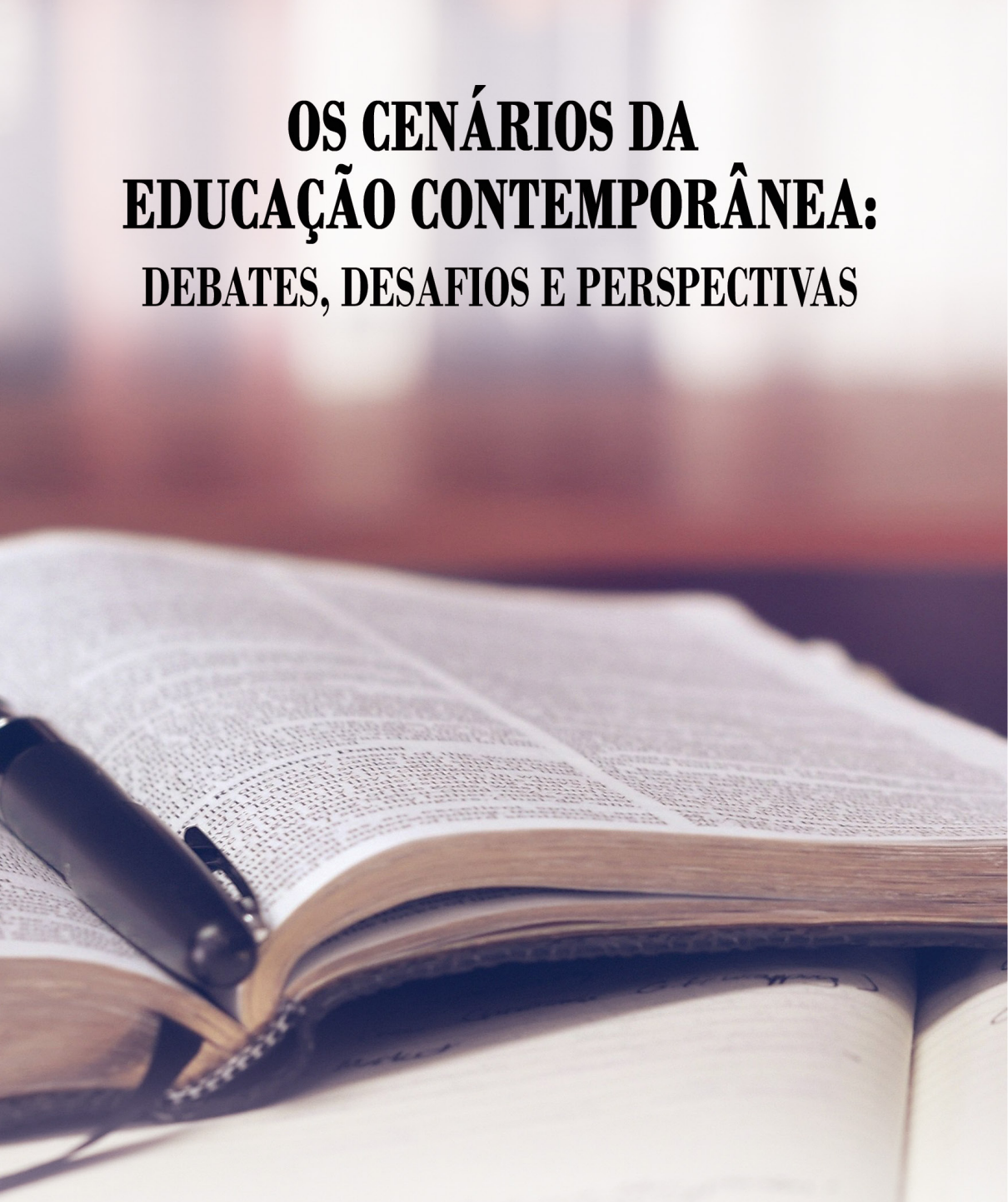
# OS CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA:

## DEBATES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS




Bruna Beatriz da Rocha
Rebeca Freitas Ivanicska
Joselma Silva
(Organizadores)



