de moral, religião e regras de civilidade (BRASIL, 1882).

Ademais, com o mandato de Juscelino Kubitschek (1956-1961) foram introduzidas as exigências de uma educação voltada para a formação e capacitação profissional das pessoas em privação de liberdade, pois acreditava-se que somente o trabalho poderia reabilitá-las. Isso foi regulamentado pela Lei nº 3.274/ 1957, que previa que a educação moral, intelectual, física e profissional dos sentenciados deveria orientá-los em sua vocação e escolha de uma profissão útil, com o objetivo de readaptá-los ao meio social (BRASIL, 1957).

Já no período do Regime Militar, com a substituição das Normas Gerais de Regimento Penitenciário (Lei nº 3.274/1957) pela Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), iniciou-se uma nova fase na história da execução penal do Brasil. A partir disso, foram lançadas novas diretrizes acerca do regimento e da oferta educacional no âmbito do sistema prisional brasileiro, com o objetivo de agregar e aperfeiçoar o ensino escolar no interior das instituições carcerárias.

Com isso, se compreende que a educação no cárcere é aquela tratada por Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), ou seja, é construir, é reconhecer que a história é um tempo de possibilidades e não de determinismo. É um "ensinar a pensar certo" como quem "fala com a força do testemunho". É um ato comunicante, em que se chega ao entendimento coparticipando. Assim, "ensinar a pensar não é uma



experiência em que ele - o pensar certo - é tomado em si mesmo e dele se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho” (FREIRE, 1996, p. 27).

Neste contexto, observa-se que educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e isso se dá, também, pela força do testemunho de vida. Isso é o que o autor chama de Educação Problematizadora, que se dá através de diálogos, debates, uma maneira de ensinar aos alunos a se entenderem como componente de uma sociedade, a questionarem o mundo, a pensarem em soluções.

Há de se pensar, portanto, em uma educação que seja capaz de incorporar, em seu processo pedagógico, o desenvolvimento de ações de conhecimento que levem o indivíduo a: primeiro, conhecer o mundo; segundo, conhecer-se como sujeito capaz de agir nesse mundo e transformá-lo. (ONOFRE, 2007, p.23).

Assim, o Estado tem atribuído à educação escolar o papel de reintegrar as pessoas em situação de privação de liberdade à sociedade, não somente por meio de sua formação intelectual ou pela profissionalização, mas também pela incorporação de novos valores.

Por isso, no Brasil, segundo dados do Departamento Penitenciário Nacional (2020), 92.561 (noventa e dois mil e quinhentos e sessenta e um) presos estão envolvidos com alguma atividade educacional ofertado no Sistema Prisional do País, o que ainda representa uma baixa taxa de participação, quando se observa o número total de apenados atualmente, conforme demonstra a Figura 1 a seguir (DEPEN, 2020).



Ressalta-se, assim, que, com o efetivo oferecimento de educação aos presos, há o aumento do índice de escolaridade, a preparação para o mercado de trabalho, e conseqüentemente, a diminuição à reincidência ao crime, pois com adequadas políticas públicas ligadas ao ensino formal se promove o retorno dos custodiados à sociedade com qualificação, já que muitos não quiseram ou obtiveram a oportunidade de cursá-lo na idade regular.

3. A JUSTICIABILIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO PRESO

A educação é um tema de grande relevância, e por isso, é tratado nos âmbitos jurídicos nacional e internacional. Exemplo disso é que no ordenamento jurídico brasileiro é uma questão abordada pela Constituição Federal de 1988 e no plano internacional destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, em seu artigo 26, estabelece o direito à educação a todos, cujo objetivo é o pleno desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos. Cabe ressaltar que há uma discussão de que a educação garante o crescimento social humanitário a todos.

Nesse sentido, o artigo 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988 assegura que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício de cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Entretanto, no universo carcerário, com a prisão, este indivíduo que já tinha problemas de convivência, passa a ser privado de sua liberdade, perdendo assim a chance de tentar recuperar valores, agora cada vez mais distantes de serem alcançados. Dessa maneira, a educação escolar não deve ser um campo isolado das instituições prisionais. Nesse aspecto, Thompson, assegura que:

O significado da vida carcerária não se resume a mera questão de muros e grades, de celas e trancas; ele deve ser buscado através da consideração de que a penitenciária é uma sociedade dentro de uma sociedade, uma vez que nela foram alteradas, drasticamente, numerosas feições da comunidade livre (THOMPSON, 1980, p. 21-22).

Ante ao exposto, é importante destacar que a educação dentro do presídio é um fator primordial na rotina do ambiente, uma vez que melhora o comportamento e o



conhecimento dessas pessoas privadas de liberdade. Além disso, viabiliza uma formação acadêmica, uma melhor formação profissional e garante a remição de parte da pena, além de outras perspectivas. Nesse contexto, o Art. 36 da Resolução nº 03, de 11 de março de 2009 assegura que:

Seja incluída na educação de jovens e adultos no sistema penitenciário a formação para o mundo do trabalho, entendido como um lócus para a construção da autonomia do sujeito e de desenvolvimento de suas capacidades profissionais, intelectuais, físicas, culturais e sociais (MEC,2009, art.36).

Assim, reintegração social pode ser entendida como um processo de reconstrução de papéis individuais, com o intuito de tornar possível o retorno desse indivíduo à sociedade, ou seja, para que consiga viver novamente em meio social. Nesse aspecto, Marcão (2014, p.1) diz que:

a execução penal deve objetivar a integração social do condenado ou do internado, já que adotada a teoria mista ou eclética, segundo a qual a natureza retributiva da pena não busca apenas a prevenção, mas também a humanização.

Em consonância com as ideias do autor supracitado, destaca-se, que o objetivo da execução é punir e humanizar. Conforme o primeiro artigo da Lei de Execução Penal assegura “a execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (BRASIL, 1984).

O artigo 17 do referido dispositivo legal estabelece que a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso, enquanto que o artigo 18 determina a obrigatoriedade do ensino de primeiro grau (ensino fundamental) e a integração com o sistema escolar estadual (BRASIL,1984).

Dessa forma, esse regulamento considera que a punição através da privação de liberdade, por si só, não é capaz de ressocializar o egresso do sistema prisional. Assim, surge a grande necessidade de efetivação de programas de educação nos estabelecimentos prisionais, com o intuito de auxiliar a construção da cidadania do apenado. Nesse aspecto, as atividades laborerápicas, sobretudo o trabalho e educação, é um dos meios mais significativos para a reintegração do preso à sociedade, onde muitos aproveitam para adquirir conhecimento e remir a sua pena.



Não obstante, com o advento da Lei nº 12.433/2011, a educação nos presídios passou a atrair ainda mais aos internos, tendo em vista que foram alterados os artigos 126, 127, 128 e 129 da denominada de Lei de Execução Penal, permitindo que aqueles possam remir parte do tempo de execução da pena através do estudo.

Desse modo, o art. 126, *caput*, e §1º, inciso I, da LEP, garante o direito à remição pelo estudo, à razão de 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar-atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional-divididas, no mínimo, em 3 (três) dias (BRASIL, 1984).

E, ainda, admite-se a acumulação dos casos de remição (trabalho + estudo), desde que exista compatibilidade das horas diárias (§3º); sendo assim, o preso que trabalhar e estudar regularmente e com atendimento à carga horária diária que a lei reclama para o trabalho e também para o estudo, poderá, a cada 3 (três) dias, reduzir 2 (dois) dias de sua pena. (MARCÃO, 2014, p.223)

Além disso, o tempo descontado nesse caso é acrescido de $\frac{1}{3}$ (um terço), caso o aluno conclua o ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação, conforme o art. 126, §5º do citado dispositivo legal. Nesse ínterim, Marcão assevera que:

A assistência educacional tem por escopo proporcionar ao executado melhores condições de readaptação social, preparando-o para o retorno à vida em liberdade de maneira mais ajustada, conhecendo ou aprimorando certos valores de interesse comum. É inegável, ainda, sua influência positiva na manutenção da disciplina do estabelecimento prisional. (MARCÃO, 2014, p.55).

Outrossim, também no ano de 2011, em 24 de novembro, foi criado o Decreto Presidencial nº 7.626, que criou o Plano Estratégico no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP), com o objetivo de colaborar e melhorar a educação do sistema penitenciário. O artigo 3º do citado decreto dispõe que “é diretriz do PEESP, a reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação” (BRASIL, 2011).

Dessa forma, considerando a previsão legal, é necessário o desenvolvimento de programas educacionais dentro do sistema penitenciário voltados para educação básica que visem, sobretudo, trabalhar para a construção da cidadania do apenado. Nesse aspecto, o ensino fundamental, que faz parte da educação básica, é primordial para os



presos, uma vez que tem como objetivo principal a formação básica do apenado e deve ser integrado ao sistema escolar da unidade federativa.

4. REINTEGRAÇÃO SOCIAL POR MEIO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO SISTEMA PRISIONAL DO ESTADO DO MARANHÃO

Para o desenvolvimento das atividades educacionais, o Estado pode contar com convênio com entidades públicas ou privadas, que instalem escolas ou ofereçam cursos, de acordo com o artigo 20 da LEP (BRASIL, 1984). No Estado do Maranhão há alguns programas voltados à educação. Exemplo disso é o Programa Rumo Certo, que objetiva aumentar o nível de escolaridade e profissionalização do Sistema Penitenciário do Estado. Não obstante, visa, também, oferecer aos profissionais do sistema, cursos de extensão, qualificação e pós-graduação. Ou seja, em tese, esse é de suma importância para a sociedade, uma vez que objetiva a profissionalização de diferentes sujeitos do sistema prisional (servidores, egressos, presos e seus familiares).

Ademais, no âmbito do sistema penitenciário, há outras iniciativas voltadas também à educação básica, implantadas pela Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP) do Maranhão, dentre as quais se destacam os programas Educação de Jovens e Adultos (EJA), Alfabetização, aplicada pelo Instituto Brasileiro de Educação e Meio Ambiente (Ibraema) e Remição pela Leitura, que oportuniza o aprendizado através da leitura de obras literárias.

Entretanto, conforme dados do Tribunal de Justiça do Maranhão (2020), a quantidade de presos no Sistema Prisional no Maranhão chegou a 11.453 (onze mil quatrocentos e cinquenta e três) no mês de agosto do corrente ano, o que contrasta ao número de vagas suportadas, 9.725 (nove mil setecentos e vinte e cinco) (MARANHÃO, 2020).

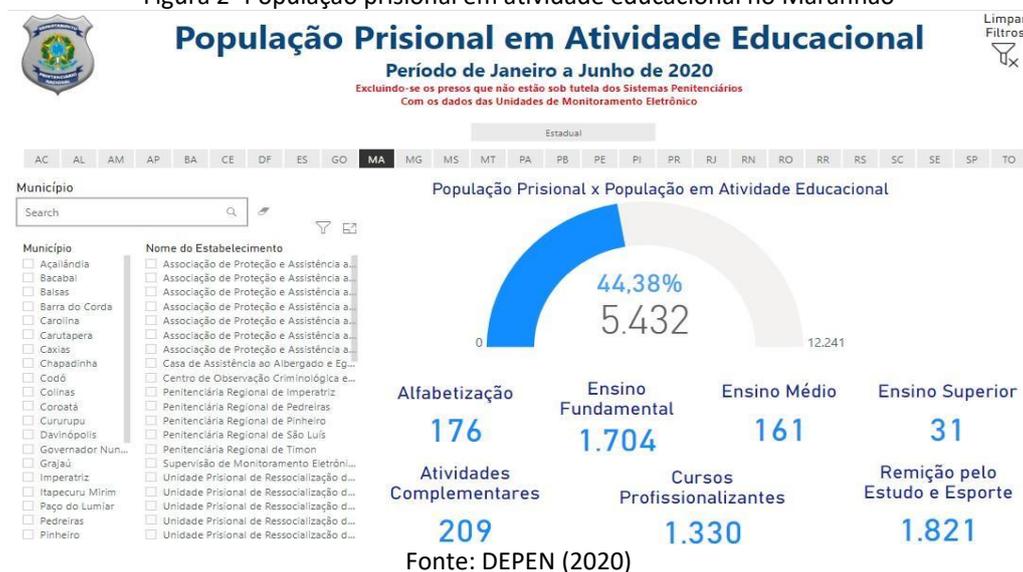
Além disso, encontra-se em execução, no Estado, o Projeto Remição pela Leitura, uma iniciativa da Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP), que objetiva oportunizar aos internos custodiados alfabetizados o direito ao conhecimento, à educação, à cultura e ao desenvolvimento da capacidade de aprendizagem por meio da leitura, usando estratégias como a produção de relatórios de leituras e resenhas.

Ressalta-se que, segundo dados do Departamento Penitenciário Nacional (2020) mais de 40% (quarenta por cento) da população carcerária do Estado do Maranhão



participa de alguma atividade educacional, na qual se divide em alfabetização, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, atividades complementares, cursos profissionalizantes e remição pelo estudo e esporte (BRASIL,2020).

Figura 2- População prisional em atividade educacional no Maranhão



Baseado nisso, um dos fatores que torna a formação educacional dentro das prisões extremamente necessária é a baixa escolaridade apresentada pela maioria dos presos, conforme as informações acima.

Não obstante, conforme novo levantamento do DEPEN, o Maranhão alcançou, no primeiro semestre de 2022, a porcentagem total de 489,27% do percentual de internos em atividades educacionais (BRASIL,2022).

Entretanto, há diversos problemas estruturais no oferecimento desses serviços, cabendo, então, aos órgãos competentes suprir as necessidades dos alunos e professores, pois esses são bastante prejudicados pela falta de materiais pedagógicos e espaço adequado. Nesse aspecto, o artigo 6º do Decreto nº 7.626/2011 dispõe que:

Art. 6º Compete ao Ministério da Educação, na execução do PEESP:

- I. - equipar e aparelhar os espaços destinados às atividades educacionais nos estabelecimentos penais;
- II. - promover a distribuição de livros didáticos e a composição de acervos de bibliotecas nos estabelecimentos penais;
- III. - fomentar a oferta de programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos nos estabelecimentos penais; e

- IV. - promover a capacitação de professores e profissionais da educação que atuam na educação em estabelecimentos penais (BRASIL, 2011).

Não obstante, é dever do Estado oferecer formação continuada aos profissionais da educação voltada à atuação com esse público, o que está em acordo com o artigo 11 da Resolução nº 02 de 2010, que garante que

educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal (MEC, 2010).

Reitera-se que a educação escolar nas Unidades Prisionais tem um importante significado, ou seja, “refletir sobre sua contribuição para a vida dos encarcerados e da sociedade em geral, por meio da aprendizagem participativa e da convivência fundamentada na valorização e no desenvolvimento do outro e de si mesmo”. (ONOFRE, 2007, p. 23).

Assim, se observa que muitos elementos são comuns à educação pensada fora e dentro das prisões. Entretanto, no presídio existem elementos que lhe são próprios, ou seja, “o papel da educação é mais amplo, pois permite a liberdade e a esperança de transformação da realidade primitiva do mundo prisional.” (ONOFRE, 2007, p. 23).

Assim, a educação dos presos deve ser efetivamente integrada ao sistema educacional do Brasil, para que, após postos em liberdade, os apenados possam continuar seus estudos sem maiores dificuldades e tenham a chance de abandonar a marginalidade porque teve a oportunidade de estudar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criminalidade ainda é uma grave questão social no Brasil. Quando se fala no elevado número de reincidentes no país, o sistema prisional sofre severas críticas. A essas, se soma o fato de que os programas voltados para reintegração social surtem um efeito limitado sobre a vida dos detentos e egressos.

Assim, frente ao exposto, é interessante ressaltar que as consequências da prisão não atingem apenas as pessoas encarceradas, mas também o seu círculo familiar. Por isso, é de extrema importância que haja políticas públicas como alternativas penais efetivas, como programas de educação e de trabalho, para que se possa atingir a verdadeira reinserção desse agente na vida em sociedade após o cumprimento da pena.



Dessa forma, a educação é uma ferramenta que possui efeito transformador perante a sociedade. Nessa perspectiva, essa é vista como a medida mais eficaz para o progresso e desenvolvimento do preso, no que tange a diminuição das taxas de criminalidade e oportuniza uma nova vida aos que já cumpriram suas penas. Para tanto, se faz necessário a ampliação de biblioteca, a promoção de palestras e debates e o aperfeiçoamento dos projetos e programas, com o intuito de alcançar o máximo de internos possível, além de uma melhoria na infraestrutura da Unidade Prisional.

Portanto, é imprescindível a incrementação de projetos educacionais que valorize as aptidões dos detentos e desenvolva suas potencialidades, tornando-os cidadãos críticos, fazendo-os aptos ao mercado de trabalho, resgatando sua autoestima e a consciência de si como parte da sociedade.

Relacionado a isso, há o fato de haver uma grande resistência e preconceito com relação à aceitação de egresso no mercado de trabalho, haja vista que a grande maioria das empresas pede experiência profissional, e conforme sua trajetória se torna um grande desafio. Nesse sentido, se faz necessário a adoção de algumas medidas pelos órgãos governamentais, como exemplo: um incentivo fiscal, como a isenção de recolhimento de algum tributo, bem como se pensar em alternativa de cotas (com critérios) que permita sua inserção no mercado como forma de oportunidade.

Não obstante, é certo que uma boa formação educacional oferta melhores condições de inserção social e, por isso, é uma forma de prevenir a reincidência, pois facilita o exercício de uma atividade lícita, necessária para obter o próprio sustento. Por meio da educação é possível diminuir os casos de rebeliões dentro das unidades prisionais, devido às atividades de interação e reflexão, que proporcionam melhores perspectivas sobre o futuro dos apenados participantes. Além disso, é uma ferramenta para reduzir o tempo de cumprimento da pena, e, assim, diminuir a superlotação dos presídios.

Portanto, para o êxito da educação para presos e egressos, é necessário que se tenha recursos humanos capacitados, material didático pertinente e, principalmente, que se invista em meios apropriados para se levar o ensinamento ao aprendiz, com a criação e instrumentalização do ambiente educacional e a capacitação de professores, para o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos que realmente atendam às necessidades educacionais dos alunos do sistema prisional.



Cabe ressaltar, ainda, que o conteúdo deste artigo não possui por intento desmerecer outros entendimentos acerca do tema, tampouco tirar a nobreza dos trabalhos dos profissionais que prestam serviços educacionais nas Unidades Prisionais, mas uma forma de refletir sobre as demandas desses alunos e dos problemas que pairam sobre as políticas públicas educacionais, para se efetivar um ensino que possa realmente contemplar melhoria na vida de presos que se propuserem a se reintegrar. Reitera-se, também, que o trabalho não exaure o tema, pelo contrário, a partir deste se sugere um aprofundamento sobre a referida discussão, possibilitando a ampliação da reflexão, frente às decorrentes mudanças ocorridas na sociedade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 Out.2022.
- BRASIL. **Decreto nº 678, de 6 de julho de 1850**. Dá regulamento para a Casa de Correção do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto678-6-julho-1850-560002-publicacaooriginal-82510-pe.html>. Acesso em: 15 Out. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/D7626.htm. Acesso em: 30 Out. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 8.386, de 14 de janeiro de 1882**. Dá Novo Regulamento para a Casa de Correção da Côrte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-8386-14-janeiro-1882-544928-publicacaooriginal-56609-pe.html#:~:text=Art.,o%20regimen%20rigoroso%20do%20silencio>. Acesso em: 15 Nov. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 3.274, de 2 de outubro de 1957**. Normas Gerais de Regime Penitenciário do Brasil. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l3274.htm Acesso em: 15 Nov. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210compilado.htm. Acesso em: 21 Out. 2022.
- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Reentradas e Reiteraões Infracionais: um olhar sobre os sistemas socioeducativo e prisional brasileiros**. Brasília:2019.



DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias: Atualização - junho de 2016.** Brasília: 2017

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. **Atividade educacionais: período de janeiro a junho de 2022.** Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiNTVIMWI0YzQtNDNmYy00YTc5LTJhOWUtNGNiNTRIMjZThlMSJ9>. Acesso em: 21 Nov. 2022.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. **População prisional em atividade educacional: período de janeiro a junho de 2020.** Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiYjg3YjNjYjYtMmZmYi00MDkyLTkxNDktZGU2MzY2ZjI2ZThlMSJ9>. Acesso em: 30 Out. 2022.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas.** Trad. Roberto Machado e Eduardo Martins. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 20ª ed., Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: Saberes Necessários à Prática Educativa.** EGA, 1996.

MARANHÃO. Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão. **Relatório unidades prisionais e delegacias - agosto 2020 -.** São Luís: 2020.

MARCÃO, Renato. **Curso de execução penal.** Revista, ampliada e atualizada de acordo com a Lei n. 12.850/2013. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

MEC. **Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192 acesso em: 07 Nov. 2022.

MEC. **Resolução nº- 03, de 11 de março de 2009.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&Itemid=30192 . Acesso em: 02 Nov. 2022.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação Escolar entre as grades.** São Paulo: EduFscar, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf . Acesso em: 28 Out. 2022.

THOMPSON, Augusto. **A questão da penitenciária.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1980.



CAPÍTULO XXXV

DIREITO FUNDAMENTAL AO TRABALHO: INCLUSÃO E AUTONOMIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

FUNDAMENTAL RIGHT TO WORK: INCLUSION AND AUTONOMY OF PEOPLE WITH DISABILITIES

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-35

Henrique Alexander Grazi Keske ¹
Antônio Janiel Ienerich da Silva ²

¹ Doutor em Filosofia pelo PPG – UNISINOS - Universidade do Vale do Sinos, Mestre em Filosofia pelo PPG – Pontifícia Universidade Católica – PUC/RS, Graduado em Direito pela UNISINOS. Professor Universitário. Advogado.

² Jornalista com formação pela Universidade FEEVALE. Pessoa com deficiência.

RESUMO

Este artigo se propõe a analisar a presença da pessoa com deficiência no mercado de trabalho e as dificuldades que as mesmas enfrentam, tanto para a se colocar no mercado ou mesmo crescer profissionalmente. O objetivo principal é identificar as principais dificuldades, a ação capacitista do mercado com este público e os mitos que cercam o processo de inclusão profissional. A proposta deste artigo é demonstrar que existem vagas, existem pessoas preparadas, mas que as empresas precisam se preparar para incluir e desenvolver.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência; mercado de trabalho; inclusão; déficit de vagas, precariedade de dados

ABSTRACT

This article aims to analyze the presence of people with disabilities in the labor market and the difficulties they face, both to place themselves in the market or even to grow professionally. The main objective is to identify the main difficulties, the capacityist action of the market with this public and the myths that surround the process of professional inclusion. The purpose of this article is to demonstrate that there are vacancies, there are prepared people, but that companies need to prepare to include and develop.

Keywords: Disabled people; labor market; inclusion; shortage of vacancies, precariousness of data



1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O senso comum afirma muitas vezes que pessoas com deficiência “não querem trabalhar”, e as respostas para esta errônea afirmação são várias: “preferem o benefício”, “não são capazes”, “não tem formação”, “preferem a aposentadoria” entre outras respostas comuns que apenas evidenciam o quão capacitista é o mercado de trabalho brasileiro. Para se ter uma ideia acerca da distorção destas afirmações, de acordo com o ME - Ministério da Economia, com dados divulgados pelo Jornal Contábil, 4,6 milhões de brasileiros são beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC) sendo que apenas 2,5 milhões delas são pessoas com deficiência, as demais, são idosos em condição de vulnerabilidade social, que também tem direito ao benefício. (BRASIL/ME, Jornal Contábil).