EDITORA
SCHREIBEN

Bruna Beatriz da Rocha
Rebeca Freitas Ivanicska
Joselma Silva
(Organizadores)

# OS CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA:
## DEBATES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

EDITORA
SCHREIBEN

2021

© Dos organizadores - 2021
Editoração: Schreiben
Capa: Pixabay
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):
Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marciane Kessler (UFPel)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

***A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).***

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C395 Os cenários da educação contemporânea: debates, desafios e perspectivas. / Organizadoras: Joselma Silva, Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicska. – Itapiranga: Schreiben, 2021.
338 p. : il. ; e-book
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-89963-30-1
DOI: 10.29327/551956

1. Educação. 2. Ensino à distância - tecnologias. 3. COVID-19 - pandemia. I. Título. II. Silva, Joselma da. II. Rocha, Bruna Beatriz da. IV. Ivanicska, Rebeca Freitas.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....7
*Joselma Silva*

PREFÁCIO.....8
*Bruna Beatriz da Rocha*

A LUDICIDADE E AS TECNOLOGIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS: REFLEXÕES, DESAFIOS E RESSIGNIFICAÇÕES.....9
*Bruna Beatriz da Rocha*
*Rebeca Freitas Ivanicska*

OS QUELÔNIOS TERRESTRES: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DE CIÊNCIAS.....17
*Eliane Veiga Cabral da Costa*
*Mauro Gomes da Costa*

REFINAMENTO DE MÉTODOS DE ESTUDO COM TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....30
*Caroline Souza Silva*

AS TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NAS CONDIÇÕES HISTÓRICO-ECONÔMICAS DA CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS (IFS): REFLEXÕES A PARTIR DOS GOVERNOS DE COLLOR, FERNANDO HENRIQUE CARDOSO, LULA E DILMA.....42
*José Júlio César do Nascimento Araújo*

REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS ACERCA DA RELAÇÃO TURISMO E EDUCAÇÃO.....58
*Mirian Souza Oliveira*
*Karoliny Diniz Carvalho*

O CURSO DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA SOB A ÓTICA DA COMPLEXIDADE E DO RIZOMA.....68
*Lara Timm Cezar*
*Ariadni Loose*

GARANTIA DOS DIREITOS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DA REFORMA TRABALHISTA/2017.....81
*Pollyana Dias Sales de Almeida*
*Márcio Bonini Notari*

INCLUSÃO ESCOLAR: RELATO DE UMA PESQUISA DE CAMPO.....99
*Brígida Augusta Velasco*
*Elaine Silva Mateus*

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
ORDENAMENTOS LEGAIS.....107
*Brígida Augusta Velasco*
*Elaine Silva Mateus*

ENSINO HÍBRIDO: DESENVOLVIMENTO DE LIÇÕES
MULTIMÍDIA (*PLAYLISTS*) PARA MATEMÁTICA
DO ENSINO MÉDIO.....116
*Gean Jony Nogueira Marinho Júnior*
*Silvia Cristina Freitas Batista*

KONEKA - INCUBADORA DE EMPRESAS DO IFRR:
CONTRIBUINDO NO DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS DOS ESTUDANTES
E EGRESSOS DO IFRR/CBVZO.....130
*Fernanda Silva do Casal*
*Rodrigo Luiz Neves Barros*

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO
DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....142
*Keila Montes Pereira Rodrigues*

CENÁRIOS EDUCACIONAIS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS
PARA JOVENS E ADULTOS: TECENDO PERSPECTIVAS
CONTEMPORÂNEAS DE ATIVIDADES REMOTAS .....150
*Luciana Cinthia Pinheiro Pereira*
*Sebastião Rodrigues-Moura*

TERRITÓRIOS E RELIGIOSIDADES: FESTA DOS NAVEGANTES
NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL.....161
*Jackson Adair Gonçalves*

ENSINO REMOTO NO PIBID INGLÊS DA UFAL:
UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA À LUZ DO
LETRAMENTO CRÍTICO.....170
*Bianca Letícia Tavares da Silva*
*Cátia Veneziano Pitombeira*
*Dayane Mirele Fontes Monteiro*
*Liliane Eduarda Timóteo da Silva*
*Lívia Lua Letícia Magalhães de Lira*
*Nathalia Barros da Silva*

"SOU NEGRA/O E MEREÇO AS COTAS!":
ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA POLÍTICA DE COTAS RACIAIS
FRENTE AO SENTIMENTO DE RESSENTIMENTO DE ALUNAS/OS

NEGRAS/OS NO INGRESSO AO ENSINO SUPERIOR.....183
*Anderson Souza Oliveira*

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
TECENDO REFLEXÕES CONCEITUAIS E NORMATIVOS
DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....196
*Cleusa Francisca de Souza*
*Maria Alice de Miranda Aranda*

O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO
ENSINO DE GEOGRAFIA.....210
*Cícero Antonio Jatanael da Silva Tavares*

O ENSINO HÍBRIDO E A SALA DE AULA INVERTIDA:
O SABER-FAZER COM AS METODOLOGIAS ATIVAS NO
ENSINO SUPERIOR.....219
*Rosilda Maria Borges Ferreira*
*Maria Alzira Leite*

A ACESSIBILIDADE DO *SITE* ESTUDE EM CASA:
BARREIRAS E POSSIBILIDADES.....231
*Lucélia Cristina Brant Mariz Sá*
*Alessandra Ribeiro Queiroz*
*João Vítor Sampaio de Moura*

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A
LINGUÍSTICA APLICADA: DA HISTORICIDADE À
RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL .....243
*João Vítor Sampaio de Moura*
*Lucélia Cristina Brant Mariz Sá*
*Alessandra Ribeiro Queiroz*

REFLEXÕES SOBRE O USO DOS GÊNEROS MULTIMODAIS
NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO .....252
*Norma Sueli Ferreira de Araújo*
*José Júlio César do Nascimento Araújo*

IMPLICAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
PARA O ENSINO DE ARTES: PROGRESSO OU RETROCESSO?.....264
*Glenda Maíra Silva Melo*

O PAPEL DO TUTOR NO AMBIENTE
VIRTUAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....275
*José de Oliveira Júnior*

RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....281
*Alessandra Junia Avelino*
*Adriana Thamires de Carvalho Silva*

*Fernanda do Amaral Luna*
*Juliana da Consolação Rodrigues*
*Luana Vanessa Daniel*
*Maraisa dos Santos*

CONSTRUTIVISMO: VILÃO OU HERÓI?.....289
*Camila Beltrão Medina*
*Marcela Ribeiro Testi*
*Fabiana Bedóia dos S. de Paula*
*Aline Oliveira de Faria*

ENTRELUGARES: TRAÇANDO CAMINHOS E TRILHAS EM ANTROPOLOGIA, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE.....302
*Francisco Romário Paz Carvalho*
*Edmilsa Santana de Araújo*

METODOLOGIAS ATIVAS EM CONTEXTO DE PANDEMIA: NOVAS DEMANDAS QUE EMERGEM.....311
*Silvana Telma de Lima Fritoli*
*Ana Paula Oliveira Becker Alvarenga*
*Maria Izabel Rodrigues Tognato*

DESCORTINANDO OS IDEAIS PRECONIZADOS POR PAULO FREIRE EM TEMPOS DE BARBÁRIE.....325
*Celso Gabatz*
*Quenia Renee Strasburg*

POSFÁCIO.....337
*Deborah Freitas Ivanicska*

SOBRE OS ORGANIZADORES.....338

# APRESENTAÇÃO

Esta obra propõe divulgar a concretização de estudos, pesquisas e experiências elaborados por autores de diferentes espaços geográficos que proclamam o mesmo objetivo: acreditar na Educação como caminho para a formação de uma sociedade.

Os escritos visam promover conhecimento teórico e compartilhar vivências cotidianas propiciadas pelo agir pedagógico, afim de que as reflexões e experiências neles registrados sirvam e contribuam para a ressignificação do trabalho dos docentes e de outros profissionais que a eles tiverem acesso.

Desta forma, ao reunir textos com diferentes olhares e perspectivas, propõe-se abrir "janelas" para novas construções de pensamento e, enfim, provocar novas ações e atitudes no que tange à prática pedagógica.