Além disso, temas como acessibilidade, oportunidades, salários e crescimento pessoal e profissional ainda pesam muito na contratação ou até mesmo no aceite de uma vaga de uma vaga de emprego. Outro ponto a se considerar nesta análise é a ausência de uma compreensão social sobre o conceito de deficiência, pois a sociedade ainda enxerga a deficiência como algo que falta e não como uma característica humana. Isso pode ser explicado, por diversas razões, mas principalmente pela ação do capacitismo. De acordo com Mello o capacitismo pode ser entendido como: “Pelo corpo, dispomos de características analíticas e discursivas: sexismo, no caso de discriminação por sexo; homofobia, no caso da discriminação pela orientação sexual; racismo, no caso da discriminação pela cor da pele ou etnia. No caso da deficiência, há uma ausência no léxico ativo da língua portuguesa”. (MELLO, *Online*. 2016).

Em outro trecho Mello explica como a ação do capacitismo pode afetar a pessoa com deficiência em diferentes esferas sociais: “Tem uma conotação assumidamente agressiva, pejorativa e subversiva, a fim de marcar o compromisso em desenvolver uma analítica normalização do corpo contra todos aqueles que fogem dos padrões corporais/funcionais e cognitivos”. (MELLO, *Online*. 2016).

Diante dos pontos acima apresentados faz-se necessário não apenas criar vagas de trabalho, mas também preparar ambientes e pessoas, desenvolver estratégias de carreira e garantir acessibilidade plena para as pessoas com deficiência desempenharem suas funções. Portanto, para se mostrar a trajetória da instauração e consolidação do

direito ao trabalho, assegurado às pessoas com eficiência, se apresentam os marcos constitucionais e legais que, no ordenamento pátrio trataram de estabelecer as condições de sua inclusão no mercado de trabalho. Da mesma forma, como não bastam afirmações legais, mas o efetivo exercício de direitos, se trata das conquistas e desafios para que essa inclusão, formalmente assegurada nos dispositivos legais se perfaça em ocupação concreta de vagas de trabalho, com o fim de gerar verdadeira autonomia econômica e participação social das pessoas com deficiência.

Ademais, busca-se desmistificar certas afirmações de empregadores, mesmo da função pública, bem como dos meios empresariais, de que enfrentam dificuldades para a contratação de pessoas com deficiência, para justificar o grande déficit de ocupação das vagas disponibilizadas por força da lei, uma vez que acabam contratando somente pela imposição dos órgãos fiscalizadores. Por fim, se apresentam as dificuldades da precariedade e, mesmo, da falta de dados atualizados acerca do setor, de modo que se intenta apresentar uma pesquisa que, em busca dos dados primários, possibilita que as próprias pessoas com deficiência se manifestem a respeito dos problemas que enfrentam quando se colocam disponíveis, habilitadas e reabilitadas a ocupar as vagas no mercado de trabalho.

2. MARCOS CONSTITUCIONAIS E LEGAIS: A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA PELO TRABALHO.

Ao se abordar o tema da inclusão da pessoa com deficiência, em nosso país, por meio do direito ao trabalho, um importante recorde histórico remete, de pronto, aos movimentos sociais deflagrados por entidades da sociedade civil organizada, que se empenharam no enfrentamento dessa demanda, mormente no processo de redemocratização do país. Dessa forma, em suas reivindicações, lograram êxito quando da promulgação da Carta Política/88, onde se viram incorporadas muitas de suas demandas, a partir de citações expressas do texto constitucional, mas, igualmente, por meio dos princípios gerais que, ao estabelecerem os fundamentos do Estado Democrático de Direito, puderam dar razão ao emprego de tais disposições no sentido de, tanto impedir quaisquer formas de discriminação, quanto de invoca-los nas situações em que se propunham à ampliação de direitos, oriundos da própria dinâmica social, em seus desdobramentos.



Nesse sentido, se deve destacar que tais movimentos, em nosso país, mantiveram consonância, em nível internacional, com a declaração, pela ONU – Organização das Nações Unidas, do ano de 1981, como Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, com o lema: “participação plena e igualdade”, com o objetivo de sensibilizar às sociedades dos países signatários e aos próprios Estados, à elaboração de arcabouços jurídicos tendentes a assegurar, às pessoas com deficiência, formas efetivas de participação ativa nas estruturas sociais dessas mesmas sociedades onde se encontrassem inseridas, de maneira a poderem exercer, plenamente, sua cidadania. A essa declaração, seguiu-se a criação do Programa Mundial de Ação para pessoas com deficiência, lançado pela Assembleia Geral, no ano de 1982; e, posteriormente, com a declaração da Década Internacional das Pessoas Deficientes, de 1983 a 1993 e, por fim, determinou-se o dia 03 de dezembro, a partir do ano de 1998, como o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência. (ONU – Documentos/1982).

Esse contexto internacional, a seu turno, é abordado por Otto Silva (1998), em obra intitulada “A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje”, ao afirmar que tais movimentos demandaram melhores condições de vida, em sentido geral, para fazer frente às condições desfavoráveis em que essa população, historicamente, se encontrava, sofrendo desde processos de eliminação sumária à completa marginalização, ou, na melhor das hipóteses, por tutelas assistencialistas que não implicavam em autonomia efetiva, pelo exercício de sua cidadania, de forma que essa luta reivindicatória se voltava à ampliação de seus direitos civis. (SILVA, 1987). Por sua vez, ao referir-se aos constructos jurídicos que vingaram no Brasil, no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência, Vinícius Garcia (2014), afirma que se destacaram, no primeiro momento, na criação de condições diferenciadas de acesso ao mercado formal de trabalho, como forma de assegurar a sobrevivência material e a autonomia, via inclusão, por meio da participação econômica efetiva na sociedade, de maneira a desvincular-se das condições assistenciais de tutela e, assim, fazer frente aos inúmeros preconceitos que essa mesma sociedade lançava sobre elas. (GARCIA, 2014).

Assim, no que tange aos dispositivos constitucionais estabelecidos pela Carta Política/88, o simples enunciado do caput do art. 1º, ao estabelecer os fundamentos do Estado Democrático de Direito, como constituídos, no que impacta ao presente artigo, pela cidadania, dignidade da pessoa humana e valor social do trabalho (CF/88, art.1º,



incisos II, III e IV), não deixa dúvidas acerca do fato de que a todos, sem exceção, estão reconhecidos o exercício da cidadania, a intrínseca dignidade que emana da própria condição de pessoa e de que o trabalho será, antes de quaisquer considerações, pautado por seu valor social. Ademais, ao insculpir, no caput do art. 3º, os objetivos fundamentais da República, elenca como tais o de construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais; e, de forma mais impactante ainda, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (CF/88, art. 3º, incisos I, III e IV). Portanto, não é possível, sob nenhum aspecto, a manutenção de um status quo de exclusão, ou a tomada de iniciativas que, de qualquer forma, possam redundar em processos de exclusão, de quaisquer matizes, sobretudo no que diz respeito às pessoas com deficiência.

Não bastassem tais disposições fundantes, outras normas do texto constitucional trazem específicas condições relativas às pessoas com deficiência, notadamente quanto à sua inclusão pelo trabalho:

Artigo 7º - São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: Inciso XXXI – Proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador com deficiência;

Artigo 37 – A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: Inciso VIII - a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão. (CF/88)¹

A partir, então, dos ditames constitucionais, leis ordinárias passaram a disciplinar uma reserva do mercado de trabalho para pessoas com deficiência, com destaque para a Lei nº 8.122/90, que estabeleceu o regime jurídico dos servidores públicos, no sentido de instituir 20% de vagas nas atribuições compatíveis com a deficiência. A seu turno,

¹ Na medida em que os textos constitucionais e legais, que dele emanam, tratam das questões ligadas a esse segmento, surgem diversas formas de denominação, até se chegar à definição atual, de pessoas com deficiência e não como consta até aqui, pessoas portadoras de deficiência. Então, maiores esclarecimentos podem ser obtidos no artigo intitulado “As transformações da nomenclatura de referência à pessoa com deficiência e o impacto social para a inclusão”, de autoria de Antônio Janiel Ienerich da Silva e Henrique Alexander Grazi Keske, publicado por Brazilian Journal of Development, acessível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/29382>

porém, o marco legal decisivo foi trazido pela Lei nº 8.213/91, a conhecida Lei de Cotas, que institui, em seu artigo 93, a reserva de vagas para o setor privado:

Art. 93. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção: I - até 200 empregados:2%; II - de 201 a 500:3%; III - de 501 a 1.000:4%; IV - de 1.001 em diante:5%. (BRASIL, Lei nº 8.213/91).

Os parágrafos 1º e 2º, do referido artigo 93 da Lei de Cotas, se ocuparam de estabelecer as condições de dispensa desses trabalhadores, bem como da sistemática de fiscalização e de geração de dados relativos a essa empregabilidade específica, que se encontram, agora, com redação dada por lei posterior, ou seja, a Lei nº 13.146/15, denominada de Estatuto da Pessoa com deficiência. Importa ainda destacar que os artigos de 89 a 92, estabeleceram as condições objetivas em que se deve dar a habilitação e reabilitação profissional e social do trabalhador na condição de pessoa com deficiência. (BRASIL, Lei nº 8.213/91).

Na sequência dos atos normativos e com a finalidade de estabelecer critérios acerca do que se pode considerar como deficiência, inclusive para regulamentar as políticas públicas que se encarregaram de dar efetividade a tais dispositivos, surge o Decreto Federal nº 5.296/2004, a estabelecer, em seu artigo 5º, os tipos de deficiência a serem considerados, incluindo-se a seguinte classificação: deficiência física, auditiva, visual, além de deficiência mental e múltipla. (BRASIL, DF nº 5.296/04). Entretanto, para se poder compreender melhor o significado dessa verdadeira luta histórica empreendida pelas pessoas com deficiência, na busca por equiparação de condições, com vistas a sua inserção no mercado de trabalho e do exercício de cidadania ativa, cabe destacar que, da edição da Lei de Cotas, até os atos normativos que a regulamentassem, eis que se passaram cerca de 14 anos e que, além disso, para se chegar à lei que, por sua amplitude, recebe o caráter de Estatuto da Pessoa com Deficiência, mais 24 anos, considerando, igualmente, o marco da Lei de Cotas.

Cabe destacar, de pronto, que o referido Estatuto da Pessoa com Deficiência surge em função da recepção, pelo ordenamento pátrio, da Convenção da ONU – Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, de que o Brasil fora signatário; e que, no que impacta ao presente artigo, quanto à inclusão no



mercado de trabalho, vem a definir, em seu Título IIº, concernente aos direitos fundamentais, no capítulo VIº, o direito ao trabalho, nas seguintes condições:

Art. 34. A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

§ 1º As pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos.

§ 2º A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor. (BRASIL, Lei nº 13.146/15).

Entretanto, suas especificações ainda implicam dispositivos acerca da vedação de quaisquer restrições e/ou discriminações em razão da deficiência, passando por todas as etapas, da admissão à ascensão e à reabilitação profissional, à completa igualdade de condições em relação aos demais empregados, sua formação e capacitação; e, por fim, determina que a finalidade primordial das políticas públicas de trabalho e emprego deve ser a de promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho. (BRASIL, Lei nº 13.146/15, art. 34/35 e parágrafos).

Entre os avanços mais notórios, no que diz respeito aos dispositivos legais, além de consolidar os direitos e garantias assegurados às pessoas com deficiência, está o fato de o Estatuto apresentar e ressignificar o próprio conceito de deficiente, como sendo um aspecto que guarda relação com a dificuldade ou impedimento para o acesso e exercícios de direitos em igualdade de condições com as demais pessoas, bem como o de estabelecer o caráter de que a avaliação da deficiência se dará por meio de um critério biopsicossocial, não mais restrito aos conceitos somente patológicos do modelo anterior, e que deve ser estabelecido por equipe multiprofissional e interdisciplinar:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial¹, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores

¹ Esse critério de avaliação veio a ser definido muito recentemente, por meio do Decreto nº 11.063, de 2022.

socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação. (BRASIL, Lei nº 13.146/15).

Nesse recorte agora apresentado, em que o texto constitucional e as normas legais elaboradas a partir dele, além de insculpirem os princípios gerais de eliminação de quaisquer formas de discriminação em relação às pessoas com deficiência, determinam o valor intrínseco do trabalho como direito fundamental assegurado ao segmento, como forma de efetivar sua inclusão nas sociedades em que se encontram, no sentido de prover sua efetiva participação econômica, levada a efeito por sua inserção no mercado de trabalho. Ademais, deve-se destacar que o conceito de inclusão vem, em todos os dispositivos, intrinsecamente associado à acessibilidade, ou seja, à necessária adaptação às estruturas às condições específicas da pessoa com deficiência e não o contrário, ou seja, a exigir que essas pessoas se adequem ou se adaptem às estruturas que não contemplem essa efetiva acessibilidade.

Além disso, para que os ambientes laborais sejam realmente inclusivos e, logo, acessíveis, devem prover a igualdade de oportunidades as pessoas sem deficiência, inclusive com remuneração igual por trabalho de igual valor; de forma que tais ditames devem nortear as políticas públicas a serem implantadas que, além das condições de acessibilidade, assegurem a permanências desses (as) trabalhador (as) nos locais de trabalho. Destaca-se, sobremaneira, a mais recente regulamentação, a estabelecer o processo de avaliação biopsicossocial, que supera o paradigma anterior, de mera definição médica da deficiência. Entretanto, determinações normativas não se constituem de caráter autoaplicável, de onde, então, se originaram os mecanismos de controle e fiscalização, para se verificar o que, na prática, efetivamente, se pode aplicar ou se vem aplicando em relação aos referidos ditames legais. Esse problema remete a outro, muito impactante, para se auferir a real efetividade dessas condições, uma vez que se enfrenta, ou a inexistência, ou, na melhor das opções, a escassez e precariedade de dados relativos ao segmento, que, no mais das vezes, se apresentam desatualizados.

3. A EFETIVIDADE DA INCLUSÃO: CONQUISTAS E DESAFIOS

Quando se procura, então, verificar o efetivo cumprimento de tais dispositivos, bem como a efetividade dos processos focados na inclusão da pessoa com deficiência, por meio do direito ao trabalho, via mecanismos de fiscalização e controle, se deve recorrer, por óbvio, aos dados oficiais do órgãos encarregados dessas medidas e/ou,

também, de entidades da sociedade civil organizada, alinhadas ao setor, uma vez que, sem tais informações, essas verificações se mostram, ou inviabilizadas, ou restritas em sua abrangência, comprometendo, diretamente, as políticas públicas de atendimento dessa demanda. Eis o problema, então referido por Nota Técnica do DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, publicada em 20.11.20, que, ao tratar das questões relativas à inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, assevera que:

As bases de dados sobre a participação da pessoa com deficiência no mercado de trabalho são escassas. Somente podem ser utilizados os dados do Censo Demográfico - que possui uma periodicidade decenal -, ou informações disponíveis nos Microdados da Relação Anual de Informações Sociais (Rais) ou do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged), ambos do Ministério da Economia (ME). O Censo Demográfico é que permite a pesquisa mais completa, pois considera todo o mercado de trabalho, mas o último dado é de 2010; a Rais/ME possui base de dados até 2019, mas compreende somente os vínculos formais, ou seja, não inclui o considerável segmento informal. E o Caged/ME que fornece dados mensais atualizados, também só possui informações de vínculos formais, especificamente sobre a movimentação de admissões e desligamentos. (DIEESE, Nota Técnica, 2020, p. 7/8).¹

A seu turno, Ana Maria Machado da Costa, como Auditora Fiscal do Trabalho e Coordenadora do Projeto Estadual de Inclusão de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho da Superintendência Regional do Trabalho e Emprego no RS/ Ministério do Trabalho, em Relatório apresentado, corrobora com as informações do DIEESE, no sentido de que os dados do Censo se referem a 2010, data do último levantamento e dos Microdados da Relação Anual de Informações Sociais (Rais), de 2019, de modo que se apresentam desatualizados. Mesmo assim, são apresentados, com destaque, os seguintes indicadores: Crescimento da participação de Pessoas com Deficiência e Reabilitados no Mercado Formal de Trabalho – Brasil; Percentual de Crescimento do Emprego no Brasil Comparativo entre Empregados com Deficiência e Geral; Pessoas com deficiências – Parâmetros pela Lei de Cotas; com dados da série histórica iniciada em

¹ Maiores informações acerca do problema da penúria dos dados relativos ao segmento, inclusive sobre alterações de metodologias específicas, adotadas ideologicamente, para minimizar o problema auferido, podem ser encontrados no artigo de autoria de Henrique Alexander Keske e Antônio Janiel Ienerich da Silva, intitulado “Como a teoria do capital social impacta a inclusão/exclusão das pessoas com deficiência”, nas páginas 12 a 14, publicado no International Journal of Human Sciences Research, acessível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/67509>

2010, entre outras informações, para assinalar algumas considerações a respeito da argumentação empresarial sobre a impossibilidade de cumprimento da Lei de Cotas:

Inicialmente lembra-se que a Lei de Reservas de Cargos para Pessoas com Deficiência e Reabilitadas completou, em 24 de julho de 2016, 29 anos de vigência em nosso país, não sendo essa obrigação nova. As empresas tiveram inúmeras oportunidades, nesse largo período, para se adequar à imposição da lei. Observa-se, no entanto, que esperam a provocação do Ministério do Trabalho e do Ministério Público do Trabalho para iniciarem as contratações de empregados com deficiência e reabilitados. Como se observa há aumento progressivo da participação das pessoas com deficiência e reabilitados no emprego, demonstrando haver um contingente significativo de pessoas com deficiência e reabilitados que se encontrava fora do mercado de trabalho e, ano a ano, passam a ter acesso ao trabalho formal. (COSTA, Auditora Fiscal do Trabalho – SRTE/RS, p. 01/02).

Outra informação publicada pela citada Auditora Fiscal, refere pesquisa realizada entre 1.500 Profissionais de RH, em 2014 e que constatou que:

86% dessas empregadoras só fazem as contratações de pessoas com deficiência por obrigação. Aproximadamente 67% dos gestores entrevistados afirmou ter certa resistência em entrevistar e até mesmo contratar pessoas com deficiência. Assim sendo, as pessoas com deficiência que antes se encontravam em instituições, centros de reabilitação, em casa ou realizando trabalhos na informalidade estão tendo acesso ao emprego em razão da fiscalização permanente da Lei de Cotas. (COSTA, Auditora Fiscal do Trabalho – SRTE/RS, p. 03).¹

Na esteira dessa questão dos dados disponíveis, deve-se destacar as informações publicadas pelo Painel de Informações e Estatísticas da Inspeção do Trabalho no Brasil - Portal da Inspeção do Trabalho / Radar SIT, ainda relativos ao último levantamento, de 2019, onde o órgão fez constar:

1. Cumprimento da Cota para Pessoas com Deficiência e Reabilitados (Lei nº 8.213/91): Administração Pública -12,17%; Empresas Públicas e Sociedades de Economia Mista: 52,48%; Empregadores Privados: 54,32%.

2. Número de vagas reservadas, por natureza jurídica do empregador: Administração Pública – Déficit: 87,83%; Empresas Públicas e Sociedades de Economia Mista: Déficit: 47,52%; Empregadores Privados - Déficit:45,68%; índice geral de déficit: 46,98%. (RADAR /SIT, 2019, p.01).

Fica evidenciado, portanto, que mesmo com a Lei de Cotas determinando que as três categorias básicas de empregadores, seja da administração pública direta, ou

¹ A citada pesquisa se refere a: Profissionais de Recursos Humanos : Expectativas e Percepções Sobre a Inclusão de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho <http://www.catho.com.br/carreira-sucesso/gestao-rh/em-parceria-com-isocial-catho-faz-pesquisa-sobre-pessoas-com-deficiencia>

indireta, como as empresas públicas e sociedades de economia mista, isto é, o próprio Estado e, mais dos empregadores privados, chega-se a um déficit geral de ocupação das vagas disponibilizadas de cerca de metade da oferta determinada. Isto leva à constatação de que as pessoas com deficiência não estão sendo contratadas para as atividades laborais formais, de forma que os empregadores descumprem com as determinações legais; o que implica se destacar as causas antes apontadas, no Relatório citado, da Auditora Fiscal do Ministério do Trabalho. Nesse sentido, só contratam quando constrangidos pelo MPT, por descumprirem com a lei.

Ademais, assevera-se, novamente, os dados constantes do mesmo Relatório do Portal de Inspeção do Trabalho, quando trata da Fiscalização da cota para Pessoas com Deficiência / Reabilitados (Lei nº 8.213/91): Fiscalizações - 12.020; Total de PCD - Pessoas com deficiência incluídas sob ação fiscal - 45.040; Autos de infração - 4.725; e Termos de compromisso – 506. O referido Relatório ainda aponta mais duas considerações, no sentido de que os autos de infração se referem à violação ao disposto no caput e no §1º do art. 93 da Lei nº 8.213/1991, ou seja, por não assegurar as condições de empregabilidade ao segmento e descumprir as normas relativas à dispensa e contratação de outra pessoa com deficiência, bem como a falta de preenchimento das vagas. Por fim, quanto aos termos de compromisso, ou seja, de regularizar a situação, atesta que os dados só são disponíveis a partir de 2016. (RADAR /SIT, 2019, p.01).

Ana Costa, (2022) em seu Relatório de Auditora Fiscal do Ministério do Trabalho, ao tecer algumas considerações a respeito da argumentação empresarial sobre a impossibilidade de cumprimento da Lei de Cotas, com base nos dados apresentados, assevera que “Não prospera a alegação empresarial da impossibilidade de cumprimento da Lei de Reserva de Cargos em razão da alta demanda de profissionais pelas empresas e a pequena disponibilidade de pessoas com deficiência e reabilitados” (COSTA, 2022, p.01); uma vez que:

Nesse universo de admissões encontram-se pessoas com as mais diferentes deficiências e formações profissionais, que circularam no mercado em busca de trabalho. Tal fato, por si só, evidencia que, ao contrário do que é alegado pelas empresas, as pessoas com deficiência e reabilitadas buscam oportunidades de emprego. Em outras palavras, os quantitativos apresentados são suficientes para afirmar que existem pessoas com deficiência e reabilitadas aptas e disponíveis para contratação pelas empresas. (COSTA, Auditora Fiscal do Trabalho – SRTE/RS, p. 04).

Por fim, para se ter uma ideia acerca de que universo se está a tratar, basta um retorno aos dados replicados pelo DIEESE:

Segundo os dados da Rais-ME, em 31 de dezembro de 2018, havia 486,8 mil vínculos formais ativos de pessoas com deficiência, e o estado com a maior concentração era o de São Paulo, com 154,5 mil, seguido por Minas Gerais e Rio de Janeiro. No final de 2019, esse contingente se elevou, chegando a 523,4 mil. Como o total de vínculos formais, em 31 de dezembro de 2019, somou 47.554.211, a participação dos (as) trabalhadores (as) com deficiência era de 1,1% sobre o total de ocupados formais. (DIEESE / RAIS – ME/2018).

Assim, nunca é demais repetir-se que contamos com um Censo Geral do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que data de 12 anos atrás, juntamente com informações do Ministério da Economia cujos levantamentos findaram em 2018 e, portanto, se encontram igualmente desatualizados. Além do mais, os dados do Ministério da Economia se referem somente aos vínculos formais, deixando de fora quaisquer possibilidades de se verificar as dimensões do emprego pela via da informalidade. Entretanto, mesmo assim, deve-se destacar que são possíveis algumas considerações que indicam certos contornos do problema em estudo, a começar pelo fato de que na administração pública direta, se tem a maior defasagem de vagas disponibilizadas e efetivamente ocupadas, seguidas pela administração indireta, o que leva à conclusão que o próprio Estado não cumpre com as determinações da lei. Ademais, outras pesquisas, feitas por órgão de fiscalização do próprio Estado, bem como por agência sindical, atesta que o número de empregos formais vem crescendo no país, ainda que tais contratações sejam fruto de serem acionadas pelo MPT, pelo fato dos empregadores descumprirem a lei.

Torna-se, porém, ainda mais relevante a desconstrução do argumento empresarial de que as empresas não cumprem a Lei de Cotas por falta de mão-de-obra no próprio segmento, pois os dados apontam precisamente para o contrário, ou seja, existe um contingente de pessoas com deficiência, habilitados ou reabilitados ao trabalho, o que implica, apesar de todos os obstáculos, em crescimento da empregabilidade do setor, a demonstrar que, sim, existe oferta de mão-de-obra que, não é contratada. Ademais, ficou claro que as empresas acabam contratando e, logo, cumprindo a lei, quando assim demandas pelos órgãos de fiscalização. Portanto, não é a pessoa com deficiência que não quer trabalhar.



4. EM BUSCA DOS DADOS PRIMÁRIOS: COMO A PESSOA COM DEFICIÊNCIA PERCEBE O PROBLEMA.

Para se conhecer a percepção da pessoa com deficiência sobre este cenário, divulgamos nas redes sociais de um dos autores (@deficienciaemfoco) uma pesquisa questionando sobre diversos pontos relacionados ao acesso ao mercado de trabalho, Lei de Cotas, BPC – benefício de prestação continuada, capacitismo, carreira, entre outros temas. Tratou-se de pesquisa de livre participação, desde que o participante fosse pessoa com deficiência, ficando disponível dos dias 19/07/22 até 10/08/2022.

4.1. O QUE A PESQUISA REVELOU

A pesquisa buscou a percepção das pessoas com deficiência diante dos desafios do mercado de trabalho. E teve por objetivo coletar dados, mas também, ouvir as pessoas que vivem isso diariamente.

Entre as perguntas estão o tipo de deficiência a predominância ficou em física 73,2%, a escolaridade trouxe como principal fator o Ensino Superior Completo com 53,6%. Já quando entramos no quesito de estar trabalhando 57,1% dos respondentes disseram não estar no mercado de trabalho e 75% dizem ter dificuldade de encontrar emprego.

Quando o assunto é inclusão profissional 96,4% dizem não considerar as empresas preparadas para incluir. Já nas principais dificuldades acessibilidade aparece em primeiro com 71,4%, seguida de tratamento diferenciado por ser pessoa com deficiência com 60,7%, poucas oportunidades de crescimento 57,1%, baixos salários e poucos benefícios com 41,1%. Além das respostas predominantes acima citadas, também apareceram temas como “chacota, bullying, capacitismo, hostilidade e assédio moral e sexual”.

Quando o assunto é legislação e trabalho 76,8% dizem conhecer a Lei de Cotas, mas apenas 46,4% já utilizaram as vagas via Lei. Outro ponto observado foi que 87,5% dizem que já tiveram sua capacidade subestimada por ser pessoa com deficiência, da mesma forma que 83,9% já tiveram sua autonomia negada por serem pessoas com deficiência.

Sobre o Benefício de Prestação Continuada (BPC) 60,7% conhecem o benefício, mas apenas 28,6% já utilizaram o benefício.



Sobre capacitismo a abordagem foi feita a partir da ideia de exemplo de superação por estar no mercado de trabalho e 71,4% disseram que já foram chamadas assim e 89,3% reconhecem esse ato como uma ação capacitista.

E a pergunta que encerra a pesquisa vai ao encontro do mito originário para este artigo “Você acha que as pessoas com deficiência preferem o benefício ao trabalho e 76,8% dizem que não. O que comprova fato, que isso é apenas um mito, e que existem pessoas, existem oportunidades, mas ainda falta o elo que conecte essas duas coisas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário da empregabilidade da pessoa com deficiência é pouco mais de 1%, conforme os dados acima mostrados. E isso apenas mostra a quantidade de oportunidades que temos de gerar emprego, renda, melhora na qualidade de vida. No entanto, o fator central desde processo é a acessibilidade, pois sem um ambiente acessível, tanto pessoas com e sem deficiência não conseguiriam trabalhar, já que o conceito de acessibilidade garante segurança e autonomia nos ambientes.

Além disso, o contexto social é preciso ser analisado já que historicamente as pessoas com deficiência são vistas como “incapazes” ou inaptas para o trabalho. Os avanços sociais e legislativo têm mudado esse cenário, mas ainda estamos longe do ideal, já que ao trabalhar garantimos um princípio de dignidade humana e de sobrevivência.

Por isso, investir em acessibilidade, em pessoas e em ações afirmativas serão fundamentais para que mais pessoas acessem e permaneçam no mercado de trabalho. E para isso é importante que haja a participação das pessoas com deficiência, pois somente uma pessoa com deficiência pode dar a real noção de acessibilidade e ferramentas de inclusão que ela precisará para estar em um ambiente de equidade no ambiente de trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal/88. Acesso em: 15.07.22. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL, Lei nº 8.213/91. Lei de Cotas. Acesso em: 17.07.22. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm

- BRASIL. Decreto Federal nº 5.296/04. Acesso em: 17.07.22. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm
- BRASIL. Lei nº 13.146/15. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Acesso em: 17.07.22. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- BRASIL. Portal da Inspeção do Trabalho. Painel de Informações e Estatísticas da Inspeção do Trabalho no Brasil/2019. Acesso em: 19.07.22. Disponível em: <https://sit.trabalho.gov.br/radar/>
- COSTA, Ana Maria Machado da. Auditora Fiscal do Trabalho e Coordenadora do Projeto Estadual de Inclusão de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho da Superintendência Regional do Trabalho e Emprego no RS/ Ministério do Trabalho. Acesso em: 19.07.22. Disponível em: E-mail: ana.costa@mte.gov.br .
- DIEESE - Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. Nota Técnica/20. Disponível em: <file:///D:/Downloads/notaTec246InclusaoDeficiencia.pdf>. Acesso em: 19.07.22.
- GARCIA, Vinícius G. Panorama da Inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v12n1/10.pdf>. Acesso em: 15.07. 2022.
- MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Online*. 2016. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-81232016001003265&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acessado em 20.07.2022
- ONU – Organização das Nações Unidas. Programa Mundial de Ação para pessoas com deficiência. Acesso em: 16.07.22 Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/progam.htm#:~:text=A%20finalidade%20do%20Programa%20de,vida%20social%20e%20no%20desenvolvimento>.
- PORTAL DE NOTÍCIAS JORNAL CONTÁBIL. BPC: Mais de 4,6 milhões de pessoas recebem esse benefício. Acesso em: 25.07.2022. Disponível em: <https://www.jornalcontabil.com.br/mais-de-46-milhoes-de-pessoas-recebem-este-beneficio/>
- SILVA, Otto M. A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

CAPÍTULO XXXVI

O ATO DE LER: UM DIÁLOGO ENTRE EXPERIÊNCIAS DE VIDA E EDUCACIONAIS E A PEDAGOGIA FREIREANA

THE ACT OF READING: A DIALOGUE BETWEEN LIFE AND EDUCATIONAL EXPERIENCES AND FREIRE'S PEDAGOGY

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-36

Jovelina Carvalho Alves ¹

Maria Laudeci Andrade Maciel Oliveira ²

Simone Pacheco de Albuquerque Lins Melo ³

¹ Professora de Ensino Fundamental. Pós-graduada Educação Especial, Psicopedagogia clínica e institucional Mestranda em Educação – UFT.

² Coordenadora Pedagógica. Professora de Ensino Fundamental. Mestranda em Educação – UFT.

³ Professora de Ensino Fundamental. Pós-graduada em Educação Especial - Facuminas, Psicopedagogia e Neuropedagogia – Instituto Saber. Mestranda em Educação – UFT.

RESUMO

O presente ensaio tem como objetivo relatar um pouco das nossas experiências com o ato de ler, evidenciando como a leitura de palavras e do mundo contribuíram para a nossa transformação pessoal, e dessa maneira, estimular as crianças que passam por nossos caminhos, o mundo encantado e transformador da leitura. A problemática que envolve a falta de proficiência leitora das crianças no contexto da escola pública tem se agravado ainda mais no atual cenário de pandemia de Covid-19, posto que, com a suspensão das aulas presenciais como forma de prevenção à doença, em que os alunos ficaram praticamente dois anos tendo aulas on-line ou no sistema híbrido, os processos de alfabetização e de prática de leitura foram prejudicados, já que, sem poder contar com os professores acompanhando os alunos de perto, a maioria dos pais não conseguiram cumprir esse papel de mediador no desenvolvimento de conhecimentos da prole, seja por falta de tempo ou por falta de formação adequada para tal fim. A leitura tem que fazer sentido para a criança, caso contrário, ela não se sentirá atraída para tal e com isso, poderá não conseguir desenvolver as habilidades necessárias para aprender a ler e/ou interpretar o que leu.

Palavras-chave: Leitura. Transformação. Proficiência. Sentido. Habilidades.

ABSTRACT

This essay aims to report a little of our experiences with the act of reading, showing how the reading of words and the world contributed to our personal transformation, and in this way, stimulate the children who pass through our paths, the enchanted world and transformer of reading. The problem involving the lack of reading proficiency of children in the public school context has become even worse in the current scenario of the Covid-19 pandemic, since, with the suspension of face-to-face classes as a means of preventing the disease, in which students spent almost two years taking classes online or in the hybrid system, the processes of literacy and reading practice were harmed, since, without being able to count on the teachers closely monitoring the students, most parents were unable to fulfill this role of mediator in the development of knowledge of the offspring, whether due to lack of time or lack of adequate training for this purpose. Reading has to make sense for the child, otherwise, he will not feel attracted to it and with that, he may not be able to develop the necessary skills to learn to read and/or interpret what he has read.

Keywords: Reading. Transformation. Proficiency. Sense. Skills.



1. INTRODUÇÃO

O presente ensaio tem como objetivo relatar um pouco das nossas experiências com o ato de ler, evidenciando como a leitura das palavras e do mundo contribuíram para a nossa transformação e desenvolvimento pessoal e de como estamos procurando inserir as crianças que passam pelo nosso caminho, nesse mundo encantado e transformador da leitura.

A primeira parte do texto trata-se de um *flashback*, em que, inspiradas na obra “A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam”, do educador Paulo Freire, publicada em 1981, voltamos à nossa infância para recordar as primeiras experiências com a leitura e a escrita, enfatizando o que nos motivou a aprender a ler palavras.

Já na segunda parte, trazemos um pouco da nossa experiência vivenciada ao longo de mais de vinte anos atuando na Educação, seja em sala de aula, como professoras do Ensino Fundamental, seja atuando em outros departamentos dentro de instituições públicas de ensino (como por exemplo, na biblioteca escolar, coordenação pedagógica e orientação educacional), onde pudemos perceber o quanto os estudantes da educação básica apresentam dificuldades no domínio da leitura e/ou na interpretação do que leem.

Ao ingressar no curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins – UFT e, sobretudo, ao cursar a disciplina de Fundamentos da Pedagogia Freireana, pudemos notar por meio da leitura das obras de Paulo Freire e de outros autores, que a maioria dos alunos da rede pública de ensino apresentam dificuldade na habilidade de leitura e interpretar o que leem, pois, o ato de ler não faz parte da realidade extraescolar dessas crianças, tampouco de suas famílias, que poderiam ser incentivadoras. Já ouvimos várias vezes o seguinte questionamento de alunos, quando se trata da necessidade em desenvolverem o hábito da leitura de livros: “Tia, para que vou ler se já venho para a escola todos os dias?”, ou, “Não é muita coisa pra ler não, né tia? Tenho preguiça.”.

Nesse viés, cabe à escola desenvolver metodologias que tornem o hábito da leitura atrativo e significativo para os estudantes, procurando humanizar as atividades de leitura para que o aluno possa inserir suas experiências de vida nas leituras realizadas



ou mudar a sua realidade a partir da leitura, a qual, segundo Freire (1989), não deve estar pautada apenas na leitura da palavra, posto que esta deve ser precedida da “leitura do mundo”.

Essa problemática que envolve a falta de proficiência leitora das crianças no contexto da escola pública tem se agravado ainda mais no atual cenário de pandemia de Covid-19, ainda que, com a suspensão das aulas presenciais como forma de prevenção à doença, em que os alunos ficaram praticamente dois anos tendo aulas *on-line* ou no sistema híbrido, os processos de alfabetização e de prática de leitura foram prejudicados, já que, sem poder contar com os professores acompanhando os alunos de perto, a maioria dos pais não conseguiram cumprir esse papel de mediador a aquisição de conhecimentos da prole, seja por falta de tempo ou por falta de formação adequada para tal fim. Muitas famílias até perderam o interesse de incentivar momentos significativos de desenvolvimento das habilidades mínimas de leitura, como por exemplo, ler um bilhete, encarte de mercado ou propagandas, legendas em filmes e /ou jogos eletrônicos. Deixando assim as crianças e jovens ignorantes ao hábito de ler.

Desse modo, ao retornar as atividades presenciais, neste primeiro semestre de 2022, é nítida a dificuldade que os alunos do 2º, 3º e até do 4º ano do Ensino Fundamental I estão tendo no que diz respeito à leitura, pois grande parte deles ainda não conseguem ler com fluência e/ou interpretar o que leem.

Somado a isso, temos as novas tecnologias e o acesso às redes sociais, tais como Instagram, Facebook, WhatsApp, assim como o YouTube e o aplicativo de vídeos como TikTok, aos quais as crianças estão tendo acesso cada vez mais cedo, tornando o contato com o livro e com a leitura destes uma realidade cada vez mais distante e pouco atrativa para essa geração digital.

Diante deste cenário, trazemos na segunda parte deste ensaio, algumas experiências de projetos exitosos, os quais, por meio de metodologias inovadoras, dinâmicas e dialógicas, tornaram a leitura um ato prazeroso para as crianças, ao promoverem um diálogo entre a leitura da palavra e a leitura do mundo vivenciada pelos estudantes, proporcionando a eles fazerem releituras de textos literários por meio da dança, da música, do teatro, bem como das novas mídias e redes sociais. Tais metodologias podem e devem ser reaplicadas no contexto atual, com as devidas



adequações, a fim de minimizar os impactos negativos que a pandemia trouxe à Educação.

A leitura tem que fazer sentido para a criança, caso contrário, ela não se sentirá atraída para ela e não se esforçará para aprender a ler e/ou interpretar o que leu. Somente por meio de uma educação problematizadora/ libertadora, como propõe Paulo Freire (2016 [1968]), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, poderemos caminhar rumo à construção de uma sociedade mais crítica, igualitária e menos opressora. Uma sociedade capaz de ler e interpretar a palavra e o mundo a sua volta, rompendo com as amarras que a educação bancária causou durante tantos anos em nossa sociedade, ao ter como foco a hegemonia de classe, ou seja, manter a relação entre opressores e oprimidos.

Destarte, o ensaio em tela pretende ser um texto leve, que procura fazer diálogo entre a teoria e a prática, de maneira a responder à seguinte pergunta norteadora: “Como a educação/ escola pode humanizar as atividades pedagógicas de ensino/ aprendizagem para que caibam as experiências de vida de cada estudante?”, tendo como base as premissas da pedagogia freireana.

2. DESCOBRINDO O MUNDO ENCANTADOR E TRANSFORMADOR DA LEITURA

Ao ler a obra freireana, sobretudo o livro “A importância do ato de ler: três artigos que se complementam” (1981 [1989]), nos fez lembrar de quando éramos alunas do Ensino Fundamental, pois os relatos do autor a respeito dos seus primeiros contatos com a leitura do mundo e da palavra nos fizeram voltar à infância e recordar nossas primeiras experiências com o mundo das letras. Experiências essas que gostaríamos de relatar aqui, visto que foram essenciais para a construção da nossa identidade e escolhas profissionais.

Duas de nós tivemos uma infância difícil e distante das grandes civilizações, uma vez que nossas famílias moravam uma no interior da Ilha do Bananal, Estado do Tocantins, onde meu pai tinha retiro de gado, e a família de Jovelina, no interior de Goiás, mais especificamente em Porangatu. Já nossa colega Simone morava em capital, contudo tinha amigos próximos que conviviam no interior de Minas Gerais em fazendas e em brincadeiras e conversas explorava a cultura das pequenas cidades. Ali na Ilha do Bananal, em meio à natureza, tomando banho de rio e comendo frutos retirados direto



das árvores, eu, Laudeci e oito irmãos demoramos a ter contato com a escola. E quando eu e minha irmã gêmea nascemos, nossos pais já tinham dois filhos e estes foram alfabetizados em casa sem auxílio de professor, somente com os conhecimentos da família, os quais tinham pouco estudo (a mãe tinha apenas a 4ª série primária – hoje 5º ano do Ensino Fundamental – e o pai tinha apenas a 7ª série – hoje 8º ano do Ensino Fundamental). E não foi muito diferente a história com Jovelina, mesmo estando em Porangatu-GO. Já Simone apesar de ter tido escolarização desde cedo, sabia que avós de suas amigas vizinhas aprenderam a ler na fazenda e com a ajuda dos irmãos mais velhos, onde os pais com a antiga 4ª série e atual 5º ano ensinaram o que sabiam e da mesma maneira que aprenderam na mesma fazenda.

Recordo-me que, com relação à minha irmã gêmea e eu, minha mãe sempre dizia que “as filhas dela tinham que estudar, para aprenderem a escrever cartas”, gênero textual bastante usado naquela época (década de 1970) em que nem passava pela cabeça da humanidade que, um dia, pudessem existir meios de comunicação/ interação tão rápidos e de grande alcance espacial como o e-mail e o WhatsApp. Já Simone, em escola na cidade queria aprender a ler e escrever para ser cientista e cuidar dos bichos e da natureza. E as amigas que iam para a fazenda no interior queriam aprender a ler e escrever para serem professoras das pessoas que moravam ali na região e não iam para a escola.

Então, quando tínhamos 10 anos de idade, surgiu a oportunidade para minha irmã gêmea e eu sermos alfabetizadas na aldeia indígena Javaé Barreira do Pequi, que ficava cerca de 130 quilômetros do retiro onde morávamos. Essa era a escola mais próxima que existia naquela região e tivemos sorte de ter um tio do meu pai que morava nessa aldeia e que aceitou ficar conosco em sua casa para que pudéssemos ter acesso à escola.

Ainda me recordo com nostalgia do professor Cunegundes, um missionário da Igreja Batista que fora enviado para a Ilha do Bananal para desenvolver um trabalho de alfabetização e evangelização da população local. E assim, ele alfabetizava todos juntos em uma mesma sala: crianças, adultos, indígenas e não indígenas. E foi naquele contexto rural, em uma sala multiseriada e ouvindo histórias bíblicas que eu comecei a ler a palavra e o mundo a minha volta...



Na verdade, ao chegar à escola, eu já tinha certa leitura do mundo e algumas experiências de leitura da palavra, realizadas por parentes, como um irmão do meu pai que gostava de reunir a família à noite ao redor de uma fogueira para nos recontar as histórias de romances e de cordéis que ele gostava de ler. Eu não conhecia as letras, não sabia juntá-las para formar as palavras, mas já sabia que elas existiam e que quem as dominava podia ter acesso a mundos incríveis, como aqueles das histórias contadas pelo meu tio. Eu admirava meu tio contando aquelas histórias e, como era muito tímida, tinha muita vontade de aprender a ler para ver se perdia minha timidez algum dia, se conseguiria falar como meu tio falava, sem receio do público que estava ouvindo.

Por isso, fiquei muito feliz por estar tendo a oportunidade de ser alfabetizada pelo professor Cunegundes, o qual, mesmo com tantas dificuldades, mesmo com materiais didáticos precários e escassos, mesmo tendo que lidar com uma sala de aula tão heterogênea, “deu conta do recado” e, em “um piscar de olhos”, eu já estava lendo e escrevendo... Recordo-me como ficava encantada com as histórias bíblicas que o professor Cunegundes contava, bem como com as histórias sobre o descobrimento do Brasil, o surgimento das primeiras cidades, a criação da capital Brasília... Todos esses conhecimentos estavam escritos por meio de palavras, em livros... e saber disso me deu ainda mais vontade de ler, de desvendar um mundo de saberes que somente a apropriação da palavra escrita poderia me proporcionar.

Essas foram minhas motivações para ler a palavra e, conseqüentemente, continuar a ler o mundo que me cercava, ou seja, a leitura para mim era importante porque eu tinha sede de conhecimento e tinha o desejo de me libertar da timidez e conseguir, um dia, me expressar melhor e repassar o que aprendi a outras pessoas. Sendo assim, minha identidade profissional já estava sendo formada naquele momento: nascia ali uma professora. E, de fato, eu me tornei filósofa e professora e hoje consigo falar em público sem medos e receios. Minha mãe queria que eu e minha irmã aprendêssemos a ler para escrevermos cartas, todavia, não aprendi apenas a escrevê-las, mas também a incentivar outras crianças a ler, (re) escrever e interpretar o mundo que as cercam, conforme passo a discorrer no tópico seguinte.

Simone não se tornou cuidadora profissional de bichos e da natureza, mas tornou-se curiosa para aprender como as pessoas aprendem e como é possível ensinar alguém a ler e escrever. Podemos dizer que se tornou cientista pelo tanto que deseja



aprender e ensinar crianças e outras pessoas. Tornou-se professora de Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado. Quando criança, brincava de escolinha com as amigas que visitavam os avós e amigos nas fazendas e sempre perguntava quais eram as dificuldades para ler e escrever dessa população. Quando estava na pré-escola fase em que se inicia o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, Simone se embaralhava bastante e a escola frequentemente chamava sua família à escola para explicar que a menina curiosa não estava “no nível da turma” e que era necessário levá-la a psicólogos e fonoaudiólogos para ajudá-la a na aprendizagem inicial da leitura. A garotinha dos porquês seguiu para o 1º ano (alfabetização) tentando se organizar para aprender. Ainda assim, para a escola, ela continuava sem aprender a ler, pois trocava letras, usava símbolos e números no meio das palavras. Mas para ela, lia de maneira virtuosa, pois sempre conseguia decodificar da mesma maneira para os seus ouvintes. Por fim, a escola “desistiu” de Simone e pediu para a mãe que a alfabetizasse em casa.

2.1. REINVENTANDO A LEITURA NA ESCOLA DE FORMA DIALÓGICA

Ao longo de vinte anos atuando em instituições públicas de ensino que ofertam a Educação Básica, pude constatar que o ato de educar/ ensinar crianças só será uma tarefa exitosa se estiver pautado em três premissas básicas: *“amor, humildade e fé nos homens”*. Premissas estas que Paulo Freire (2016) coloca como fundamentos do diálogo entre educador-educando.

Segundo o autor, para que a educação seja libertadora, é imprescindível que seja construída por meio do diálogo entre os envolvidos no processo, ou seja, o aluno tem que participar ativamente na construção do seu conhecimento e estudar conteúdos que estejam relacionados à sua realidade concreta, que fazem sentido para ele e que serão úteis para sua vida.

Nas próprias palavras do autor:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B”, ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987, p.47-48).

Nesse sentido, entendemos que, no que concerne à leitura, ela só fará sentido para o aluno se estiver relacionada à sua realidade (como no meu caso, relatado no tópico anterior, em que eu tinha uma motivação pessoal para aprender a ler e Simone no de compreender as dificuldades do outro). Assim sendo, é necessário que haja diálogo constante entre o professor, o aluno e a família, a fim de conhecer a realidade e necessidades concretas do educando para, a partir disso, promover atividades de leitura prazerosas e que contribuirão para a resolução de problemas concretos vivenciados no cotidiano dessas crianças. Não se trata, portanto, apenas de “obrigar” o aluno a ler um livro, mas sim de despertar nele o desejo de o ler.

Pensando nisso, durante nossa trajetória como educadoras em sala de aula ou atuando na biblioteca escolar, enquanto coordenadora, e orientadora educacional pudemos desenvolver, e/ou acompanhar junto aos professores regentes, vários projetos de leitura que promoveram um diálogo entre a leitura de obras literárias e a realidade vivenciada pelas crianças em seu cotidiano, tornando a leitura um ato prazeroso e divertido.