Os registros contidos nesta obra coletiva trazem temas educacionais de forma desafiante e reflexiva que dialogam com as diversas áreas do conhecimento e contextos educacionais.

O livro "Os cenários da Educação: debates, desafios e perspectivas" é direcionado para os leitores que confiam na potencialidade de transformação dos sujeitos por meio de processos mediadores da Educação.

Ao apresentar a obra, felicito os autores por seus escritos e por socializá-los. Desejo que a leitura do livro motive os leitores a elaborarem outras produções e os impulsione para práticas inovadoras nas diversas áreas da educação.

À vista disto, reforço o convite: Vamos à leitura?

*Joselma Silva*

# PREFÁCIO

Começo este prefácio citando, aqui no início deste livro, a responsabilidade que tenho em minha escrita. Falar sobre educação exige muito compromisso, e o interessante é saber que esse compromisso foi executado por todos os autores que escreveram com muita seriedade.

Neste livro notamos a abrangência da palavra EDUCAÇÃO. Observa-se em cada capítulo a abordagem de perspectivas, desafios, relatos que visam uma educação de qualidade por meio do diálogo e da atenção. O diálogo faz com que possamos abrir mentes e ter novas ideias, já a atenção, quando realizamos algo de maneira focada, esse algo, sai com excelência.

Tão importante quanto tratar de diversos temas, como é realizado nesta obra, é perceber que esses diversos temas se relacionam em busca de uma educação cada vez melhor, crítica e emancipatória.

Diante disso, convido-os a adentrar este livro e ao ler cada página que vocês compreendam, assim como eu, o amor de cada escritor pela educação. Quando precisar de uma nova motivação na área educacional, volte a ler cada um desses parágrafos que, além de trazer muitos conhecimentos, nos mostra o encanto da educação.

*Bruna Beatriz da Rocha*
*Novembro, 2021.*

# A LUDICIDADE E AS TECNOLOGIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS: REFLEXÕES, DESAFIOS E RESSIGNIFICAÇÕES

*Bruna Beatriz da Rocha*[1]
*Rebeca Freitas Ivanicska*[2]

## INTRODUÇÃO

O "brincar" possui algo essencial para o desenvolvimento humano, uma vez que os sujeitos experimentam e interagem uns com os outros por esse meio, ressignificando o mundo. É possível criar, imaginar, construir valores e exteriorizar nossos afetos de acordo com nossas vidas, brincando de "vir a ser". Dessa forma, refletir sobre a fase da infância e a Educação é pensar nas instituições existentes na contemporaneidade, refletindo sobre a maneira como elas se estruturam e suas articulações ao associar o educador e a criança.

Pensando no contexto escolar, as tecnologias podem assumir um importante papel para o desenvolvimento social e para a expansão dos conhecimentos dos alunos. Devido ao Novo Coronavírus impossibilitar o contato social, a necessidade da comunicação propiciada por recursos tecnológicos se torna evidente, ocasionando novas formas de relacionamentos humanos. Nota-se que, nesse momento, os celulares, *tabletes*, computadores e *notebooks* ganham força nos diálogos, reforçando vídeos, falas, sinais e escritas, independente do grau de escolaridade das pessoas. Nesse sentido, com a pandemia do Novo Coronavírus o mundo se reorganizou em meio a uma crise sanitária que interferiu em diversos setores da sociedade, incluindo o setor educacional.

A proposta educacional pensada para esse momento pandêmico tem

1 Professora da rede pública e da rede privada de ensino. Graduada em Licenciatura em Educação Física pelo IF Sudeste MG – Campus Barbacena. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Especialista em Didática e Trabalho Docente pelo IF Sudeste MG – Campus São João del-Rei. E-mail: bruuna_rocha1@hotmail.com.

2 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Pós-graduanda em Direito Previdenciário pela Legale/SP. Especialista em Educação Básica pela Rede Estadual de Minas Gerais. E-mail: rebeca_015@hotmail.com.

o intuito de suprir as necessidades da esfera educativa, acometida pelo vírus, apoiando-se no uso ativo de tecnologias. O Ensino Remoto aparece como uma possibilidade de transmissão de conhecimento, que permite ao aluno ter acesso à aprendizagem por meio de multimídias e dispositivos eletrônicos, proporcionando uma interação entre professor e aluno através dos meios digitais. Contudo, surgem novos desafios a ser superados e, entre eles, um se destaca: a forma como a ludicidade está sendo transmitida para os estudantes mediante a pandemia, visto que a importância de brincar e a relevância da disciplina de Educação Física ou Psicomotricidade devem ser evidenciadas no desenvolvimento das crianças.