Dentre esses trabalhos, gostaríamos de fazer referência aqui ao projeto “Asas da Imaginação”, desenvolvido com crianças Pré-escolares ao 5º ano, cujo objetivo foi levar os alunos a lerem histórias infantis e depois recontá-las ao professor e aos coleguinhas de turma. Para as turmas ainda não alfabetizadas, a leitura era feita por meio da interpretação das imagens contidas nos livros, levando as crianças da educação infantil a darem asas à sua imaginação e contar a história de acordo com a sua bagagem pessoal, ou seja, de acordo com a sua leitura do mundo.

O projeto foi desenvolvido de maneira bastante dinâmica, em que os alunos eram os protagonistas. Eles mesmos escolhiam os livros que gostariam de ler (dentre aqueles pré-selecionados pelos professores e demais envolvidos no projeto, cujas histórias abordavam as seguintes temáticas: ética, cidadania, valores e sentimentos) e, após uma semana de leitura do livro em casa, era o momento de contar a história para a turma e para a professora. O processo de contação das histórias era bem dinâmico e cada aluno (ou grupo de alunos) podia escolher a forma como gostaria de retratar o que leu. Desse modo, alguns preferiam apenas expor a história de forma oral, outros optavam por encenar o que leram por meio de uma peça teatral, outros representavam a história por meio de um desenho, outros, ainda, criavam uma dança a partir do enredo



lido, ou seja, era um momento criativo, em que cada aluno/leitor podia dar asas à sua imaginação.

Lembrando que eu, Laudeci, era a responsável pelo projeto, enquanto servidora da biblioteca escolar, mas contava com a parceria das professoras regentes das turmas, e coordenadores pedagógicos os quais davam todo suporte para ajudar os alunos na montagem das encenações, danças e outras atividades e, também, procuravam inserir nas rodas de leituras os conteúdos ministrados nas aulas. Em todas as unidades escolares do município aconteciam projetos com a mesma finalidade, e que eram acompanhados pela equipe escolar referente.

Além disso, ao final de cada roda de leitura/ reconto, sempre procurávamos questionar as crianças a respeito do que elas aprenderam com o livro lido, ou seja, qual a lição que tiraram daquela história e o que poderiam aplicar em suas vidas cotidianas, levando-as a refletirem a respeito do papel delas como cidadãs e como lidar com seus sentimentos, emoções e comportamentos em família e em sociedade.

Os resultados da aplicação dessa metodologia sempre eram positivos, pois ao deixar as crianças à vontade para escolherem o livro que gostariam de ler e a forma como iriam expor a história para a turma, despertava nelas o desejo de ler o livro todo para poderem fazer uma excelente apresentação/ exposição.

Esse projeto foi aplicado várias vezes, sendo iniciado no ano de 2017, e deve ser reaplicado no atual contexto de retorno às aulas presenciais pós-pandemia, posto que, como mencionei na introdução deste ensaio, as crianças voltaram para a escola com muitas dificuldades de leitura e interpretação de texto (consequência de dois anos de aulas *on-line* ou no sistema híbrido).

Cumprе salientar que, com o aumento do uso das novas tecnologias e das redes sociais durante a pandemia de Covid-19, uma forma de atrair a atenção dos alunos para a leitura seria adaptando o projeto mencionado a essa nova realidade. Destarte, dentre as atividades a serem desenvolvidas após a leitura dos livros, para as turmas de 4º e 5º anos que já têm mais acesso a celular – ainda que seja aos dos pais – podem ser incluídas produções de vídeos para publicação no TikTok, YouTube ou Instagram, nos quais os alunos poderiam resumir a história e divulgar a obra lida, fazendo suspense sobre o final (sem dar “*spoiler*”), despertando, assim, em outras crianças, o desejo de ler os livros para conhecerem toda a história divulgada.



Ao agregarmos a literatura às novas mídias, estaremos dialogando, mais uma vez, com as ideias freireanas, posto que, na obra que escreveu em 1984, em parceria com Sérgio Guimarães, intitulada *“Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação”*, Freire e seu colega falam a respeito das possibilidades que a tecnologia oferece ao professor em sala de aula e defendem seu uso em termos de uma política educacional que ensine o aluno a ler o mundo e a transformá-lo. Sendo assim, diante dos avanços tecnológicos e da globalização em que vivemos no atual cenário, o professor precisa estar, constantemente, se atualizando e levando as novas tecnologias para a sala de aula, como forma de tornar a educação um processo que se aproxima da realidade dos aprendizes e que possa contribuir para inseri-los nesse mundo digital e tecnológico em que vivemos.

Definitivamente, escola/ educação, hodiernamente, não se faz apenas com um professor, livros, um quadro e um pincel... É mister que a escola e o professor estejam abertos às mudanças e que não tentem concorrer com as novas tecnologias, mas, ao contrário, procurem estabelecer um diálogo produtivo com elas, utilizando-as a seu favor no processo de ensino-aprendizagem.

Como afirma Freire no diálogo que estabelece com seu colega Guimarães (2013),

[...] me parece que o que a escola teria de fazer era aceitar mudar. Aceitar revolucionar-se, em função da existência crescente de outros instrumentos, que necessariamente não fariam ou não fazem o trabalho que ela faz, em termos sistemáticos, mas sem os quais a escola prejudica o seu trabalho sistemático. [...] Uma escola que não tivesse, inclusive, medo nenhum de dialogar com os chamados meios de comunicação, uma escola sem medo de conviver com eles, chegando até mesmo, risonhamente, a dizer: “Vem cá, televisão, me ajuda! Me ajuda a ensinar, me ajuda a aprender!” (FREIRE e GUIMARÃES, 2013, p.32).

Nota-se que os autores estão fazendo referência à televisão e ao videocassete, posto que essa tecnologia era o que havia de mais inovador na época em que o livro foi escrito, do mesmo modo em que minha mãe queria que eu e minha irmã fôssemos alfabetizadas para escrevermos cartas, consoante ao que relatei no tópico anterior. Todavia, trazendo para o contexto atual, podemos parafrasear o convite de Freire da seguinte forma: *“Vêm cá, YouTube, TikTok, Instagram, WhatsApp, jogos digitais on-line, me ajudem! Me ajudem a ensinar, me ajudem a aprender!”*

Nesse sentido, esse é o grande desafio do professor atual: usar as novas tecnologias e mídias digitais a seu favor no processo de ensino-aprendizagem, levando



seus alunos a lerem a palavra e o mundo que os cercam, de forma atrativa e significativa para eles.

E nesse contexto, os professores que, assim como nós (eu, Jovelina e Simone), nasceram e foram educados em um tempo em que não havia tantas tecnologias e inovações como as de hoje, enfrentam grandes dificuldades em romper com essas barreiras e atualizarem suas metodologias. Nesse ponto, Paulo Freire pode, novamente, nos ajudar a superar tais barreiras, ao incentivar o trabalho dialógico entre educador-educando e educando-educador, ou seja, o professor pode recorrer aos próprios conhecimentos dos alunos sobre as novas tecnologias, redes sociais e aplicativos digitais para aprender com eles e, juntos, trocarem conhecimentos, visto que, consoante afirma o autor, em uma educação dialógica/ problematizadora/ libertadora, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1987).

E é dessa forma, em um diálogo constante entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, que a educação/ escola poderá humanizar suas atividades pedagógicas para que caibam as experiências de cada estudante e este possa se tornar mais autônomo, crítico e consciente de seu papel social.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentamos neste breve ensaio, estabelecer um diálogo entre a pedagogia freireana e nossas próprias experiências de vida e profissionais. Todavia, mais do que apenas escrever um texto para a conclusão de uma disciplina do curso de Mestrado Profissional em Educação, essa empreitada foi uma oportunidade ímpar para que nos reconectássemos com meu passado e, dessa forma, por meio das recordações das nossas primeiras experiências com o ato de ler, pudemos perceber o quanto nossa vida foi transformada a partir do momento em que tivemos acesso ao mundo encantado e encantador da leitura da palavra, a qual abriu portas para que pudéssemos (re)ler o mundo a minha volta de forma crítica, transformando nossa realidade.

Descobrimos outrossim, que, durante nossa trajetória de vida e profissional, mesmo quando ainda não conhecêssemos as ideias de Paulo Freire, já as vivenciávamos de forma efetiva, pois nossa vida foi, e é constituída, por encontros dialógicos em que aprendemos e ensinamos, simultaneamente. E esses encontros dialógicos/ educativos



não acontecem apenas na escola, mas mundo afora, por onde quer que passemos... pois, como afirma Freire, não se aprende e se ensina apenas na escola, mas também nela, desde que haja “amor, humildade e fé nos homens” e que estejamos dispostos a dialogar com o outro para, assim, educarmos enquanto somos educados.

Ao finalizar este ensaio, constatamos que mais importante do que obrigar os alunos a lerem para apenas seguir um cronograma e/ ou realizar uma avaliação, é levá-los a perceberem que, a partir da leitura da palavra, eles podem fazer (re)leituras do mundo e transformá-lo, modificando, outrossim as próprias realidades.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 2022.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.



CAPÍTULO XXXVII

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO TURISMO PEDAGÓGICO: ROMPENDO O DUAL PROFESSOR VS. CONDUTOR TURÍSTICO

THE TEACHING-LEARNING PROCESS THROUGH PEDAGOGICAL TOURISM:
BREAKING THE DUAL TEACHER VS. TOURIST CONDUCTOR

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-37

Christopher Smith Bignardi Neves¹
Wellyngton Fernando Leonel de Souza²

¹ Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia – UFPR. Mestre em Turismo pelo Programa de Pós-Graduação em Turismo – UFPR. Tecnólogo em Gestão de Turismo pela UFPR-Sector Litoral. Licenciado em Pedagogia pela UNESPAR.

² Mestrando bolsista CAPES/DS em Turismo pelo Programa de Pós-Graduação em Turismo – UFPR. Mestrando em Ciência, Tecnologia e Sociedade – IFPR. Tecnólogo em Gestão de Turismo pela UFPR-Sector Litoral.

RESUMO

O turismo é amplamente entendido como uma atividade econômica. O fenômeno como gerador de receitas é buscado pelos gestores de destinos turísticos e administradores de empreendimentos que compõe o cluster. Neste ensaio, o turismo adentra por uma perspectiva diferente: auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Busca-se apresentar como viagens escolares, de cunho pedagógico podem auxiliar professores e alunos na compreensão dos conteúdos escolares que compõe o currículo das instituições de ensino, a exemplo, componentes do ensino de geografia pode se beneficiar de atividades extraclasse. Portanto, o turismo é concebido como uma atividade de interação social, onde alunos podem melhor compreender as relações geográficas: físicas e/ou humanas. Certos de que esta prática é pouco usual, dadas as dificuldades operacionais, é proposto um caminho que pode contribuir para sua implementação no bojo educacional.

Palavras-chave: Turismo Pedagógico. Educação. Ensino-Aprendizagem. Professor. Condutor Turístico.

ABSTRACT

Tourism is widely understood as an economic activity. The phenomenon as a revenue generator is sought by managers of tourist destinations and administrators of enterprises that make up the cluster. In this essay, tourism enters through a different perspective: helping in the teaching-learning process. It seeks to present how school trips, of a pedagogical nature can assist teachers and students in understanding the school contents that make up the curriculum of educational institutions, for example, components of geography teaching can benefit from out-of-class activities. Therefore, tourism is conceived as an activity of social interaction, where students can better understand geographic relations: physical and/or human. Certain that this practice is unusual, given the operational difficulties, a path is proposed that can contribute to its implementation in the educational setting.

Keywords: Educational Tourism. Education. Teaching-Learning. Teacher. Touristic Conductor.



1. INTRODUÇÃO

A prática do turismo pedagógico ou educacional contribui para alavancar o turismo como conceituado nos dias atuais; mas como principal marco histórico têm-se o *grand tour*, operados entre o séc. XVII e XIX, onde já havia como objetivo proporcionar novos conhecimentos e experiências por meio de viagens, entretanto, possuía um perfil elitizado, pois tais viagens eram destinadas aos filhos das famílias abastadas (NEVES, OLIVEIRA, SOUZA, 2020).

Talvez pelo declínio da popularidade do elitista *grand tour* (OMT, 2003, p. 22), os estudantes de escolas públicas – reconhecidamente com menos recursos financeiros – não possuem como hábito a visitação aos sítios históricos e arqueológicos, museus e centros culturais, como fazem aqueles com maior poder aquisitivo, que de certo modo, segundo Beni (2002) replicam características do *grand tour*, ou seja: realizam visitas educativas, onde os jovens são acompanhados por instrutores em geral, sábios que detém algum conhecimento dos locais a serem visitados (DIAS, 2005).

Para Souza e Silva (2010, p. 2):

fatores como a natureza humana, as relações sociais, a interdisciplinaridade, a relação existente entre o espaço e a cultura no universo do turismo e a educação ambiental, a qual pode estar inserida no turismo como potencial ou como método aplicável em áreas turísticas. Elementos comuns tanto ao universo turístico, quanto ao universo educacional.

Certos da contribuição do turismo para a aprendizagem, idealizamos um cenário onde crianças e jovens matriculados nas escolas públicas e privadas, subaproveitam um rico recurso pedagógico, as viagens escolares. Tal visão é compartilhada por Gomes, Mota e Perinotto (2012, p. 83), onde interpretam “que a Educação Patrimonial por meio do Turismo Pedagógico pode ser um instrumento a mais no processo de ensino e aprendizagem, de forma a torná-lo mais amplo e dinâmico”.

Apresenta-se a seguir, uma interpretação de como esta atividade extraclasse pode contribuir para o processo de ensino aprendizagem, trazendo uma contribuição meramente exemplificada de como o ensino de geografia pode ocorrer nesta atividade, por fim outro exemplo de como professores, universidades e gestores do turismo podem contribuir para a escalada do turismo pedagógico.



2. CAMPOS TRADICIONAIS DE ATIVIDADE PARA PROFESSORES NO TURISMO

Embora o ensino seja uma das profissões mais importantes da sociedade atual, é também uma das mais difíceis. Isto porque os professores devem ajustar continuamente seus métodos de ensino para atender às necessidades de diferentes alunos

Os professores buscam constantemente melhorar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, utilizando no período da pandemia de Covid-19, a tecnologia de forma eficaz. Além destas estratégias, este profissional também inclui exemplos de sua própria experiência como indivíduo na sociedade. Na incansável busca para que seus alunos tenham sucesso, é essencial aproveitar todas as oportunidades disponíveis, assim, sugere-se que a atividade turística possa desempenhar um papel importante no processo de ensino-aprendizagem.

Os professores podem desenvolver projetos englobando o turismo através de vários métodos educacionais, a fim de ajudar os alunos a entender mais sobre diversas áreas de saber. Assim, desempenham um papel significativo no turismo pedagógico (não só neste segmento), sendo responsáveis pelo desenvolvimento do sistema de ensino de uma rede (municipal, estadual ou federal).

O tema central deste trabalho é perceber o professor da educação básica no campo do turismo. O objetivo consiste em abrir novas perspectivas para o profissional de pedagogia e disciplinas relacionadas, como geografia, história, artes, ciências, entre outras, mas também para graduados em turismo e lazer.

O turismo pedagógico é uma nova área de atuação que combina o conhecimento e a experiência dos pesquisadores educacionais com o conhecimento dos profissionais de turismo. O conceito parte da ideia que a pedagogia, age como "suporte" entre conhecimentos que vão além das temáticas da arte, história e meio ambiente. Assim, acrescenta-se aos planejamentos turísticos, novos usos aos diversos espaços, percebendo-os como extensões das salas de aula.

Pode-se definir o turismo pedagógico como "prática de ensino é um elemento importante para apresentar os patrimônios culturais e naturais, conscientizando as comunidades sobre seus valores e suas tradições (BONFIM, 2010, p. 127). Também, é um processo de ensinar os visitantes dos atrativos turísticos, proveniente das



instituições educacionais ou empresariais, a refletir sobre determinado objetivo, adquirindo novos saberes ou ampliando-os, tendo como diferencial a experiência in loco do objeto em análise.

Para Kushano (2015, p. 84) “é mister pensar e viabilizar viagens e passeios turísticos como proposta pedagógica”. Para Nascimento e Viegas (2020, p. 220) “O turismo pedagógico como ferramenta propulsora da educação, permite novas descobertas, estimula o conhecimento do seu meio de vivência, e desenvolve um olhar mais crítico ao que se encontra em sua volta”.

Este segmento do turismo engloba as experiências de aprendizagem das pessoas – crianças, jovens ou adultos - e como ele afeta seu comportamento em um lugar. Isto pode ser mensurado analisando como a viagem afeta o processo de aprendizagem dos visitantes, a ampliação de seus conhecimentos, bem como sua percepção de um determinado lugar. Também ajuda a entender como os antecedentes culturais das pessoas podem impactar sua experiência ao visitar um novo lugar.

Segundo Kushano (2013, 2015), atividades para crianças relacionadas ao turismo, incluem – mas não só - o turismo pedagógico e os acampamentos de férias. Nas últimas décadas o turismo pedagógico tem crescido em popularidade, especialmente porque tem sido visto como uma forma de atrair novas pessoas para uma área e torná-lo um destino mais atraente.

O turismo pedagógico também é uma maneira eficaz para muitas escolas promoverem a si mesmas e seus programas de ensino. Pode ser uma forma de aumentar o número de estudantes internacionais que frequentam essas escolas, bem como melhorar sua qualidade.

Tendo isto em vista é possível afirmar que o turismo infantil torna-se algo capaz de auxiliar no desenvolvimento saudável da criança, pois o viajar e o conhecimento de novas paisagens estão entrelaçadas ao desenvolvimento infantil e as viagens para as crianças sempre que possível incluem aprendizados e/ou práticas pedagógicas (VASCONCELLOS, 2019, p. 21)

Entretanto, este tipo de turismo também pode ser utilizado por empresas e organizações que buscam aumentar seu capital cultural através de novas formas de marketing. Por exemplo, as empresas podem oferecer diversas oportunidades educacionais atrelada a visitas de museus, aquários, parques e sítios históricos ou arqueológicos.



3. NOVAS PERSPECTIVAS ATRAVÉS DE MUDANÇAS ESTRUTURAIS NO ESTUDO E NO TURISMO PEDAGÓGICO

Mudanças estruturais consideráveis ocorreram nas últimas décadas, desde seu "renascimento" após a Segunda Guerra Mundial, novos campos de atuação foram se formando para os profissionais do turismo. Uma ação que foi retomada no turismo, assemelha-se aos Grand Tours. Os relatos históricos apontam o Egito, Itália e Grécia como grandes salas de aula do mundo. O mundo é para os geógrafos um amplo laboratório para educação geográfica.

Há muito tempo os profissionais da educação estão envolvidos no estudo e ensino das ciências exatas, biológicas e sociais, mas agora há novas oportunidades para agregar valor ao seu trabalho: oferecendo viagens educacionais. O turismo pedagógico pode desempenhar um papel importante ao proporcionar oportunidades de aprendizado através de experiências lúdicas de viagem.

Novos modelos educacionais que se concentram em como melhor preparar os estudantes para o mercado de trabalho estão sendo desenvolvidos. Esses modelos levam em conta não apenas as habilidades necessárias para os docentes, mas também como essas habilidades mais dinâmicas de ensino, podem ser desenvolvidas ao longo do tempo, através de experiências de aprendizagem nos mais diversos locais, seja do espaço urbano ou rural.

O turismo pedagógico também pode ser usado para ajudar as pessoas a compreender certas práticas culturais, mergulhando-as nelas. Atualmente, as demandas por comunicação e experiência de grupo estão sendo cada vez mais atendidas e outros tópicos estão sendo incorporados. Esta tendência pode ser atribuída ao ritmo acelerado das mudanças na sociedade e também ao fato de que o aprendizado não pode ser alcançado isoladamente. Assim, é importante que os estudantes (visitantes) interajam com outras pessoas de diferentes culturas e origens (autóctones), bem como com seus pares, para que se entendam melhor e assim desenvolvam mais empatia pelos outros.

A interação entre o turista e o residente representa uma ponte de aproximação que viabiliza a troca de experiências, de culturas, de modos de pensar e agir, que podem conduzir tanto o turista quanto o morador a uma nova compreensão do mundo e das relações que permeiam culturas distintas (SOUZA, SILVA, 2010, p. 3).



Cada vez mais, destinos turísticos estão recebendo um olhar pedagógico, se tornando mais interessantes para os viajantes escolares. Os benefícios de aprender sobre um destino, no destino, são muitos; pois, oferece aos estudantes/visitantes uma chance de ver o mundo através de seus próprios olhos, uma chance de fazer conexões com os saberes prévios, bem como com pessoas de diferentes culturas.

A proposta com essas atividades visa à organização de aprendizagem, relacionadas a conteúdos curriculares, a valores de cidadania, e atitudes formativas, como o desenvolvimento da capacidade de respeito ao próximo, fortalecimento da noção de pertencimento a um grupo, elaboração de regras de convivência, entre outros (NASCIMENTO, VIEGAS, 2020, p. 237).

Principalmente os aspectos geográficos podem ser ensinados. Os estudantes interessados em geografia podem se beneficiar de experiências de turismo pedagógico. Questões de geografia física, humana e cultural podem ganhar o interesse dos estudantes se aprendidos em viagens de estudo. Isto se deve ao fato de que os estudantes estão interessados em aprender mais sobre lugares que eles nunca visitaram antes, onde tudo é novo e encantador.

É uma oportunidade de aprendizado sobre algum objeto específico ou de diversas áreas de saber; o modo interdisciplinar é atingido quando professores e equipe pedagógica organizam juntos um roteiro da visita escolar. Assim, reproduzem nesta prática uma espécie de agenciamento turístico, definindo meio de transporte, horários de visitação, aquisição de ingresso, atividades desenvolvidas, etc (FERNANDES, 2016).

4. QUE CONTEÚDO GEOGRÁFICO PODE SER DE APRENDIDO NAS VIAGENS?

As múltiplas possibilidades de uma oferta geográfica para viajantes estudarem, podem ser mostradas usando o exemplo concreto da clássica divisão entre a geografia física e humana, enfatizando a experiência na natureza. Os professores podem instruir sobre o solo, vegetação, clima, geolocalização, função e uso do espaço, entre outras demandas pedagógicas.

Dito isso, torna-se pertinente instruir guias de turismo que atuam nesses cenários aos estudos geográficos. Porém, outra opção (talvez, mais prática) seja instruir geógrafos (ou professores) às técnicas de guiamento de turistas.

O turismo, enquanto instrumento de educação, pode contribuir à Geografia escolar, dando sustentação para que o aluno se torne um agente socioespacial, que diz respeito ao indivíduo que conhece, defende e



representa a história de formação da sociedade em que vive (NASCIMENTO; VIEGAS, 2020, p. 230).

Por outro lado, o dilema de grande parte dos guias de turismo é que muitas vezes não podem recuar no treinamento geográfico, mas são confrontados com o desejo ou a demanda dos viajantes para mediar ou apontar conexões geográficas. Para Coriolano (1998, p. 22) “o turismo é, antes de tudo, uma experiência geográfica. Apresenta-se como fenômeno geográfico no sentido de representar uma relação direta entre o homem e os espaços, ou seja, o homem e o ambiente”. Isso mostra as possibilidades do professor não apenas como guias de turismo e de estudo, mas sobretudo no planejamento e concepção de viagens de estudo, no desenvolvimento de novos destinos, temas e muito mais.

4.1. QUESTÕES FÍSICAS-GEOGRÁFICAS

- Geomorfologia: estuda o relevo da Terra. Disciplina estudada dentro da Geologia, Arqueologia, Engenharia Civil e Ambiental.
- Climatologia: ciência que estuda o clima e o tempo.
- Hidrologia: ramo da Geografia Física que estuda a distribuição e propriedades da água na atmosfera e na crosta terrestre (camada do planeta em que vivemos).
- Glaciologia: ciência voltada para os múltiplos fenômenos atuais e passados, relacionados com a extensão, distribuição, características, causas, processos e dinâmicas da água em estado sólido, em todas as manifestações que se apresenta na natureza (neve, granizo, gelo, glaciares, etc.).
- Biogeografia: estuda a distribuição dos seres vivos sobre o planeta Terra.
- Paleogeografia: estudo da geografia antiga da superfície do planeta Terra.
- Edafologia: ciência voltada para o estudo da composição da natureza do solo e sua relação com as plantas e o entorno.
- Zoogeografia: estuda a distribuição geográfica dos animais na superfície terrestre, principalmente suas causas e consequências.



- Fitogeografia: estuda a destruição geográfica das espécies vegetais (árvores, arbustos, ervas, plantas, etc.) na superfície terrestre. Também é conhecida como Botânica Geográfica.

4.2. TEMAS ANTROPOGEOGRÁFICOS (GEOGRAFIA HUMANA)

- Demografia: estuda as populações humanas.
- Urbanização: analisa o desenvolvimento das cidades, metropolização.
- Industrialização: estuda o desenvolvimento industrial e seus impactos nas dinâmicas das cidades, economia e sociedade.
- Meio ambiente: busca interpretar os vários aspectos ambientais (vegetação, ecossistemas e biomas) e suas relações com os seres humanos.
- Política: estuda as formas e estruturas sociais de poder, tais como o comunismo, socialismo e capitalismo.
- Geografia rural: interpreta o desenvolvimento das zonas rurais, com implicações na soberania alimentar, na agricultura, no meio ambiente etc.
- Relações comerciais: estuda as relações de comércio nos espaços urbanos e entre os países.
- Economia: soja luz sobre os diferentes aspectos econômicos dos países.
- Geopolítica: estuda as relações de poder e os conflitos políticos entre os países.

5. QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR-CONDUTOR NO TURISMO PEDAGÓGICO

A educação é um processo de aprendizagem, aquisição de conhecimentos e habilidades e disponibilização desses conhecimentos para outros. É uma parte importante do desenvolvimento humano e é essencial que os indivíduos desenvolvam as habilidades necessárias para participar em suas comunidades e países.

Nascimento e Viegas (2020, p. 224-225) atentam que:

há uma dificuldade enorme, ao inserir o turismo como atividade pedagógica no espaço escolar, tanto pela falta de recursos financeiros e de materiais, como também pelo desinteresse dos professores em usufruir e desenvolver trabalhos de cunhos turísticos em sua disciplina. No entanto, uma grande parte dos professores não recebem formação para trabalhar com conteúdos



ligados ao turismo, que por sua vez, poderia ser um tema relevante de inserção à formação continuada e também constituir parcerias com universidades, para auxiliar em pesquisas, referenciais teóricos e práticas pedagógicas.

O termo "educação" pode se referir ao ato de ensinar ou de ser ensinado; a oferta de treinamento no processo de aprendizagem; ao resultado de determinados processo de treinamento; a educação de uma pessoa ou o programa de educação de uma escola ou faculdade.

Com objetivo de auxiliar os professores que demonstrem interesse nesta atividade, propõe-se que os sistemas de ensino busquem qualificar os professores para acompanhar os discentes nos sítios em visitação e/ou qualificar um docente que faça o receptivo destes visitantes. A oferta de treinamento poderia ser composta da seguinte forma:

- Seminários sobre estudo e turismo pedagógico com foco na didática e metodologia de viagens de estudo;
- Programas de treinamento pedagógicos para guias e/ou condutores de turista;
- Palestras com especialistas em turismo, operadores turísticos e guias profissionais;
- Realizar oficinas em cooperação com operadores turísticos;
- Qualificar os professores sobre os aspectos educacionais a serem trabalhados em diversos locais do destino turístico;
- Realizar visitas técnicas aos atrativos históricos e culturais acompanhados de especialistas das áreas.

Deste modo, seminários, oficinas e palestras podem ser oferecidos com o objetivo de proporcionar aos professores qualificações especiais que envolva o turismo pedagógico, além de sua formação "normal" e para que eles conduzam viagens de estudo, adquirindo experiência prática com a condução de grupos escolares ou empresariais.

A formação de um Grupo de Trabalho que envolva as temáticas de Educação e Turismo estabeleceria um suporte técnico pedagógico e prático em turismo, que oportunizaria a constante formação/qualificação dos professores envolvidos. O grupo de trabalho pode ser composto por integrantes de várias disciplinas (turismo,



pedagogia, geografia) e desenvolver programas de formação/capacitação em cooperação com um organizador especializado.

Para tanto os gestores escolares e turísticos devem unir esforços, de modo que:

- Uma formação orientada para a prática docente ocorra com um treinamento sobre o objeto em cooperação com os gestores de turismo da região;
- Treinamento orientado à prática dos guias e condutores, incluindo seminários formativos, metodologia e didática, englobando aspectos pedagógicos e psicológicos do processo ensino-aprendizagem;
- A diversidade dos alunos participantes, ou seja, a participação de diferentes escolas e níveis de escolarização

O principal objetivo do turismo pedagógico é proporcionar uma melhor qualidade de vida para a população local, especialmente no caso do patrimônio cultural (LAZAROTTI, 2011). Algumas atividades têm sido desenvolvidas com a participação de guias de turismo locais. O principal problema enfrentado pelo turismo pedagógico é que alguns condutores estão proibidos de cumprir suas tarefas, ou seja, conduzir e transmitir conhecimentos.

A legislação em vigor qualifica o guia de turismo como profissional cadastrado no Ministério do Turismo, cujas funções são as de acompanhar e orientar pessoas ou grupos de turistas ou viajantes, assim como transmitir-lhes informações, durante visitas, viagens ou deslocamentos no país ou no exterior (MTUR, 2016).

Enquanto a profissão de Guia de turismo é regida pela Lei 8.263, de 28 de janeiro de 1993, que determina as funções e atuações do profissional, o condutor não é legalizado. O Estado de São Paulo, reconhece o condutor ecológico pela resolução da Secretaria de Meio Ambiente (SMA/SP) n. 32, de 31 de março de 1998, que regulamenta a visitação pública e o credenciamento de agências, guias, operadoras e condutores ecológicos para ecoturismo e educação ambiental nas Unidades de Conservação do Estado.

As visitas de estudo são viagens que proporcionam uma experiência única que permite aos estudantes explorar diferentes culturas, aprender sobre a história e os costumes locais. O que pode ser compreendido como atividades de experiências imersivas



O nicho do turismo pedagógico está em expansão. A razão disto é que as pessoas estão procurando novas maneiras de engajar suas mentes, ao mesmo tempo em que aprendem algo novo. As viagens educacionais podem ser um negócio lucrativo, pois é uma nova tendência subaproveitada pelo mercado, tanto do turismo, quanto da área de educação (MILAN, 2007); elas ajudam os viajantes a experimentar novas culturas, sítios históricos, áreas naturais, e outros locais, enquanto aprendem sobre eles.

REFERÊNCIAS

- BENI, M. C. **Análise Estrutural do Turismo**. 7. ed. São Paulo: SENAC, 2002.
- BONFIM, M. V. S. Por uma Pedagogia Diferenciada: Uma reflexão acerca do turismo pedagógico como prática educativa. **Revista Turismo Visão e Ação**, v. 12, n. 1, p. 114–129, 2010.
- CORIOLOANO, L. N. M. T. **Do local ao Global: o turismo litorâneo cearense**. Campinas: Papirus, 1998.
- DIAS, R. Introdução ao turismo. São Paulo: Atlas, 2005.
- FERNANDES, A. R. A. **Viajar é preciso: o turismo pedagógico como instrumento de ampliação de conhecimentos e desenvolvimento cultural**. Dissertação (Mestrado em Turismo). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- GOMES, D. S.; MOTA, K. M.; PERINOTTO, A. R. C. Turismo pedagógico como ferramenta de educação patrimonial: a visão dos professores de História em um colégio estadual de Parnaíba (Piauí, Brasil). **Turismo & Sociedade**, v. 5, n.1, p. 82-103, 2012.
- KUSHANO, E. S. Turismo Infantil: uma proposta conceitual. **Turismo & Sociedade**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 124-146, jan. 2013.
- KUSHANO, E. S. **Turismo, infância e cotidiano: percepções e sentimentos de crianças residentes em Matinhos (PARANÁ – BRASIL)**. Tese (Doutorado em de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, 2015.
- LAZZAROTTI, O. **Patrimoine et Tourisme: Histoires, lieux, acteurs, enjeux**. Paris: Éditions Belin, 2011.
- MILAN, P. L. **“Viajar para aprender”**: Turismo pedagógico na Região dos Campos Gerais – PR. 2007, 125 f. Dissertação (Mestrado em Turismo e Hotelaria) – Universidade do Vale do Itajaí – Centro de Educação Balneário Camboriú, Programa de Pós-graduação em Turismo e Hotelaria, 2007.
- MTUR. MINISTÉRIO DO TURISMO. A importância do guia de turismo como parceiro do viajante. 07 de abril de 2016. Disponível em: <http://antigo.turismo.gov.br/component/content/article.html?id=6084:a->



import%C3%A2ncia-do-guia-de-turismo-como-parceiro-do-viajante. Acesso em 04 jun, 2020.

NASCIMENTO, É. N. S.; VIEGAS, L. P. Turismo pedagógico: práxis, geografia e educação. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, seção Três Lagoas, v. 1, n. 32, p. 218-244, 2020.

NEVES, C. S. B.; OLIVEIRA, L. G.; SOUZA, W. F. L. Percurso evolutivo do turismo e hotelaria: Registros históricos da atividade turística. In: Roger Goulart Mello; Patrícia Gonçalves de Freitas. (Org.). **Novos olhares sobre turismo, patrimônio e cultura**. 1ed. Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2020, v. 1, p. 94-114.

OMT. **Turismo Internacional: uma perspectiva global** / organizado pela Organização Mundial do Turismo e Rede de Educação da OMT na Universidade do Havaí em Manoa (EUA), Universidade de Calgary (Canadá) e na James Cook university, e por Chuck Y. Gee e Eduardo Fayos-Solá; trad. Roberto Cataldo Costa. - 2.ed. - Porto Alegre: Brookmann, 2003.

SOUZA, I. C. A. S.; SILVA, F. P. S. Educação para o Turismo: Uma análise das práticas pedagógicas no Ensino Fundamental. In **Anais do I Encontro Semintur Jr.** Seminário de pesquisa em Turismo do Mercosul. Universidade Caxias do Sul, 8 a 10 de julho de 2010. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/educacao_para_o_turismo.pdf. Acesso em 10 novembro, 2017.

VASCONCELLOS, N. B. **Paranaguá a pé com as crianças: Proposta de um roteiro turístico direcionado ao público infantil no centro histórico da cidade**. Trabalho de Conclusão de Curso (Tecnologia em Gestão de Turismo). Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, Matinhos, 2019.



CAPÍTULO XXXVIII

UTILIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EM SERVIÇOS DE ALIMENTAÇÃO COMO MELHORIA NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO CURSO DE NUTRIÇÃO DA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

USE OF FOOD SERVICE SERVICES AS AN IMPROVEMENT IN THE EDUCATION, TEACHING AND LEARNING PROCESS OF STUDENTS IN THE NUTRITION COURSE AT THE UNIVERSITY OF PERNAMBUCO: AN EXPERIENCE REPORT

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-38

Claudileide de Sá Silva¹

¹ Professor Adjunto do Colegiado de Nutrição. Universidade de Pernambuco

RESUMO

O nutricionista atua em diversas áreas, sendo as principais: clínica, saúde pública e alimentação coletiva, sendo esta de maior empregabilidade e remuneração. Sua base se dá nas disciplinas higiene e microbiologia dos alimentos, e administração dos serviços de alimentação 1 e 2. Com isso, o objetivo foi implantar o atendimento gratuito serviços de alimentação para consolidar conhecimentos e melhorar a postura profissional dos egressos. O trabalho foi desenvolvido acoplado ao projeto de extensão e de inovação pedagógica e apoio a vivência de componentes, em que foram realizadas duas visitas técnicas como complemento a atividades práticas das disciplinas citadas sendo utilizados conhecimentos trabalhados nas referidas disciplinas, e como atendimento, realizados os diagnósticos higiênico-sanitários com base em lista de verificação e análise microbiológica de alimentos e superfícies, capacitação em boas práticas de manipulação de alimentos, desenvolvimento e entrega de cartilha e aplicativo (SafeFood) e do selo de qualidade QualiUPE (2021). Como resultado, foram atendidas 58 empresas até o segundo semestre de 2021, e observada melhoria nas médias de notas dos alunos nas já citadas disciplinas, redução de discentes em provas finais e

reprovações. Foram obtidas 4 menções honrosas em 2019, e desenvolvido e defendido um TCC. Em 2020, foram publicados 3 artigos e apresentados 5 resumos na semana universitária. Em 2021, foi publicado 3 artigos e apresentados 10 resumos em eventos científicos. Com isso, o desenvolvimento da proposta de Inovação Pedagógica, Apoio a Vivência de Componentes e do projeto de extensão, nas três disciplinas foi exitosa para os discentes, docente e instituição.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Nutrição. Educação. Inovação pedagógica. Extensão.

ABSTRACT

The nutritionist operates in several areas, the main ones being: clinical, public health and collective food, the latter being of greater employability and remuneration. Its basis is in the disciplines of food hygiene and microbiology, and management of food services 1 and 2. With this, the objective was to implement free food services to consolidate knowledge and improve the professional attitude of graduates. The work was developed coupled with the project of extension and pedagogical innovation and support to the



experience of components, in which two technical visits were carried out as a complement to practical activities of the mentioned disciplines, using knowledge worked in the referred disciplines, and as a service, the diagnoses were carried out hygienic-sanitary based on a checklist and microbiological analysis of food and surfaces, training in good food handling practices, development and delivery of a booklet and application (SafeFood) and the QualiUPE quality seal (2021). As a result, 58 companies were served by the second half of 2021, and an improvement was observed in the average grades of students in the aforementioned disciplines, a reduction in the

number of students in final exams and failures. 4 honorable mentions were obtained in 2019, and a TCC was developed and defended. In 2020, 3 articles were published and 5 abstracts were presented during the university week. In 2021, 3 articles were published and 10 abstracts were presented at scientific events. As a result, the development of the proposal for Pedagogical Innovation, Support for the Experience of Components and the extension project, in the three disciplines, was successful for students, teachers and the institution.

Keywords: Teaching-learning. Nutrition. Education. Pedagogical innovation. Extension.

1. INTRODUÇÃO

A alimentação é uma das atividades mais importantes para o ser humano e muito tem se debatido sobre este assunto, principalmente, sobre a sua higiene, pois, os alimentos podem ser veículos de transmissão de microorganismos (SOUZA, 2010). As doenças transmitidas por alimentos (DTAs) são resultantes da ingestão de microorganismos ou de suas toxinas, viáveis ao desenvolvimento de patologias (AFIFI; ABUSHELAIBI, 2012). Aproximadamente 2 milhões de pessoas morrem por doenças transmitidas por alimentos (DTA) no mundo, em sua maioria crianças (WHO, 2014). Segundo o Center for Disease Control and Prevention (CDC, 2011), nos Estados Unidos o consumo de alimentos contaminados é responsável por casos de toxinfecção afetando 48 milhões de pessoas, 128.000 internações e 3.000 mortes por ano. Vale ressaltar que nos últimos 17 anos foram notificados pelo menos 12.503 surtos e DTAs no Brasil, em que 92,2% dos casos identificados o agente etiológico foi de origem bacteriana (BRASIL, 2018). No Brasil (2018), os surtos ocorrem principalmente nas residências (36,4%) e em serviços de alimentação, como: restaurantes, padarias, lanchonetes, entre outros (15,2%). O Estado de Pernambuco ocupa o terceiro lugar no ranking de número de surtos alimentares registrados entre 2000 e 2017 (15,9%) no Brasil. Em 2011, houve aumento na notificação de surtos em estabelecimentos de ensino (12,4%) e, em 2014, em refeitórios de construção civil (7,8%) (SES, 2016). Em Pernambuco, os microorganismos mais frequentemente isolados nos surtos de DTA foram às bactérias (55%) e os vírus (8%). Dentre as bactérias, houve predomínio da *Escherichia coli* (41,2%), seguida de *Staphylococcus aureus* (16,2%) e *Salmonella spp* (9,5%) (SES, 2016). A contaminação

durante o processo de manipulação dos alimentos pode ocorrer por condições precárias de higiene dos manipuladores, equipamentos, utensílios, ambiente e más condições das matérias-primas e ingredientes, ou no armazenamento dos produtos. Em estudos realizados por alunos do cursos de Nutrição da UPE campus Petrolina, nos anos de 2014 a 2019 (FREITAS, SOUZA, 2014; FREITAS et al., 2020) em serviços de alimentação, foram constatadas contaminações de alimentos prontos para consumo e superfícies que entram em contato com os mesmos, como copo em que foi encontrada a presença de *Escherichia coli*. Neste sentido, a utilização de boas práticas (BP) de manipulação pode reduzir a contaminação dos alimentos e superfícies, em toda a cadeia produtiva (SOTO et al., 2010). As BPs consistem em medidas higiênicas aplicadas a toda cadeia alimentar com objetivo de produzir alimentos seguros. Neste contexto, a Resolução CFN Nº 600/2018, determina a presença do profissional Nutricionista como responsável técnico e suas atribuições, as quais incluem atividades relacionadas ao controle higiênico-sanitário dos alimentos. Por sua vez, estas atribuições estão totalmente relacionadas ao aprendizado obtidos através das disciplinas Higiene e microbiologia de alimentos e Administração dos serviços de alimentação 1 e 2. Com isso, a ausência do profissional ou o déficit em sua formação, pode contribuir para resultados catastróficos para sociedade, e aumentar a incidência surtos alimentares. Principalmente em cidades do interior, onde os estabelecimentos contam com menor estrutura econômica. Em estudo realizado por Medeiros (2010), verificou-se ao avaliar a presença de responsáveis técnicos em restaurantes comerciais nas cidades de Campinas, Florianópolis e Porto Alegre, que apenas 32% dos estabelecimentos contavam com a presença deste profissional, e ainda assim este número foi muito inferior ao necessário. O que reforça a necessidade de formação e disseminação dos conhecimentos quanto a segurança e qualidade alimentar. E ao realizar o atendimento à população, o presente trabalho também contribui para sensibilização dos estabelecimentos quanto a importância da presença do nutricionista nos serviços de alimentação. Desse modo, o presente trabalho objetivou permitir aos alunos a formação adequada através do uso de metodologias atuais e a contextualização na sua inserção social através do atendimento à população, como também trazer maior visibilidade ao papel social da universidade para comunidade.



2. RELATO DO CASO

As atividades relacionadas no presente trabalho se constituíram em pelo menos duas visitas técnicas a serviços de alimentação localizados na cidade de Petrolina, sertão pernambucano, e na cidade de Juazeiro, norte da Bahia. Na primeira visita, foi realizado o diagnóstico sanitário dos estabelecimentos atendidos, com base em uma lista de verificação construída a partir do constante nas RDC nº216/2004, ANVISA, e CVS nº05/2013. A classificação do estabelecimento se deu em grupo I quando > 75% dos itens estiveram adequados, no grupo II quando 51 a 75%, e no grupo III quando < 50% dos itens. A análise da qualidade microbiológica da água utilizada para higienização de superfície de contato e cocção dos alimentos foi realizada por ser indispensável na preparação dos mesmos. Para tal, foram verificadas possíveis contaminações por coliformes totais, pois sua presença pode indicar contaminação fecal de origem humana ou animal. A água foi classificada em adequada ou inadequada, atendendo a determinação da Portaria de consolidação nº 05 de 28/09/2017. A qualidade microbiológica de carnes, sucos e saladas foram escolhidas por serem consumidos sem cocção prévia, fato que exacerba o perigo para a ocorrência das DTAs. Já a escolha pela amostra de carne, se deu pelos fatores intrínsecos propiciarem melhor desenvolvimento de microrganismos, quando da contaminação. Assim, para a avaliação microbiológica, foi analisada a presença de coliformes totais, *Escherichia coli*, *Staphylococcus aureus* e *Salmonella sp.* Para análise das condições higiênico-sanitárias de superfície dos utensílios que entram em contato com os alimentos, foram utilizados utensílios recém higienizados que entram em contato direto com os alimentos prontos para consumo. A escolha de um destes foi de modo aleatório em cada serviço de alimentação, sendo avaliada a presença de coliformes totais, e nesse caso foi satisfatória a quantidade de colônias de coliformes totais ≤ 2 por cm^2 . Com isso, após a primeira visita foi elaborado um plano de ação com base nas não-conformidades higiênico-sanitárias e/ou físico-estruturais diagnosticadas, e um laudo microbiológico, e então entregue ao estabelecimento, objetivando a adequação do serviço de alimentação a legislação sanitária vigente. Neste documento foram apontados os itens não conformes segundo a legislação sanitária, e como o gestor deveria proceder para realizar a sua adequação com base no conhecimento prévio que os discentes obtiveram nas disciplinas envolvidas



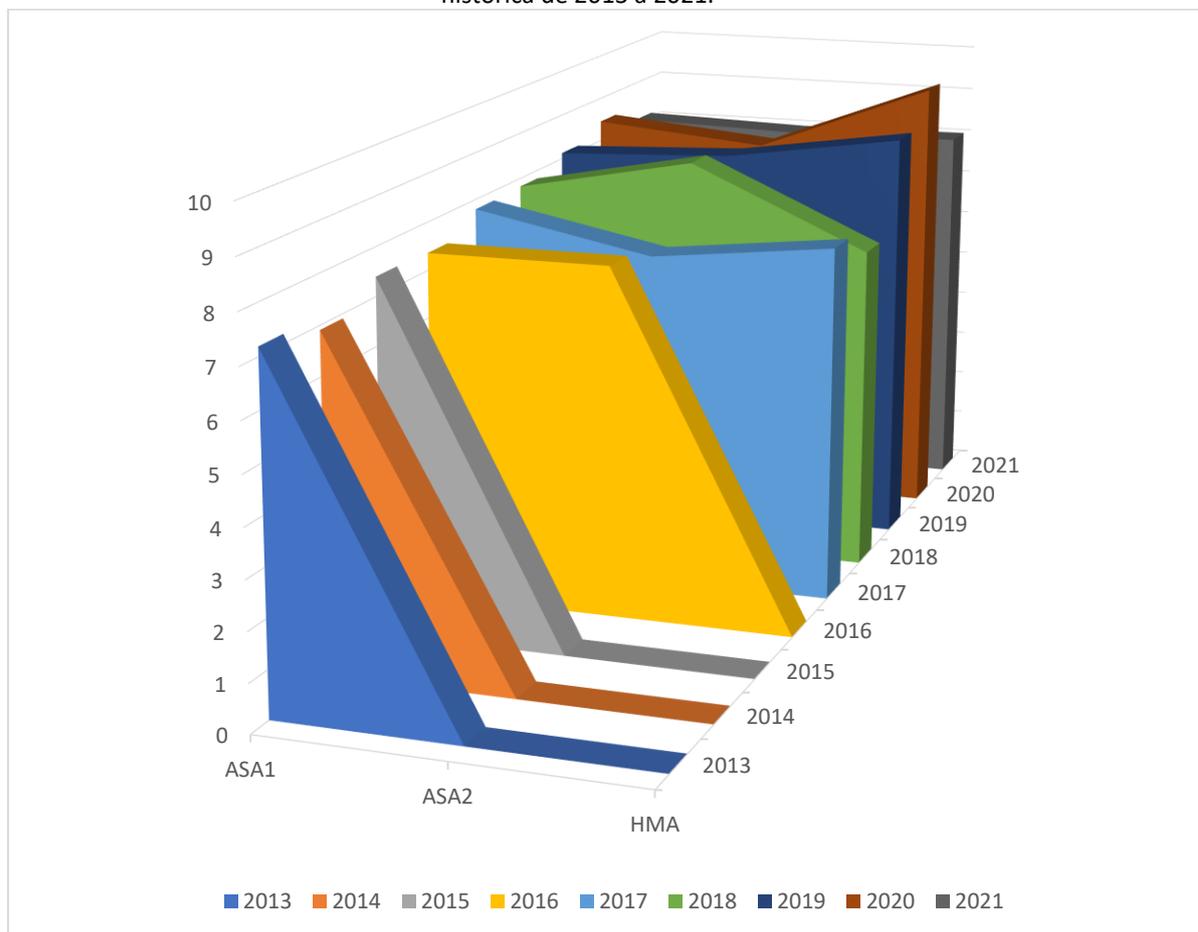
no trabalho. Para a sensibilização dos manipuladores de alimentos e população em geral, foi criado um canal no Youtube, o QualiUPE, em que foram disponibilizados vídeos de animação, e no Instagram QualiUPE, em que foram disponibilizadas informações sobre o projeto. A cartilha foi elaborada pelos alunos do curso de Nutrição e disponibilizada para os estabelecimentos. Já no ano de 2021, agora acoplado o projeto de ensino ao de extensão intitulado “Quali UPE: promoção da qualidade e segurança dos alimentos durante e após a pandemia”, foi disponibilizado o selo de qualidade “Quali UPE”. O selo foi fixado em 3 estabelecimentos da cidade de Petrolina que obtiveram >75% de adequação após o segundo retorno e reavaliação tendo cumprido as adequações solicitadas no plano de ação. O selo serviu de estímulo para os estabelecimentos aderirem as boas práticas, e assim um ganho muito maior para a população e para a universidade a qual terá maior divulgação e interação com a população sendo reconhecida como modificadora de realidades sociais e promotora da saúde. Com a modificação positiva dos estabelecimentos, infere-se a contribuição para fidelização da clientela atendida pelos estabelecimentos participantes, e assim o trabalho pôde contribuir também para melhoria econômica dos mesmos.