## DESENVOLVIMENTO

Os jogos possuem um profundo cunho estético, e, além disso, possuem uma intensa e fascinante capacidade de estimular. O "lúdico" vem do latim *ludus* que, de acordo com o teórico Johan Huizinga em seu livro Homo Ludens, "abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais, e os jogos de azar" (HUIZINGA, 2004, p. 41). O autor acrescenta também que "lúdico" deriva do radical latino *In lusio,* que significa ilusão, em jogo, portanto, talvez essa característica explique a ideia de simulacro que reside por detrás do conceito (HUIZINGA, 2004).

Para Luckesi (2005), o ato de brincar se aproxima das revelações do inconsciente, ele também é catártico, ou seja, ele é liberador. A criança enquanto brinca, ao mesmo tempo expressa e libera os conteúdos do inconsciente, procurando a restauração de suas possibilidades de vida saudável, livre dos bloqueios impeditivos. Modesto e Rubio (2014) complementam afirmando que por meio do lúdico há o desenvolvimento de competências, como: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer, fortalecendo as relações sociais, aprendendo a aceitar as derrotas, testando hipóteses, explorando a criatividade e a espontaneidade. Dessa maneira, a criança constrói e reconstrói a sua visão de mundo através do brincar, amadurecendo algumas capacidades de socialização presentes nas brincadeiras. Nota-se que, "a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos" (KISHIMOTO, 2010, p.1). O contato com o outro – professor, responsável ou amigo – é importante para mediar à relação desse sujeito com os brinquedos e as brincadeiras, aprendendo a manuseá-los, compreendendo as regras ou até mesmo criando novas possibilidades de jogo (SILVA, 2016). Refletindo sobre o contexto escolar e o lúdico, Luckesi, (2014), afirma que a ludicidade é um estado interno, ou seja, para que o educando consiga cumprir suas metas é necessário que o professor tenha um cuidado consigo mesmo e que cuide também de como essa relação se dá, e como pode se dar, no cotidiano de todos os níveis de ensino.

Gohn (2020) corrobora afirmando que em meio a vários enfrentamentos e desafios experienciados pelos professores no campo educacional, surge o Novo Coronavírus, modificando a rotina do mundo em diversos segmentos, inclusive, na Educação. As pessoas se encontram em isolamento social, confinadas em casa. Constata-se um maior número na taxa de desemprego, os salários foram reduzidos e jornadas de trabalho alteradas. Além disso, as famílias passaram a conviver com as crianças e os adolescentes em maior prazo, visto que, elas não podem ou poderiam frequentar a escola.

Com reestruturação de vários setores, o sistema educacional também precisou se reordenar perante a pandemia. Em poucos meses, os diversos níveis de ensino brasileiro se encontraram  na obrigação de adaptar as práticas e metodologias de ensino. Foram criadas  novas possibilidades para a Educação, a fim de evitar aglomerações em escolas e instituições de ensino superior, visto que, no momento, o distanciamento social é a principal medida para a redução do contágio do vírus. Ainda assim, concorda-se com Oliveira e Souza (2020, p 16), quando afirmam que:

> Diante de tantas incertas, vem à tona a necessidade de pensar nas estratégias que serão utilizadas para atenuar os impactos da crise provocada pela pandemia. Assim, surgem vários questionamentos, não só dos que estão na linha de frente executando as atividades – gestores escolares, professores e toda a equipe multiprofissional envolvida no processo educacional como, por exemplo, pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, etc. –, mas também daqueles que tem o "poder da caneta", no sentido de definir as diretrizes a serem seguidas.