Com a execução do projeto observou-se melhoria no cenário de notas (figura 1) e redução do número de alunos em provas finais, assim como nas reprovações. Também foi possível atender a 58 estabelecimentos de 2019 a 2021 (tabela 1). Em 2019 obtivemos 04 menções honrosas em ensino na semana universitária, foi defendido 01 trabalho de conclusão de curso (Desenvolvimento e avaliação de aplicativo em boas práticas de manipulação de alimentos) e desenvolvido um aplicativo gratuito, o Safefood (SOUZA et al., 2020). Em 2020, foram publicados 03 artigos em revistas indexadas e apresentados 05 trabalhos na semana universitária. No ano de 2021, já foram publicados 03 artigos em revistas indexadas e apresentados 15 resumos na semana universitária. No entanto, nem todas as ações foram facilmente aceitas pelos discentes, em sua maioria relataram que as atividades foram positivas e reconheceram que os transformaram sob ponto de vista de conteúdo e maturidade profissional. Um pequeno grupo (05 alunos), no final da execução do projeto, afirmaram não ter interesse em seguir quando na área de alimentação coletiva quando formados e se mostraram pouco dispostos ao acompanhamento dos serviços de alimentação a eles destinados. Porém, o acompanhamento e acolhimento destes estudantes pelos monitores foi



relevante e com auxílio deles foi possível reverter a situação. Para o docente e para instituição, o impacto das publicações, do desenvolvimento do aplicativo e da difusão do nome da instituição foi relevante.

Figura 1. Progressão de média global dos alunos aprovados nas disciplinas participantes do projeto, série histórica de 2013 a 2021.



Fonte: autoria própria.

Tabela 1. Estabelecimentos participantes do projeto “UPE na formação e junto a população: integração do ensino, fortalecendo a aprendizagem e contribuindo para a saúde da comunidade”, e os projetos vinculados “Qualidade e segurança dos alimentos: interação entre estudantes e a população” e “Quali UPE: promoção da qualidade e segurança dos alimentos durante e após a pandemia”, realizados entre 2019 e 2021.

| ESTABELECIMENTOS | | | | | |
|---------------------------------|-------|---------------------------|-------|-----------------------------|-------|
| 2019 | Total | 2020 | Total | 2021 | Total |
| Açaiteria | 4 | Restaurante institucional | 1 | Restaurante comercial | 9 |
| Cafeteria | 1 | Cervejaria | 1 | Padaria | 2 |
| Lanchonete | 1 | Confeitaria | 2 | Espetinho | 1 |
| Restaurante comercial | 1 | Padaria de supermercado | 1 | Venda de polpa de frutas | 1 |
| Restaurante em hospital público | 2 | Restaurante comercial | 9 | Pizzaria | 1 |
| cervejaria | 1 | Padaria em via pública | 1 | Confeitaria de bolo de pote | 2 |
| Cuscuzeria | 2 | Lanchonete | 1 | Açaiteria | 2 |

| ESTABELECIMENTOS | | | | | |
|---------------------------|-------|------------|-------|---------------------------|-------|
| 2019 | Total | 2020 | Total | 2021 | Total |
| Padaria de supermercado | 1 | Pastelaria | 1 | Restaurante institucional | 4 |
| Restaurante institucional | 2 | Pizzaria | 1 | Lanchonete | 1 |
| | | | | Cervejaria | 1 |
| | | | | Frigorífico com alimento | 1 |

Fonte: autoria própria.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A viabilidade para execução da proposta foi facilitada ao acoplar a um projeto de extensão. Um dos principais motivos para tal afirmação deve-se a compra dos insumos para as análises laboratoriais, já que possuem preços elevados. Outro fator está atrelado a certificação, pois ao relacionar ao projeto de extensão é possível creditar parte da carga horária das aulas práticas (10%) e com isso os discentes incluem parte delas como atividade acadêmica complementar. Quanto ao número de participantes, foram incluídos todos os discentes matriculados nas disciplinas envolvidas no presente trabalho, resultando em aproximadamente 100 alunos por semestre. As atividades desenvolvidas não se limitaram as já citadas no decorrer do relato, mas também foram explorados como amplo campo de prática. Neste sentido, foram realizados exercícios em sala de aula e em campo de acordo com cada caso real, ou seja, o estabelecimento acompanhado pela equipe de discentes matriculados nas disciplinas, eram propostas soluções com base no conhecimento adquirido em sala de aula. A exemplo de atividades neste contexto, estão: cálculo de pessoal, proposta de redução de desperdícios e custos, avaliação da produtividade da mão de obra, dentre outros. No entanto, esta forma de realizar as práticas requer maior tempo e disponibilidade do professor e um maior número de monitores em virtude da necessidade de análise de cada resolução proposta pelo discente ao estabelecimento. Com isso, a experiência foi inovadora e contribuiu para melhoria contínua dos discentes, docentes, instituição e sociedade. Foi possível desenvolver o pensamento crítico do aluno tanto pelos conhecimentos adquiridos em aula e a necessidade de adequá-los a casos reais, quanto pela própria postura como profissional e a sua inserção na realidade social que o cerca.



AGRADECIMENTOS

Pró-Reitoria de Extensão e Cultura Programa de Fortalecimento Acadêmico – PFA, Edital PFA Extensão - 01/2019, Edital PFA Extensão - 01/2020, Edital Extensão 01/2021, e Pró-Reitoria de Graduação Edital PFA UPE 05/2019 Apoio À Vivência de componentes curriculares, e Edital Prograd/Pfa/Upe Nº 09/2021.

REFERÊNCIAS

- AFIFI, H.S.; AISHA A.A. “Assessment of Personal Hygiene Knowledge, and Practices in Al Ain, United Arab Emirates.” **Food Control**, vol. 25, no. 1, p. 249–53, May 2012.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Resolução RDC nº275/ANVISA, de 21 de outubro de 2002.** Dispõe sobre o Regulamento Técnico de Procedimentos Operacionais Padronizados aplicados aos Estabelecimentos Produtores/Industrializadores de Alimentos e a Lista de Verificação das Boas Práticas de Fabricação em Estabelecimentos Produtores/Industrializadores de Alimentos. Diário Oficial da União; Poder Executivo, Brasília, DF, de 06 de novembro de 2002.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução RDC nº 216/ANVISA, de 15 de setembro de 2004.** Regulamento técnico de Boas Práticas para serviços de alimentação. Diário Oficial da União; Poder Executivo, Brasília, DF, de 16 de setembro de 2004.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Surtos de Doenças Transmitidas por Alimentos no Brasil.** Secretaria de Vigilância em Saúde Departamento de Vigilância das Doenças Transmissíveis. Coordenação Geral de Doenças Transmissíveis, 2018.
- CENTER FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR). Vital Signs: Incidence and Trends of Infection with Pathogens Transmitted Commonly Through Food.** Foodborne Diseases Active Surveillance Network, 10 U.S, 2017. p.749-755.
- FREITAS, T. P.; COSTA, T.D.; XIMENES, G. R.; SILVA, C.S. **condições higiênico-sanitárias de padarias de uma cidade do sertão pernambucano in Nutrição em foco: uma abordagem holística.** (VOL. II). / Frederico Celestino Barbosa. – Piracanjuba-GO: Editora Conhecimento Livre, 2020.
- FREITAS, D. A.; SOUZA, M. J. **Perfil higiênico-sanitário de panificadoras cooperadas de uma cidade do Médio Vale São Francisco. 2014. 32f. Trabalho de conclusão curso, Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2014.**
- SECRETARIA ESTADUAL DE SAÚDE. Secretaria Executiva de Vigilância em Saúde. **Perfil Socioeconômico, Demográfico e Epidemiológico: Pernambuco 2016.** Série A. Normas e Manuais Técnicos. 1 ed, 2016.



SOUZA, A.S.; GUERRA, R.O.B.P.; FEITOSA, M.A.S.; CAVALCANTE, T.C.F; SILVA, C.S. Desenvolvimento e avaliação de aplicativo em boas práticas de manipulação de alimentos. **Rev. Saúde Digital Tec. Educ.**, Fortaleza, CE, v. 5, n. 2, p.44-57, 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Food safety**. Fact sheet N°399. November 2014. Disponível em: < <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs399/en/>>. Acesso em 28/10/2022.



CAPÍTULO XXXIX

A INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE ARTES E QUÍMICA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O ESTADO DA ARTE

THE INTERDISCIPLINARITY BETWEEN ARTS AND CHEMISTRY: A STATE-OF-
THE-ART INVESTIGATION

DOI: 10.51859/AMPLLA.ELE2445-39

Gustavo Henrique Silva ¹
Lígia Viana Andrade ²

¹ Graduando do curso de Licenciatura em Química, do Instituto Federal de Goiás - IFG

² Docente efetiva do Instituto Federal de Goiás – IFG

RESUMO

Para que os processos de ensino aprendizagem ocorram, como Freire propôs em 1987, o educador deve usar das mais diferentes ferramentas, dentre elas a interdisciplinaridade. Essa por sua vez, tenta integrar diferentes conteúdos, distanciando-os de uma ideia fragmentada de ensino. As artes poderiam, para tanto, ser meio para se ensinar ciências, como a química, que por vezes pode ser mais complexa de ser entendida devido ao uso do abstrato, como as noções micro de eventos, como o tamanho dos átomos. A arte representa a forma de ver o mundo pelo indivíduo, se apresentando das mais diferentes formas. Para correlacionar o ensino da química com a arte, realizou-se uma pesquisa denominada estado da arte no acervo digital do Google Acadêmico, com as palavras “química”, “arte” e “ensino”, nas revistas Química Nova e Química Nova na Escola. Dos 43 artigos encontrados, 14 foram pertinentes ao tema. Percebe-se que existem pesquisadores preocupados com a temática, e que obtiveram sucesso nas mais diferentes abordagens, desde o uso de museus, histórias em quadrinhos, narrativas, ensino lúdico e temáticas sociais, como o racismo. Também se percebe que podem se abranger a outras disciplinas, como história e física. Contudo, considerando a amplitude da química e da arte, em conteúdo, pode-se considerar o número de artigos baixo, uma quantidade pouco expressiva e que tal temática ainda precisa ser mais explorada.

Palavras-chave: Ensino de química, Interdisciplinaridade, Arte, Estado da arte.

ABSTRACT

For teaching-learning to occur, as Freire proposed in 1987, the educator must use the most different tools, among them interdisciplinarity. This, in turn, tries to integrate different contents, distancing them from a fragmented idea of teaching. The arts could, therefore, be a means to teach sciences, such as chemistry, which can sometimes be more complex to understand due to the use of the abstract, such as the micro notions of events like the size of atoms. Art represents the individual's way of seeing the world, presenting itself in many different ways. To correlate the teaching of chemistry with art, a state of the art search was carried out in the digital collection of Google Scholar, with the words "chemistry", "art" and "teaching", in the journals Química Nova and Química Nova na Escola. Of the 43 articles found, 14 were relevant. It can be seen that there are researchers who are concerned with the theme, and who have succeeded in the most different approaches, from the use of museums, hqs, narratives, ludic and social themes such as racism. They can also be extended to other disciplines, such as history and physics. However, considering the amplitude of chemistry and art in content, we can consider that the number of articles is low, not very expressive, and that this theme still needs to be further explored.

Keywords: Chemistry teaching, Interdisciplinarity, Art, State of the art.



1. INTRODUÇÃO

O princípio da educação, segundo Freire (1987), é trazer ao indivíduo a percepção de que é capaz de mudar o meio em que vive, de participar ativamente na sociedade. O educador, como personagem importante no processo de ensino aprendizagem, deve ser responsável por ensinar de forma clara e objetiva, em um ambiente agradável e com ferramentas que a tornem mais eficiente na busca de um aprendizado significativo. Uma das ferramentas mais valiosas nessa caminhada é a interdisciplinaridade.

Thiesen (2008), após conhecer a literatura sobre o assunto, aponta que a interdisciplinaridade busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento. Trata-se, então, de uma ferramenta que busca a interação de conteúdos de diferentes disciplinas na intenção de tornar a educação um processo mais atrativo. Essa metodologia que vem ganhando popularização nos últimos anos, dá ao que está sendo estudado um sentido maior, criando conexões entre diferentes áreas do conhecimento humano. Como seres dotados de muitas diferenças e complexibilidades, ela se torna necessária, pois auxilia a compreensão dos conteúdos como um todo, e não como partes desconexas e completas por si.

O estado da arte é um tipo de pesquisa que ganhou espaço nos últimos anos e que tem como ponto forte uma alta abrangência. Ela possibilita uma visão geral do que se tem até o momento sobre determinado tema. Segundo Romanowski e Ens (2006), nela é feito um levantamento que pode evidenciar os avanços, mostrar as inovações, além de apontar lacunas que precisam ser preenchidas no assunto pesquisado, todos pontos que podem servir de base para pesquisas futuras.

A química é a ciência que busca a compressão da composição da matéria, de suas transformações e estruturas. Ao lado de outras ciências, seu ensino busca permitir que os alunos participem mais ativamente na sociedade, seja em situações mais simples como entender o rótulo de produtos de limpeza, como em assuntos mais complexos como o aquecimento global.

Segundo Rocha e Vasconcelos (2016), o ensino da química nas escolas, assim como de outras matérias exatas, tem encontrado enormes desafios. Isso se deve ao fato



de ocorrer com o modelo tradicional de ensino, muitas vezes desconectado da realidade dos alunos e sem diálogo com as outras disciplinas.

A arte constitui-se da expressão dos indivíduos perante o mundo, se ligando a sentimentos, gestos e formas. Teatro, pintura, música, desenho, dança e diversos outros fazem parte dela. Seu ensino busca sua compreensão nas mais diferentes formas e estimula a criatividade, além de ser responsável por ensinar sobre a cultura, diversidade e muitos outros. Seu potencial como meio para ensinar outros conteúdos é imenso.

Esse trabalho busca, por meio de uma pesquisa bibliográfica denominada Estado da Arte, levantar informações acerca de metodologias que articulem o ensino de química com a arte, sobre como pesquisadores estão investigando essa temática e então, discutir tal cenário, apontando lacunas e pontos fortes. Se justifica no intuito de traçar um perfil atual, tendo em vista a importância das duas matérias para a formação do cidadão que entende, avalia e critica sua realidade.

2. REVISÃO DE LITERATURA

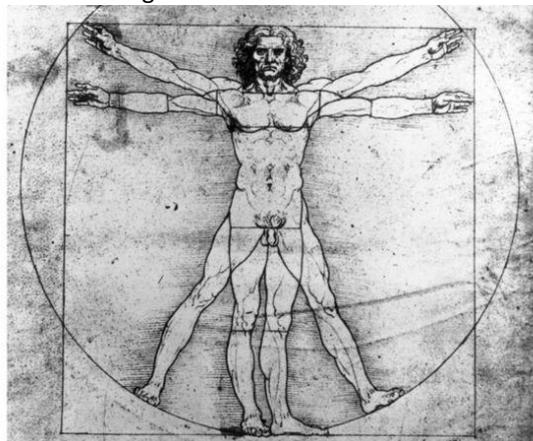
Segundo Ferreira (2008), não se deve pensar sobre Artes e Ciências como algo separado, conforme constatado em alguns pontos durante a história, mas sim como um conjunto que possibilite o desenvolvimento da aprendizagem de forma mais significativa. Conceber a construção do conhecimento de forma fragmentada traz aos alunos uma visão de mundo distorcida. O contrário também é válido, pois são muitos os exemplos na história sobre como os dois juntos podem funcionar, viajando entre artistas e cientistas que ajudam a moldar a atual realidade.

Leonardo da Vinci (1452-1519), é um dos maiores exemplos, quando nos referimos à união das Ciências com as Artes. Segundo Ferreira (2008), “Leonardo foi criador na Arte, descobridor na Ciência e inventor na Tecnologia, conseguindo integrar de forma paradigmática a Ciência e Arte, de tal forma que uma não seria corretamente entendida sem a outra. Todos lhe devemos algo”. Sua multiplicidade é algo que o tornou um dos maiores nomes do seu tempo, navegando entre astronomia, escultura, anatomia, pintura e física. Suas obras, traziam consigo ciência e criatividade, que impressionam até hoje. Essa união possibilitou um aperfeiçoamento a ele, em seus conhecimentos, explanando sobre a ciência de forma excepcional. Temos o exemplo do



“Homem Vitruviano”, onde podemos ver as formas geométricas usadas para criar uma imagem artística do homem:

Figura 1: Homem Vitruviano



Fonte: BBC News Brasil

Rocha e Vasconcelos (2016) apontam as dificuldades nas escolas para o ensino de exatas, incluindo a química, como sendo fruto de falhas no processo de ensino. Ele é feito de forma tradicional, desconecta com a realidade do aluno e sem interdisciplinaridade.

Ensinar ciências é trazer ao aluno, em parte, sua formação como cidadão, criando conhecimentos de forma mais profunda para que ele participe da sociedade, em relação à tecnologia, meio ambiente, e até mesmo a política e ética (SANTOS; MORTIMER, 1999). Assim, teria base para entender, avaliar e julgar diversos aspectos e se posicionar. Isso parte da contextualização que deve ocorrer no ensino aliada a interdisciplinaridade, não apenas com as matérias curriculares, mas com a vida em si.

Segundo Appelt e Guilardi Junior (2016), também se compartilha a ideia de formar cidadãos no processo de ensino. Como já dito, as artes têm incrível potencial para o ensino de outros conteúdos além do seu, como ferramenta articuladora. O teatro, uma das formas de manifestação da arte, utilizado em uma pesquisa pelo autor, teve ótimos resultados, como a quebra de estereótipos sobre a ciência, pré-concebidos pelos alunos, e o aprendizado de diferentes matérias da química.

Uma pesquisa que pode orientar sobre a realidade de diversas temáticas, é denominada Estado da Arte:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram

identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, pág. 39).

Desta forma, esse tipo de pesquisa possibilita um amplo olhar sobre determinado tema, apontando novas formas de ver e lacunas que precisam ser preenchidas. Ele é responsável por abrir caminho para novas pesquisas.

3. METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica estado da arte foi realizada no acervo digital do Google Acadêmico, com as palavras “química”, “arte” e “ensino”, nas revistas Química Nova e Química Nova na Escola.

Os critérios de inclusão foram:

- Ser das revistas Química Nova ou Química Nova na escola;
- Ter sido publicada de 2015 até setembro de 2020;
- Estar relacionada ao ensino de química de alguma forma;
- Estar relacionadas às artes, incluindo, mas não se limitando apenas a desenho, danças, teatro, poesia, narrativa, conto, *cartoons*, histórias em quadrinhos, confecção utilizando materiais diversos, cultura, museus, jogos, o uso do lúdico.

Foram encontrados 43 artigos. Destes, 26 são da Revista Química Nova, dos quais 4 foram selecionados e 22 descartados pelo critério de inclusão. Dos 17 encontrados na revista Química Nova na Escola, 10 foram selecionados e 7 descartados. O recorte temporal escolhido abrange publicações de 2015 até setembro de 2020.

4. DISCUSSÕES

Os artigos selecionados foram organizados nas duas tabelas a seguir:

Tabela 1 – Lista de artigos selecionados na revista Química Nova

| Nome da publicação | Autor(a) / autores(as) | | Ano de publicação |
|--------------------|---|--|-------------------|
| 1 | Dai-me Agô (licença) para falar de saberes tradicionais de matriz africana no ensino de química | Anna M. C. Benite Gustavo A. A. Faustino Juvan P. Silva Claudio R. M. Benite | 01/04/2019 |

| Nome da publicação | Autor(a) / autores(as) | | Ano de publicação |
|--------------------|--|--|-------------------|
| 2 | Educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química: Sobre a lei 10.639/2003 no ensino superior | Marysson J. R. Camargo Anna M. C. Benite | 26/06/2019 |
| 3 | Estratégias para a inserção de museus de ciências no estágio supervisionado em ensino de química | Rafael C. Mori Ana C. Kasseboehmer | 31/07/2019 |
| 4 | Casos investigativos e a relação com o saber: trajetória e processo de aprendizagem de estudantes do ensino superior no Tocantins | Wellington Francisco Anna M. C. Benite | 18/02/2015 |
| 5 | Da Intencionalidade à Responsabilidade Lúdica: Novos Termos para uma Reflexão Sobre o Uso de Jogos no Ensino de Química | Cinthia M. Felício Márlon H. F. B. Soares | 14/01/18 |
| 6 | Modelizações Astronáuticas na Perspectiva da Educação CTS: Proposta de Atividade Integradora ao Ensino de Ciências | Paulo V. T. Souza Nicéa Q. Amauro Marcos Fernandes Sobrinho | 27/10/2017 |
| 7 | Os Alambiques no Brasil Colônia: Uma Proposta de Abordagem Histórica e Social no Ensino de Ciências | Haira E. Gandolfi Thayse Z. B. Aragão Sílvia F. de M. Figueirôa | 14/06/2015 |
| 8 | Análise e Reflexões sobre os Artigos de Educação em Química e Multimídia Publicados entre 2005 e 2014 | Marcelo Giordan | 10/11/2015 |
| 9 | Educação Ambiental em Histórias em Quadrinhos: Recurso Didático para o Ensino de Ciências | Kiany S. B. Cavalcante Fernando C. Silva Adeilton P. Maciel José A. S. Lima Júnior Joaires S. dos S. Ribeiro Paulo J. C. dos Santos Adriano E. P. Pinheiro | 09/09/2014 |
| 10 | As Muitas Interpretações da Entropia e a Criação de Um Material Didático Para o Ensino da Interpretação Probabilística da Entropia | Higo L. B. Cavalcanti Edvan A. Ferreira Paloma G. Abrantes Gláucia N. Cavalcanti | 23/03/2018 |
| 11 | Representações Presentes nos Livros Didáticos: Um Estudo Realizado para o Conteúdo de Ligação Iônica a partir da Semiótica Peirceana | Karina C. Scalco Márcia R. Cordeiro Keila B. Kiill | 29/04/2014 |
| 12 | O envolvimento dos estudantes em aulas de Ciências por meio da linguagem narrativa das histórias em quadrinhos | Adriana A. D. Rodrigues Ana L. de Quadros | 01/03/2018 |



| Nome da publicação | Autor(a) / autores(as) | | Ano de publicação |
|--------------------|---|---|-------------------|
| 13 | O Trabalho do Cientista nos Cartuns de Sidney Harris: Um Estudo sob a Perspectiva da Sociologia da Ciência | Fernanda Roxael Natália de P. Diniz Jane R. S. de Oliveira | 03/02/2015 |
| 14 | Estudo da Motivação do Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem Promovida pelo Uso de Modelos Moleculares, validado por Meio de Áudio e Vídeo | Paulo H. Fabri Rosana A. Giacomini | 20/10/2017 |

Fonte: autor

Após a leitura dos artigos, constatou-se uma variedade de assuntos na área da química, com os mais diversos meios artísticos e ainda se ligando a outras disciplinas como a história. A cultura histórica africana do nosso país é rica e pouco explorada, e 3 dos artigos selecionados utilizam da nossa história e das nossas raízes para fazê-lo ao ensino da química. O primeiro, Benite *et al* (2019), utiliza a nossa origem para explicar assuntos químicos, como o estudo de plantas religiosas. Já o segundo Gandolfi, Aragão e Figueirôa (2016), fala sobre os alambiques, um equipamento utilizado na cana-de-açúcar como destilador, correlacionando com nossa memória nos engenhos.

O terceiro artigo, Camargo e Benite (2019), fala sobre o racismo, e como ele está presente em nossa sociedade. Mesmo apoiado em lei para ser ensinado a licenciandos, assim futuros docentes, acaba encontrando barreiras que dificultam esse ensino. Apoiados, nesse contexto conduzem uma pesquisa ação no intuito de ensinar um pouco sobre nossa descendência africana, no contexto histórico do racismo enquanto ensinam sobre conceitos químicos. Tendo em vista os bons resultados e a riqueza da nossa cultura, abrimos aqui um leque de possibilidades.

Mori e Kasseboehmer (2019) usaram museus, um ambiente fora da escola e considerado cultural, para ensinar. Apesar da museologia não tratar especificamente da química, traz consideráveis pontos, como o enriquecimento da história científica aos alunos e ao próprio professor. Um dos resultados obtidos é o aumento de visitas à biblioteca pelos alunos após conhecer o ambiente. Assim, como os artigos anteriores, a cultura toma formas para ensinar a química.

O uso de textos também foi recorrente nos artigos selecionados. Francisco e Benite (2015), usando de uma narrativa chamada de “caso investigativo”, onde um personagem precisa tomar decisões, coloca os alunos em posição de questionar, para



assim testarem o que aprenderam e se necessário buscarem respostas sozinhos, adquirindo novos saberes.

As histórias em quadrinho, outra forma narrativa, também são boas aliadas no processo de ensino e aprendizagem. Cavalcante *et al* (2015) utilizaram-nas para ensinar ciências, ressaltando que um dos seus pontos fortes é unir o verbal com o visual, aumentando o empenho dos alunos com situações do cotidiano. Já Rodrigues e Quadros (2018) também utilizaram das HQs para ensinar densidade, introduzindo que as mesmas podem tocar no emocional do aluno, e assim, fazer com que ele seja mais participativo.

Outro gênero textual que ganha espaço são os *cartoons*. Roxael, Diniz e Oliveira (2015) em sua pesquisa apontam como o humor presente nos mesmos pode auxiliar no entendimento de conceitos e situações. As imagens, como ressaltadas pelos autores, também são ótimos recursos, e possibilitaram além do conteúdo, uma visão do dia a dia dos cientistas.

O uso lúdico, o aprender enquanto se diverte, também se encaixa no contexto da arte. Felício e Soares (2018), ressaltam como os jogos estimulam a criatividade, e que podem ser usados no ensino da química. A sala de aula deve ser um lugar que chame a atenção dos alunos, despertando sua vontade de aprender, onde o educador deve adaptar o meio e a forma como o ensino acontece.

Colocar a mão na massa é algo muito enriquecedor. Souza, Amauro e Fernandes Sobrinho (2018) levaram os alunos a criação de foguetes. Enquanto estudavam os processos químicos como a combustão em um foguete de verdade, com matérias de fácil acesso, mostraram que com um pouco de engenhosidade, é possível remodelar a forma de ensinar.

Por sua vez, Cavalcanti *et al* (2018) também colocaram a mão na massa, e ensinaram um conceito muitas vezes de difícil compressão, a entropia, através de um equipamento por eles criado, o “entropiômetro”. Utilizando materiais simples como o papelão, permitiram a discussão sobre o assunto e um maior aprendizado. Fabri e Giacomini (2018) utilizando materiais como garrafa pet, produziram modelos atômicos concretos que também levaram a bons resultados.

Giordan (2015) discute como as multimídias existentes na nossa atual sociedade, tem potencial para o aprender e ensinar, mas que são pouco exploradas. A evolução das tecnologias aconteceu de forma rápida nos últimos anos, permitindo uma enorme



quantidade de compartilhamento de vídeos, imagens, áudios, documentos e muitos outros. Como conclusão, ele discorre como o aumento da tecnologia não refletiu no ensino de química, e que pode, portanto, ser uma lacuna que abre espaço para futuras pesquisas.

Scalco, Cordeiro e Kiill (2015) abordam como o visual é importante para que o aluno entenda o conteúdo com mais facilidade. Ao recolher dados sobre o ensino de ligações iônicas com imagens de um livro, apontaram que o conhecimento foi absorvido, e que as imagens são de suma importância para a aprendizagem de muitos conceitos químicos, principalmente os submicroscópicos.

Após a leitura dos artigos e o recolhimento de dados, podemos agrupá-los, em grupos, e pontuar e gerar algumas conclusões.

O grupo 1, intitulado “Cultura”, agrupa os artigos 1,2,3 e 7. O uso de museus para ensinar química foi algo inesperado e com bons resultados. Dentre os motivos para tal feito, podemos citar a quebra da monotonia da sala de aula, o uso de ambientes não escolares para o ensino e uma possível interdisciplinaridade com outras matérias, como a história. Aqui também reunimos artigos que falam da nossa raiz africana. Visto a riqueza da nossa cultura, poderíamos usar muito mais para o ensino integralizado, como nossas heranças indígenas e portuguesas. Além disso, também discutem questões raciais, uma realidade em nossas escolas.

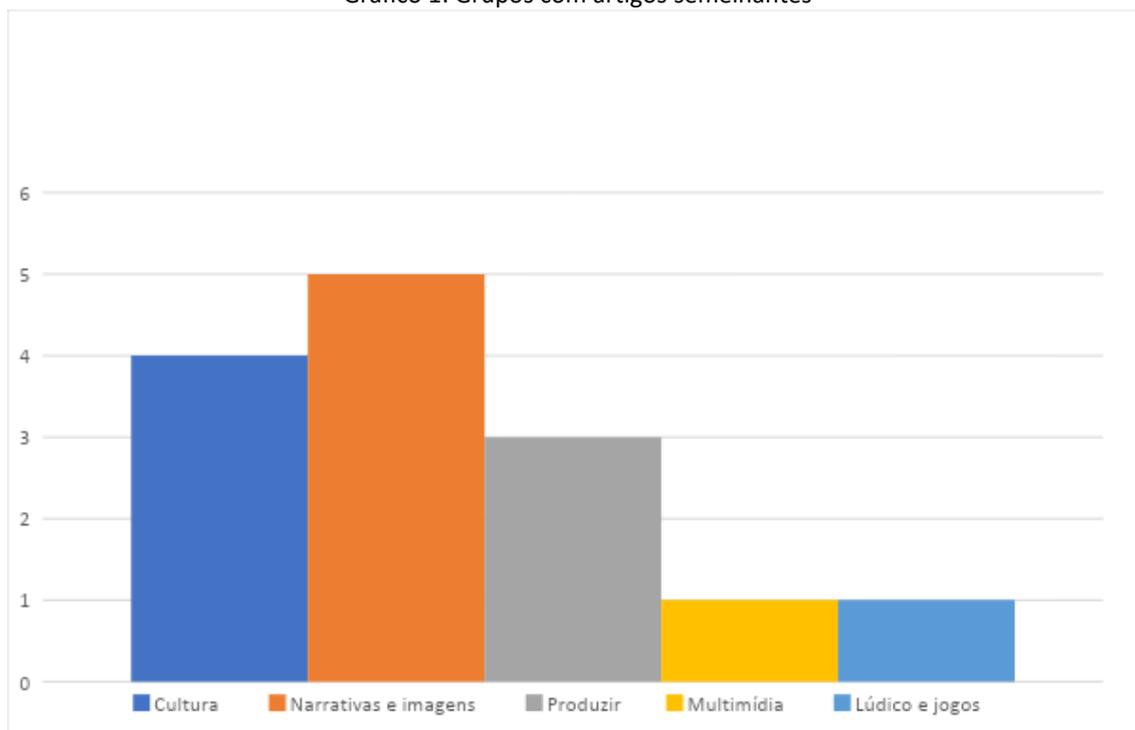
No segundo grupo intitulado “Narrativas e imagens”, incluem-se os artigos 4, 9, 11, 12 e 13. Nesses artigos podemos perceber a arte em diferentes tipos textuais, como *cartoons*, histórias em quadrinhos e casos investigativos. Unir o verbal com o não verbal e criar contextos que podem estar ligados ao cotidiano, além de usar do humor foram os pontos fortes desse grupo, e que em suma, despertaram maior interesse por parte dos alunos. Além disso, a imagem tem grande poder para o ensino, visto que apenas palavras poderiam ser insuficientes muitas vezes para entender alguns conceitos químicos.

O terceiro grupo intitulado “Produzir”, reúne artigos em que se foi necessário construir algo, com ou sem a ajuda dos alunos. Para tanto, usar a criatividade foi indispensável, desde a construção de modelos atômicos até foguetes, integrando outras disciplinas como a física. Os artigos 6, 10 e 14 fazem parte desse grupo.



O quarto grupo “Multimídia”, formado pelo artigo 8 mostra como o uso das mídias podem facilitar o ensino. As tecnologias devem ser integradas e normalizadas no ensino, e o smartphone deve deixar de ser um vilão e passar a ser um aliado dentro da escola. O quinto grupo, “Lúdico e jogos”, composto apenas pelo artigo 5, trata dos jogos e sua forma lúdica. O lúdico tem grande potencial para o ensino, e os jogos são exemplos disso.

Gráfico 1: Grupos com artigos semelhantes



Fonte: autor

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a leitura dos 14 artigos, percebemos como é possível integrar as mais diferentes áreas no estudo da arte e da química, e que existem pessoas preocupadas com a temática. Podemos destacar o uso de narrativas, histórias em quadrinhos, uso da cultura, temas sociais como o racismo, o lúdico, o uso de mídias entre outros. Se encontra surpresas inesperadas, como o uso de museus para ensinar química. Podemos então, concluir que existe uma gama grande de possibilidades para que haja o ensino de química usando a arte e suas formas como meio para tal.

Ressalta-se também que a interdisciplinaridade não se limita apenas às duas matérias, mas que pode também trazer conceitos de outras, como a história e a física. Abrimos assim, ainda mais, o leque de possibilidades.

Contudo, considerando a amplitude da química e da arte, em conteúdo, podemos considerar o número de artigos baixo, uma quantidade pouco expressiva. Existem, portanto, lacunas e novas relações que devem e podem ser exploradas, como por exemplo o uso da música, da dança e o uso do desenho com os mais diferentes materiais. Além disso, os meios artísticos encontrados ainda são poucos explorados, como por exemplo, um único artigo usando a temática das mídias.

REFERÊNCIAS

- APPELT, V. K.; GUILARDI JUNIOR, F. **O ensino de química através da arte.** In XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ), 18., 2016, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, UFSC, 2016.
- BENITE, A. M. C.; FAUSTINO, G. A. A.; SILVA, J. P.; BENITE, C. R. M. Dai-me agô (licença) para falar de saberes tradicionais de matriz africana no ensino de Química. **Química Nova**, Vol. 42, N° 5, 2019.
- CAMARGO, M. J. R.; BENITE, A. M. C. Educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química: Sobre a lei 10.639/2003 no ensino superior. **Química Nova**, Vol. 42, N° 6, 2019.
- CAVALCANTI, H. L. B.; FERREIRA, E. A.; ABRANTES, P. G.; CAVALCANTI, G. N. As Muitas Interpretações da Entropia e a Criação de Um Material Didático Para o Ensino da Interpretação Probabilística da Entropia. **Química Nova na Escola**, Vol. 40, N° 3, p. 169-177, 2018, São Paulo, SP.
- CAVALCANTE, K. S. B.; SILVA, F. C.; MACIEL, A. P.; LIMA JUNIOR, J. A. S.; RIBEIRO, J. S. dos S.; SANTOS, P. J. C. dos; PINHEIRO, A. E. P. Educação Ambiental em Histórias em Quadrinhos: Recurso Didático para o Ensino de Ciências. **Química Nova na Escola**, Vol. 37, N° 4, p. 270-277, 2015, São Paulo, SP.
- FABRI, P. H.; GIACOMINI, R. A. Estudo da Motivação do Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem Promovida pelo Uso de Modelos Moleculares, validado por Meio de Áudio e Vídeo. **Química Nova na Escola**, Vol. 40, N° 3, p. 196-208, 2018, São Paulo, SP.
- FELÍCIO, C. M.; SOARES, M. H. F. B. Da Intencionalidade à Responsabilidade Lúdica: Novos Termos para uma Reflexão Sobre o Uso de Jogos no Ensino de Química. **Química Nova na Escola**. Vol. 40, N° 3, p. 160-168, 2018, São Paulo, SP.
- FERREIRA, P. C. C. **Contributos do Diálogo entre a Ciência e a Arte para a Educação em Ciência no 1º CEB**, 2008. 285f. Dissertação (Educação em Ciências) - Universidade de Aveiro, Portugal.
- FRANCISCO, W.; BENITE, A. M. C. Casos investigativos e a relação com o saber: trajetória e processo de aprendizagem de estudantes do ensino superior no Tocantins. **Química Nova**, Vol. 39, N° 3, 2016.



- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GANDOLFI, H. E.; ARAGÃO, T. Z. B.; FIGUEIRÔA, S. F. de M. Os Alambiques no Brasil Colônia: Uma Proposta de Abordagem Histórica e Social no Ensino de Ciências. **Química Nova na Escola**, Vol. 38, N° 3, p. 215-223, 2016, São Paulo, SP.
- GIORDAN, M. Análise e Reflexões sobre os Artigos de Educação em Química e Multimídia Publicados entre 2005 e 2014. **Química Nova na Escola**, Vol. 37, N° Especial 2, p. 154-160, 2015, São Paulo, SP.
- MORI, R. C.; KASSEBOEHMER, A. C. Estratégias para a inserção de museus de ciências no estágio supervisionado em ensino de química. **Química Nova**, Vol. 42, N° 7, 2019.
- ROCHA, J. S.; VASCONCELOS, T.C. **Dificuldades de aprendizagem no ensino de química: algumas reflexões**. In XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ), 18., 2016, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, UFSC, 2016.
- RODRIGUES, A. A. D.; QUADROS, A. L. de. O envolvimento dos estudantes em aulas de Ciências por meio da linguagem narrativa das histórias em quadrinhos. **Química Nova na Escola**, Vol. 40, N° 2, p. 126-137, 2018, São Paulo, SP.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Vol. 6, N° 19, 2006. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, Brasil.
- ROXAEL, F. R.; DINIZ, N. de P.; OLIVEIRA, J. R. S. de. O Trabalho do Cientista nos Cartuns de Sidney Harris: Um Estudo sob a Perspectiva da Sociologia da Ciência. **Química Nova na Escola**, Vol. 37, N° Especial 1, p. 68-81, 2015, São Paulo, SP.
- SANTOS, W. L. P. dos; MORTIMER, E. F. A dimensão social do ensino de química – Um estudo exploratório da visão de professores. In Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2., 1999, Valinhos. **Anais...** Valinhos/Porto Alegre, 1999.
- SCALCO, K. C.; CORDEIRO, M. R.; KIILL, K. B. Representações Presentes nos Livros Didáticos: Um Estudo Realizado para o Conteúdo de Ligação Iônica a Partir da Semiótica Peirceana. **Química Nova na Escola**, Vol. 37, N° 2, p. 134-142, 2015, São Paulo, SP.
- SOUZA, P. V. T.; AMAURO, N. Q.; FERNANDES SOBRINHO, M. Modelizações Astronáuticas na Perspectiva da Educação CTS: Proposta de Atividade Integradora ao Ensino de Ciências. **Química Nova na Escola**, Vol. 40, N° 3, p. 186-195, 2018, São Paulo, SP.
- THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Vol. 13, N° 39, 2008.



GÊNERO CHARGE: UMA REPRESENTAÇÃO MULTISSEMIÓTICA DE IRONIZAÇÃO DO “FIQUE EM CASA” NO CONTEXTO DE PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA

GENRE CHARGE: A MULTISEMIOTIC SIGNAL ALLIANCE OF IRONIZATION OF
“STAY AT HOME” IN THE CONTEXT OF HOMELESS PEOPLE

DOI: 10.51859/AMPLA.ELE2445-40

Arlete Ribeiro Nepomuceno ¹

Maria Clara Gonçalves Ramos ²

Maria Cristina Ruas de Abreu Maia ³

¹ Professora Titular na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)

² Graduanda na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)

³ Professora Adjunta na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)

RESUMO

O estudo empreendido, fruto do projeto de pesquisa institucionalizado na Universidade Estadual de Montes Claros/MG, intitulado “Leitura multissemiótica em diferentes gêneros discursivos”, cujo tema se volta à crítica ironizada na charge “O pandemônio da pandemia”, objetiva analisar multissemioses na (re) construção de significados, numa abordagem sintático-semântico-pragmático, com vistas a responder: como essa abordagem atua na materialização de discursos multimodais, satirizando mazelas socioideológicas, na interpretação de papéis sociossemióticos? Por meio de uma proposta metodológica qualitativo-interpretativista, valemo-nos de uma charge extraída do site Uol (2020), com o retrato paradoxal de enfrentamento à disseminação da Covid-19 por pessoas em situação de rua. Ancoramo-nos nos pressupostos basilares da Gramática-Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), destacando o nível extralinguístico (contextos de situação e cultura) e a metafunção ideacional. Somam-se a essas categoriais analíticas as significações interativas e composicionais da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Justifica-se pela necessidade de se buscar refletir, questionar e analisar discursos mobilizados no gênero

charge, na percepção de ideologias veiculadas em textos multimodais. Concluímos que artefatos sígnicos representam o mundo e as experiências humanas, podendo possibilitar a não manipulação de pessoas, desprivilegiando relações hegemônicas de poder. Conscientes de vezes outras que permeiam eventos comunicativos, ratificamos que o esse gênero é uma ferramenta de denúncia a vulnerabilidades e hipocrisias sociais, que subvertem e marginalizam o princípio básico da dignidade humana: o direito social à moradia.

Palavras-chave: Charge. Pessoas em situação de vulnerabilidade social. Multissemioses.

ABSTRACT

The study undertaken, the result of a research project institutionalized at the State University of Montes Claros/MG, entitled “Multisemiotic reading in different discursive genres”, whose theme turns to the ironic criticism in the cartoon “The pandemonium of the pandemic”, aims to analyze multissemioses in (re) construction of meanings, in a syntactic-semantic-pragmatic approach, with a view to answering: how does this approach act in the materialization of multimodal discourses, satirizing socio-ideological ills, in the interpretation of sociosemiotic roles? Through a qualitative-

interpretative methodological proposal, we use a cartoon extracted from the Uol website (2020), with the paradoxical portrait of facing the spread of Covid-19 by people in a street situation. We are anchored in the basic assumptions of Systemic-Functional Grammar (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), highlighting the extralinguistic level (contexts of situation and culture) and the ideational metafunction. Added to these analytical categories are the interactive and compositional meanings of Visual Design Grammar (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). It is justified by the need to seek to reflect, question and analyze discourses mobilized in the cartoon genre, in the

perception of ideologies conveyed in multimodal texts. We conclude that sign artifacts represent the world and human experiences, and may enable the non-manipulation of people, undermining hegemonic power relations. Aware of other voices that permeate communicative events, we ratify that this genre is a tool to denounce social vulnerabilities and hypocrisies, which subvert and marginalize the basic principle of human dignity: the social right to housing.

Keywords: Cartoon. People in situations of social vulnerability. Multisemiosis.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade pós-moderna, influenciada pelos avanços tecnológicos oriundos da dinamização interativa entre pessoas, reafirma a base advogada pelo funcionalismo *hallidayano* a partir de 1960, que se reporta à materialização sociossemiótica de experiências no mundo por uma rede semântico-semiótica de possibilidades da qual se vale, por exemplo, um chargista, na intenção de atingir propósitos comunicativos.

Se se pensar na evolução por que a sociedade passa, a língua (gem) assume o papel sócio-comunicativo dela, a partir de ressignificações exigidas pelo texto, em eventos discursivos reais, permeados por ideologias e crenças construídas no social. Considerando a língua (gem) no social, a materialização de gêneros textuais/discursivos não privilegia apenas a representação verbal pela escrita, mas também a potencialização de significados externados por estruturas visuais.

Nessa configuração ampla da língua(gem), sobreleva-se a charge, vista “[...] como um texto de humor que aborda algum fato ou tema ligado ao noticiário. [...] recria o fato de forma ficcional estabelecendo com a notícia uma relação intertextual” (RAMOS, 2018, p. 21), simbolizando a hibridização linguística na significância do mundo e dos problemas sociais que emergem dele, entre os quais se incluem maneiras de representar a realidade (fragilidade e demonização de pessoas em situação de vulnerabilidade social).

Assim, a partir da articulação entre o verbal e o imagético (a multimodalidade), imagens se (re) constroem, produzem sentidos e se apresentam como uma característica inerente a esse gênero, sem qualquer força centralizante sobre o não verbal, em que

que o gênero charge se insere com o compromisso social de desvelar chagas antropológicas que assolam a sociedade, por ir de encontro ao plano teórico de documentos oficiais (Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Constituição Cidadã (1988)). Nessa ótica,

[...] a charge, além do seu caráter humorístico, e, embora pareça ser um texto ingênuo e desprezioso, constitui uma ferramenta de conscientização, pois, ao mesmo tempo em que diverte, informa, denuncia e critica, constitui-se um recurso discursivo e ideológico. (MOUCO; GREGÓRIO, 2007, p. 5)

Posto isso, para interpretá-lo, na consideração da elaboração sociosemiótica do texto, os leitores devem ter a capacidade de mobilizar e acionar um compilado de conhecimentos diversos e específicos sobre temas do noticiário jornalístico, sobretudo conhecimentos de mundo, com a intenção de que o propósito sociocomunicativo seja desvelado, percebendo a representação crítica do cotidiano social.