No dia 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou novas diretrizes para orientar as escolas da Educação Básica e as instituições de Ensino Superior durante a pandemia do Novo Coronavírus. O documento foi elaborado com a cooperação do Mistério da Educação (MEC). Observa-se no material aprovado a preocupação em orientar municípios e estados sobre as práticas educacionais que devem ser validadas durante o período de pandemia na Brasil.

De acordo com a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 32 vem afirmando que "§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais" (BRASIL, 1996, s/p). Dessa forma, perante a lei, nota-se que é possível a Educação a distância em casos excepcionais, como por exemplo, em tempos de pandemia. A Medida Provisória (MP) Nº 934, de 1º de abril de 2020, elaborada com normas excepcionais, flexibiliza o ensino neste período de crise, e também auxilia a compreender essa flexibilização ao reforçar que:

> Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado,

> em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020, p.1).

Assim sendo, considerando o novo contexto, foi preciso aplicar medidas com o intuito em diminuir o máximo possível o impacto da pandemia nos diversos setores, entre eles a Educação, sendo necessário, por essa óptica, flexibilizar o calendário escolar. O Conselho Nacional de Educação (CNE) sugeriu que estados e municípios busquem alternativas para minimizar a necessidade de reposição presencial de dias letivos, a fim de permitir que seja mantido um fluxo de atividades escolares aos estudantes enquanto durar a situação de emergência (BRASIL, 2020). Sendo assim, o CNE abre a oportunidade para que os sistemas de ensino elaborem exercícios não presenciais para o cumprimento da carga horária de acordo com as normas das escolas.

O Conselho Nacional de Educação também notifica possibilidades de meios de ensino para este período de pandemia, e referencia instrumentos e meios de comunicação como videoaulas, programas de televisão ou rádio, meios digitais, plataformas digitais, redes sociais, impressão de materiais didáticos com entrega para os responsáveis.

Carvalho (2013), afirma que a tecnologia se tornou uma aliada da esfera educacional e o ensino remoto se apresenta como uma possibilidade para manter a educação de todos os níveis de ensino em tempos de crise. Neste modelo de ensino os alunos precisam estar engajados e ativos. É preciso que o professor adapte, quando necessário, suas metodologias de ensino e inclua em sua rotina termos que passam a ser comuns, como videoconferência, campus virtual, biblioteca eletrônica, aulas virtuais, professor/tutor, entre outros.

> O professor precisa oferecer atividades que eles consigam mediar à distância e contar com a ajuda de pais e responsáveis para contribuir na realização. Para esse fim, a ludicidade que já é presente na sala de aula, se faz indispensável para as aulas remotas (ARAÚJO, 2020, s/p).

A ludicidade é uma ferramenta significativa para esse momento complexo em que o mundo vive. Assim, o professor através da condução dos jogos e brincadeiras pode trazer divertimento e aprendizado para seus alunos, pois mesmo em situação difícil a educação segue seu curso. Dessa forma, é importante adaptar-se as situações que surgem, buscando sempre promover a qualidade no ensino, visando à construção integral do aluno como um ser ativo de seu próprio conhecimento (ARAÚJO, 2020). O ensino remoto, proposto pelo Sistema de Ensino Brasileiro, revela para a sociedade a importância dos docentes e do

trabalho pedagógico.

Diferente do que muitos pensam, a tecnologia pode ser uma grande aliada no ensino para crianças, tanto nas escolas, quanto em casa. Os recursos oferecidos pelas tecnologias digitais podem desenvolver e implementar também o uso de jogos educacionais, oferecendo um universo complexo de significados, centrado na ludicidade, subsidiando a construção do conhecimento do aluno conforme seu ritmo, de forma agradável, agregando entretenimento e informação (FALKEMBACH, 2006). É válido ressaltar que o uso das tecnologias dever ser fiscalizado e ponderado para que seja evitado influências negativas na vida das crianças (PAIVA E COSTA, 2015). Dessa forma, as tecnologias aplicadas com eficácia podem favorecer o relacionamento interpessoal entre os alunos, mantendo o foco nas atividades escolares com a ajuda dos professores que revisarão com frequência as suas práticas pedagógicas (PAIVA E COSTA, 2015).