De posse do poder significativo e expressivo de charges, é necessário que esse gênero seja percebido pelos leitores sob uma lente irônica (humor) que advém de uma crítica, sobretudo social, haja vista que o chargista se atenta a projeções ideológicas, evidenciando o ponto de vista dele ao criticar. Nesse prisma,

[...] a ironia é um recurso e um gesto por meio do qual o chargista demonstra o ponto de vista dele; porém, como não pretende assumi-lo, mascara-o, com fulcro em implícitos, produzindo um discurso jocoso. Desse modo, na construção da crítica, ao trazê-la à baila, numa denúncia figurativo-crítica da realidade, ele convida o leitor à (re) leitura do assunto, para perceber efeitos de humor subjacentes à intencionalidade dele. (PAES; NEPOMUCENO, 2021, no prelo)

Nesse sentido, objetivamos responder: como uma abordagem sintático-semântico-pragmática atua na materialização do discurso multimodal, satirizando mazelas socioideológicas, na interpretação de papéis sociosemióticos no gênero charge?

Confirma-se, portanto, a necessidade de um letramento plural para que os leitores percebam a funcionalidade multifacetada da língua em práticas textuais-discursivas e, assim, passem a agir sobre o mundo de forma mais crítica e consciente, percebendo que o sentido não se encerra no texto/discurso, pois há sempre uma articulação entre linguagem e ideologia.



No quadro teórico-metodológico, numa análise de cunho analítico-interpretativo, filiamos-nos aos pressupostos da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), para quem a língua é pensada no social, utilizando os contextos de cultura e situação (extralinguístico) e a metafunção ideacional (linguístico), para refletir as experiências por que passam os indivíduos no mundo material. Além disso, acrescentamos a Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), enfatizando os significados interativos e composicionais, que partem dos estudos *hallidayanos* para defender a relevância sócio-sígnica de projeções imagéticas nos textos multimodais, não sobrepondo a imagem ao plano verbal.

À luz disso, este estudo torna-se relevante frente à tentativa de conscientizar os leitores da importância social do gênero charge por trazer uma reflexão crítica e discussões sobre o modelo de sociedade em que estamos inseridos, na apresentação de problemas do cotidiano social, podendo atenuar a manipulação e omissão de pessoas diante de desafios que marcam uma sociedade.

A escolha da plataforma digital justifica-se por se apresentar como um espaço social bastante acessado, atingindo a muitas classes sociais, figurando com um espaço de pronunciamento de grupos sociais não hegemônicos, em vulnerabilidade social, apresentando, na voz do chargista, num tom denunciativo, como elas se inscrevem na sociedade, o que oportuniza reflexões críticas e discussões.

Além da introdução, este artigo estrutura-se em três seções. Na primeira, discorremos sobre a revisão bibliográfica, focalizando o nível extralinguístico (contextos de cultura e situação) e metafunção ideacional da Gramática Sistêmico-Funcional, doravante GSF, bem como destacamos as significações interativas e composicionais da Gramática do *Design* Visual. Na segunda, expomos os procedimentos metodológicos. Em seguida, na última seção, apresentamos as análises e discussões, com a conclusão a que chegamos, reafirmando a importância da plurissignificação linguística.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. A GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: OS CONTEXTOS

Na defesa da teoria da constituição do significado, em situação efetiva de uso, Halliday e Mathiessen (2004) corroboram a perspectiva da ciência linguística a partir da



interação entre as pessoas na sociedade, sustentada no social, uma vez que é usada em diferentes contextos para materializar experiências diversas.

A língua(gem), dessa forma, não é social apenas por ser mobilizada nas inter-relações, mas porque é acionada para dar vida a eventos sociocomunicativos particulares, condicionados por situações contextuais plurais. Nessa direção, a GSF é:

[...] sistêmica porque vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados, das quais nos servimos para construir significados, fazer coisas no mundo. Cada sistema é um conjunto de alternativas possíveis, que podem ser semânticas, léxico-gramaticais ou fonológicas e grafológicas. É funcional porque explica estruturas gramaticais em relação ao significado, às funções que a linguagem desempenha em textos. (FUZER; CABRAL, 2014, p. 19)

Representada por esse feixe de possibilidades semântico-semióticas, Halliday e Matthiessen (2004) asseveram a existência de dois sistemas: **extralinguístico** e **linguístico**, pois a língua é um sistema complexo, materializado por diferentes níveis. Assim, surge a necessidade de se pensar a análise de textos/discursos de forma mais funcional, para vislumbrar, em certa medida, a totalidade sógnica de constituintes (extra) linguísticos. Trazendo isso à baila, em linhas gerais, o nível extralinguístico abarca os contextos de cultura e situação, e linguístico endossa o **sistema de conteúdo**, com significados (re) construídos nos complexos oracionais, via semântica, vocabulário e estrutura gramatical, e o **sistema de expressão** (sons, gestos e escrita).

O **contexto de cultura** (lugar no qual os gêneros se institucionalizam) é caracterizado pela estabilidade, amplitude exponencial e macrotexto, já que faz parte de um cenário mediato, isto é, comporta-se como o somatório de significados socioculturais socialmente engendrados e naturalizados na sociedade. A perpetuação de crenças, ideologias, valores, costumes, ao longo da história de cada comunidade, reflete nos eventos discursivos, sem neutralidade. Para ser possível interpretar e compreender um texto/discurso, destarte, compete ao leitor se situar quanto ao contexto de circulação do que é lido, pois as instituições sociais interferem na articulação de significados em cenas enunciativas, o que confirma o traço ideológico de instâncias comunicativas.

O **contexto de situação**, por outro lado, é mais instável, restrito a um cenário imediato em que o texto se realiza, também caracterizado pelo microcontexto, pois o indivíduo materializa os interesses sociocomunicativos em contextos menores,



específicos e particulares. Esse contexto é pensado como uma película que envolve o texto, enfatizando o ambiente no qual o texto se realiza. Diferentemente do contexto de cultura, o contexto de situação ainda é fragmentado por **variáveis de registro** (não contempladas nesta análise), circundadas por **campo** (o que está acontecendo), **relação** (ligação social entre os participantes) e **modo** (como o texto é construído).

Para a GSF: “[...] o texto é a linguagem em funcionamento no contexto; [...] então, texto é o processo de fazer significar em contexto”. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 3)

2.1.1. METAFUNÇÃO IDEACIONAL: A PROJEÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS HUMANAS

As metafunções (ideacional, interpessoal e textual), compondo o estrato semântico da linguagem, representam o uso que fazemos dela, cada qual com uma função específica. Em se tratando da **metafunção ideacional**, esta atua na construção das experiências do indivíduo no mundo externo (concreto, físico) e interno (o de sua própria consciência, com sentimentos, percepções, desejos, cognição), a partir do sistema de transitividade: **processos** (verbos), **participantes** (sujeito e objetos) e **circunstâncias** (advérbios/adjuntos adverbiais) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Representada pelo sistema de transitividade, essa metafunção se concretiza *em complexos oracionais*, em que discursos são materializados por estruturas sintático-semântico-pragmáticas, representando experiências dos seres humanos. Assim, a correlação de codificações sintáticas da gramática normativa acontece pelo elo semiótico, não se restringindo ao caráter estanque da norma. Essas experiências são projetadas por (sub) processos, entre os quais centralizam estes principais: **material** (compõe o foco deste estudo), **mental** e **relacional**; somam-se a esses processos primários os subprocessos **verbais**, **comportamentais** e **existenciais** (secundários).

Os **processos materiais** se fazem representar **verbos acionais** (fazer, acontecer, construir, lavar etc.), com significados mais concretos, palpáveis, comprovados, sendo materializados por um **Ator** (quem executa ou articula a semântica do verbo de ação) e **Meta** (quem sofre a ação feita pelo Ator) em **orações transitivas**, mas há a possibilidade de existir apenas o Ator e o processo em **orações intransitivas**. As **circunstâncias**, não apenas nesse processo, mas também em todos os outros, são facultativas, pois servem para agregar informações ao processo.



Com vistas à delimitação deste estudo, à luz do exposto, recorreremos às categorias de análise com base nos contextos de situação e de cultura, bem como na metafunção ideacional, fazendo uso dos aspectos léxico-gramaticais, dando ênfase, na charge sob análise, aos processos ocorridos, aos participantes envolvidos e à circunstância em que ocorreram os processos.

2.1.2. GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL: PROJEÇÕES IMAGÉTICAS

Na Gramática do *Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), de agora em diante GDV, esses linguistas, incrementando aos estudos *hallidayianos* a centralidade de **semioses visuais**, fortalecem o conceito de multimodalidade, na busca por evidenciar o caráter multidimensional de construções imagéticas, cujo interesse não é se distanciar dos sintagmas oracionais realizados pelo sistema de transitividade, mas possibilitar às imagens a exteriorização de significados imagéticos.

Considerando a paisagem sociosemiótica para a representação de processos comunicativos, eles endossam a necessidade fulcral de a sociedade, ao agir sobre o mundo e as pessoas, atentar-se ao imbricamento entre o verbal e o visual, na leitura de imagens, sendo o código semiótico imagético apresentado a partir de uma sintaxe, também imagética. Diante disso,

[...] assim como a gramática da língua descreve como palavras se combinam em frases, sentenças e textos, nossa “gramática” visual irá descrever a maneira pela qual os elementos retratados – pessoas, lugares e coisas – se combinam em “declarações” visuais de maior ou menor complexidade e extensão. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 2, grifo dos autores)

A partir da teoria multimodal, a GDV, reconhecendo o potencial das metafunções *hallidayianas*, articula as **significações imagéticas** num tripé: **representacional** (sobre a qual não falamos nesta pesquisa), **interativa** e **composicional**, em que, na GSF, são, nesta sequência, paralelas às macrofunções ideacional, interpessoal e textual. Como já salientado, neste estudo, enfocamos as **significações interativas** e **composicionais**, para fins de recorte analítico.

2.1.3. SIGNIFICAÇÃO INTERATIVA ENTRE OS PARTICIPANTES

Na **significação interativa** (associada, na GSF, à metafunção interpessoal), os participantes representados divulgam conceitos e levam os leitores (que interagem com cada *mise-en-scène*) a ações, motivados pelos vínculos imaginários que são (re) criados,



aproximando ou distanciando, de forma (in)direta, leitores e chargistas. Nesse contexto as proposições visuais interativas possibilitam aos atores sociais aceitarem ou rejeitarem comandos subjacentes às cenas enunciativas (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

As interações estabelecidas, visualmente, para além da composição imagética, com vistas a estabelecer um diálogo com o leitor, podem ser materializadas entre participantes representados, representados e interativos e tão somente interativos, a depender das intencionalidades discursivo-ideológicas de cada paisagem visual, por meio de **olhar**, **distância social/afinidade social/enquadramento** e **ângulo/ponto de vista** da imagem.

O **olhar** é subdividido entre oferta e demanda, em que a **oferta** (não compõe o foco deste estudo) sugere a invisibilidade do participante que está representado na cena, como se estivessem expostos em vitrines, solicitando do interativo uma contemplação que, sutilmente, pede a admiração do leitor. O **olhar de demanda** já tem o propósito de ser desejado, admirado, respeito, visto, estabelecendo uma conexão entre o representado e o interativo, criando conexões, com olhar diretivo formado pela linha dos olhos, pois aborda o leitor de forma impactante, o que reforça o vínculo psicoemocional.

A **distância social/afinidade social/enquadramento** reporta-se à aproximação ou ao distanciamento das relações imaginárias estabelecidas entre os participantes, instanciado(a) entre **close-up** (plano fechado), **médium shot** (plano médio) e **long shot** (plano aberto). O enquadramento **close-up** projeta a imagem até os ombros, sugerindo uma relação mais íntima, pessoal e próxima, enquanto o **médium shot** representa o participante até os joelhos, conferindo mais respeito e credibilidade ao representado e, de forma mais distante, o **long shot** projeta a imagem inteira (corpo inteiro), indicando uma relação social mais impessoal.

O **ângulo** é articulado de modo frontal, oblíquo, superior, inferior e na linha dos olhos. Nessa consideração, o **ângulo frontal** é caracterizado por envolver maior grau de envolvimento entre os participantes representado e interativo na estrutura visual, à medida que o **ângulo oblíquo** enseja certo afastamento entre os participantes, instigando uma sensação de não pertencimento por parte de quem observa. Por último, o **ângulo superior** (poder conferido majoritariamente aos participantes interativos), **inferior** (mais poder e imponência à participante representada) e na **linha dos olhos**



(igualdade de poder entre os participantes nas relações) reiteram o desenvolvimento de relações hegemônicas de poder, sendo esses vínculos identificados a partir dos vetores que emergem do olhar.

2.1.4. SIGNIFICAÇÃO COMPOSICIONAL NA TEIA ORGANIZACIONAL DO TEXTO/DISCURSO

Equivalente à metafunção textual na GSF, a significação composicional relaciona-se aos significados representacionais e interativos, sendo responsável pela estrutura e pelo formato do texto, articulando os arranjos multissemióticos que compõem a paisagem visual, criando, reconhecendo e organizando, estrategicamente, os elementos apresentados.

É composta por três sistemas interrelacionados, mas que atendem a funções imagéticas diferentes no texto: **valor da informação, saliência e enquadre**. Neste estudo, apenas a **saliência** é trabalhada na análise multimodal da charge selecionada, não sendo os outros pontos, ainda que relevantes, contemplados neste recorte.

A **saliência** é responsável por elencar o grau de importância de elementos na estrutura, podendo criar uma relação hierárquica entre os constituintes. Para isso, são selecionados recursos para chamar a atenção do leitor, sem preocupação excessiva com a posição ocupada pelo elemento semiótico na imagem, como uso de **cores** mais intensas ou suaves, **tipografia, espessura e tamanho** das letras, **nitidez, brilho, layout**, por exemplo, que controlam o olhar de quem lê a imagem. Desse modo, oferece mais ênfase àquilo que, na intenção do produtor da sintaxe visual, merece destaque e ser visível ao primeiro olhar do leitor.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a análise qualitativo-interpretativa proposta, metodologicamente, o *corpus* deste capítulo consta da seleção de uma charge publicada em meio digital (*website* Uol), compartilhada em 2020, no *blog* do Juca, produzida pelo chargista carioca Jaguar, cuja identificação é “O pandemônio da pandemia”, que partiu da realidade vivenciada no contexto pandêmico acarretado pela crise sanitária da COVID-19.

Para fins de análise, priorizamos, na perspectiva sociossemiótica da Linguística Sistêmico-Funcional, com conceitos e categorias, os contextos de situação e de cultura, assim como a metafunção ideacional que será marcada pelas vivências e experiências materiais dos participantes da charge. Já no viés da Multimodalidade, damos ênfase aos



significados interativos e composicionais na paisagem semiótica da sintaxe visual das imagens. Nesse sentido, evidenciamos não só aspectos extralinguísticos, como também ideológicos na charge sob análise.

Na sequência, apresentamos os resultados e as discussões na prática social contextualizada no período pandêmico, com vistas a consubstanciar a teoria contemplada na sustentação teórica.

Passemos às análises.

3.1. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os discursos presentificados, na Figura 1, endossam uma das características centrais do gênero em foco por oportunizar a intertextualidade, o interdiscurso entre textos diversos, aproximando o leitor da charge, de alguma forma, a conhecimentos prévios que ele, influenciado pela cultura do meio onde vive, tende a ter.

Figura 1 - O pandemônio da pandemia



Fonte: <https://blogdojuca.uol.com.br/2020/04/mais-duas-charges-sobre-a-pandemia>. Acesso: 20 nov. 2022.

No texto chargístico, veiculado na mídia digital, no **contexto de situação**, observamos a ressemiotização pelo charginista de uma situação social cotidiana, agravada perante um momento pandêmico de grande repercussão mundial e retratada, no centro da imagem, com uma caricatura grotesca mais saliente, por um morador em situação de vulnerabilidade, para o qual o leitor deve voltar a atenção.

Nele, há a apropriação do chargista da fala de um morador de rua (evidenciada por um balão) para questionar: “como poderia sair de casa se nunca entrei?”, externando a indignação dele na utilização do verbo “poderia” pela proposta enganosa e descabida de “ficar em casa”. A expressão evidencia o fato de como isso seria possível se um morador em situação de rua não tem e nunca teve uma casa.

Ainda no **contexto de situação**, na observância dos aconselhamentos debochados, grosseiros e insensíveis propostos ao morador em situação de rua, evidenciam-se analogias à fala da atriz sueca Greta Garbo, militante de causas socioambientalistas e a Pilatos, personagem da Bíblia Sagrada.

Primeiramente, com referência à Greta Garbo, reconhecida internacionalmente por atuar (teatro e cinema), autora da famosa frase “I want to be alone” (quero ficar sozinha), tendo, no auge da carreira, proferido essa célebre frase e passado, logo em seguida, a viver em isolamento social. Nesse contexto, o chargista resgata essa atitude dela e estabelece um liame com a realidade da pandemia, a partir de recomendações sanitárias das autoridades para todos ficarem em casa. Contudo, devem-se enfatizar as ideias antagônicas apresentadas, haja vista que, naquela época, ela, ativista famosa e atriz, por escolha, optou por ficar em casa; de modo diferente, o morador de rua não tinha escolhas.

A segunda referência, retomando, no contexto de situação, Pilatos, como líder político judaico-cristão e católico que, diante da pressão popular pela condenação do Rei dos Judeus à morte por Pôncio Pilatos (governador da província romana), não se posiciona, mas sim isenta da responsabilidade dele, permitindo que Jesus fosse açoitado por soldados romanos até a crucificação, tendo, pois, “lavado as mãos”, o que fez com que essa expressão se popularizasse ao longo do tempo, na fuga das pessoas no cumprimento de responsabilidades por determinado ato.

Metaforicamente, a sentença “Lave as mãos” aproxima-se da narrativa bíblica por retratar, nas entrelinhas, uma das medidas de vigilância sanitária: higienização constante das mãos no período da pandemia. Não distante da associação religiosa, a crucificação ainda se faz presente desde a antiguidade, mudando-se apenas os personagens, pois a narrativa é a mesma: a marginalização de subalternos.

No **contexto de cultura** incluído no de situação, podemos observar o discurso com um tom argumentativo, denunciativo, opinativo e persuasivo, se se pensar na



propagação de ideologias, valores, crenças, conceitos, comportamentos das pessoas, uma vez que busca apresentar reflexões críticas e discussões sobre mazelas do cotidiano social, por meio da sátira e do humor, possibilitando ao leitor o reconhecimento de que essas pessoas encontram-se à margem da sociedade.

Na **metafunção ideacional** em que se apresentam relatos de vivências e experiências humanas, nos complexos oracionais destacados, há formas verbais “sair” e “lavar” seriam representados da seguinte forma, na demonstração dos verbos sair e lavar que denotam, semanticamente, uma ação material, concreta, vista em relação ao combate à COVID-19:

Tabela 1 - O sistema de transitividade ideacional aplicado à charge

| Atores | Processos materiais | Meta | Circunstância |
|-----------------------|---------------------|---------|---------------|
| Você (sujeito oculto) | não saia | - | de casa |
| Você (sujeito oculto) | Lave | as mãos | - |

Fonte: Autoria própria.

Na paisagem imagética da GDV, a **significação interativa** realça a figura de um participante representado de aparência pobre, mal cuidada (cabelos excessivamente grandes, despenteados, unhas e corpo não higienizados) e vestido com maltrapilhos, projetado com roupas desgastadas e em condições inferiores (rasgadas, sujas e descoradas). O chargista, ao projetar o participante representado dessa forma, pretende se aproximar do estereótipo social do modo como pessoas em situação de rua se encontram, convencendo o leitor da charge de que a pandemia, tal qual a simbologia de Lúcifer (demônio perverso, insano e maldoso), também para a tradição judaico-cristã, demoniza a dignidade humana.

O **olhar** identificado é de **demand**, diretivo, em razão de o morador de rua, visivelmente sentado ao chão pelo modo como o corpo está compactado, leva-nos à sensação de que ele nos olha, implorando por uma ajuda, o que materializa, dessa forma, vínculos íntimos entre participantes representado e interativo. A vermelhidão, nos olhos, simboliza desespero e cansaço manifestados por um semblante tenso, preocupado e triste.

O **enquadramento** é **médium shot**, pois o participante está projetado de forma mais distante, com a intenção de criticar exatamente a invisibilidade que minorias

enfrentam, distanciando-os dos demais componentes da sociedade. O **ângulo** identificado está na **linha dos olhos**, o que sugere, a partir da observância dos braços abertos do participante representado, que simbolizam sentimento de revolta e insatisfação aos problemas enfrentados por pessoas em situação de rua que foram potencializados pela crise sanitária, como a falta de moradia.

Na **significação composicional**, a **saliência** é identificada pela **tipografia das letras** com que a charge sugere ter sido escrita, representando, aparentemente, traços de caligrafia de uma pessoa sem um grau elevado de escolarização, fato recorrente entre pessoas marginalizadas. A ênfase nos termos grafados na **cor vermelha** “não saia de casa” e “lave as mãos” chama a atenção do leitor e contrasta com a imagem do sujeito em situação de vulnerabilidade social, apresentando a saliência de traços pretos na imagem, o que pode denotar a sujeira em que os moradores em situação de rua vivem e a falta de condição deles em relação a quem possui um lar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão a que chegamos é de que a língua é uma entidade viva que está a serviço dos usuários dela para agir sobre o mundo, exteriorizando as experiências pelas quais passam, na busca de (re) significar as próprias mundivivências e as lacunas que subjazem delas. Sob essa ótica, confirmamos a importância de recursos multimodais com os quais os chargistas trabalham para propalar, no discurso, diferentes intenções discursivas, que se manifestam em contextos heterogêneos (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004).

A hibridização linguística é prova de que a sociedade pós-moderna, movida pela dinamicidade e instantaneidade de informações institucionalizadas em diferentes gêneros, ancora-se em semioses múltiplas, o que confirma, nesse sentido, a relação da ciência linguística para além da forma, porque o que mais importa é a significância construída em eventos sociocomunicativos motivados e intencionais. Não neutro, e sim eivado de intencionalidade, o gênero charge reitera o compromisso social de se comportar como uma prática textual-discursiva que se filia à realidade crua, com a finalidade de ser utilizada por chargistas para denunciar, de forma irônica, mazelas antropológicas, instituídas com roupagens outras.



Respondendo à pergunta suscitada nesta pesquisa, confirmamos o poder expressivo, na relação semântico-pragmática, do gênero charge, por artefatos semióticos multissignificativos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), na notificação de chagas sociais que assolam o progresso da sociedade, pois há um descompasso entre o que defende os documentos parametrizadores do princípio básico da isonomia e o acesso pleno a direitos fundamentais, como o acesso à moradia e ao bem-estar social, com vistas a legitimar a igualdade material entre os cidadãos.

Com efeito, urge uma sociedade letrada de forma multimodal, para que se torne apta a desnaturalizar e descristalizar problemas sociais, superando a omissão e o silenciamento, a fim de que a sociedade, de fato, evoluindo, possa atender a necessidades plurais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC_91_2016.pdf. Acesso: 29 nov. 2022.
- CARTA DAS NAÇÕES UNIDAS. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/carta-das-nacoes-unidas>. Acesso: 29 nov. 2022.
- COSTA, F. B. da. **Homens invisíveis**: relatos de uma humilhação social. São Paulo: Editora Globo, 2004.
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. São Paulo: Mercado de Letras, 2014.
- HALLIDAY, M. A. K; MATTHIESSEN, C. **An introduction funcional grammar**. London: Edward Arnold, 2004.
- KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. 2 ed. London: Routledge, 2006.
- MOUCO, M. A. P.; GREGÓRIO, M. R. **Leitura, análise e interpretação de charges com fundamentos na teoria semiótica**. Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2007, p. 1-22.
- PAES, V. L.; NEPOMUCENO, A. R. **Texto, contexto e a construção de sentidos nos gênero charge**: uma análise sociosemiótica para o ensino, 2021. (no prelo)
- RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.



Site consultado:

Figura 1. Disponível em: <<https://blogdojuca.uol.com.br/2020/04/mais-duas-charges-sobre-a-pandemia>>. Acesso: 20 nov. 2022.



AMPLLA
EDITORA



9 786553 810945