Em síntese, as atividades lúdicas podem contribuir para a construção do conhecimento significativo e prazeroso. Dessa forma, as atividades lúdicas vão além de recursos metodológicos utilizados pelos docentes durante a pandemia, são práticas historicamente constituídas e bastante requisitadas que tem a função de desenvolver diversos aspectos do estudante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que este capítulo pode contribuir para o meio acadêmico acrescentando pontos relevantes para o debate científico na área da Educação, especificamente para as temáticas envolvendo a ludicidade, as práticas educativas, as tecnologias na educação e o ensino remoto.

Ademais, destaca-se a importância da produção acadêmica sobre a ludicidade e em tempos de pandemia do Novo Coronavírus, em razão desses dois fatores serem instrumentos que podem mediar o processo de ensino e aprendizagem nessa fase. Dessa maneira, o universo de encantamentos, fantasia e sonhos que as crianças vivem favorecem o uso do pensamento e da concentração, auxiliando também no desenvolvimento da cultura, do social, bem como do pessoal.

Portanto, compreender como se dá esse processo no momento pandêmico oportuniza identificar as aprendizagens através do lúdico e determinar os recursos tecnológicos empregues pelo ensino remoto e suas implicações no período atual.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Marly Gomes da Silva. **Vivências lúdicas na educação infantil e o contexto de pandemia de Covid-19 no Brasil**. Orientadora: Itacyara Viana Miranda. 2020. f 62. TCC (Graduação) – Curso de Licenciatura Ple-

na em Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Duas Estrada, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/17887/1/MGSA12082020.pdf Acesso em: 03 de mar. 2021.

ARAÚJO, Fernanda Silva. A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE DURANTE A PANDEMIAS DO COVID-19 COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO EDUCANDO. In: **VII Congresso Nacional de Educação**, 7.,Maceió- AL. Anais Eletrônicos. Maceió: 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA9_ID4770_01092020213712.pdf Acesso em: 09 de mar. 2021.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação/SETEC. **Currículo Referência**: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em 22 de abr. de 2021.

BRASIL. **Medida Provisória n. 934, de 1 de abril**, 2020. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril--de-2020-250710591. Acesso em: 11 de mai. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação - CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. 28 de abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/12-noticias/acoesprogramas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia?Itemid=164. Acesso em 03 de abr. 2021.

CANEDO, Daniele. Cultura é o quê?-reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. IN: **V ENECULT-Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**, Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador, Bahia, v. 27, 2009.

CARVALHO, Adélia Honório. **A evolução histórica da educação a distância no Brasil: avanços e retrocessos.** Monografia de Especialização. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2013. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4653/1/MD_EDUMTE_II_2012_01.pdf. Acesso em: 09 de mar. de 2021.

COSTA, Pedro Daniel Rodrigues. **Entre o Ver e o Olhar: Ecos e Ressonâncias.** Tese (Doutoramento em Ciências da Comunicação Especialidade em Sociologia da Comunicação e Informação) – Universidade do Minho, Portugal. 2012. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24492/1/Pedro%20Daniel%20Rodrigues%20da%20Costa.pdf Acesso em: 05 de mar. 2021.

FALKEMBACH, Gilse A. Morgental. O lúdico e os jogos educacionais. **CINTED-Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, UFRGS**, 2006.

FÁVERO, Osmar. EJA-Materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. **Artigos de Pedagogia**,v.31.Disponívelem:https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/eja-materiais-didaticos-para- a-educacao-de-jovens-e-adultos/7472. Acesso em: 20 de mar. de 2021.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos (ãs) em tempos do Coronavírus. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 7, p. 9-20, 2020. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2020/05/13/educacao-nao-formal-direitos-e-aprendizagens-dos-cidadaos--em-tempos-do. Acesso em: 08 de mar. de 2021.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. São Paulo. SP: Editora Perspectiva. 2004.

JORGE, Ana Soares. Ludicidade e educação infantil. **Avesso do Avesso, vA**, n. 4, p. 74-99, 2006.

KARPINSKI, Josiane Aparecida. et al. Fatores críticos para o sucesso de um curso em EAD: a percepção dos acadêmicos. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 440-457, Ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000200440&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 de mar. de 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais.** 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko--morchida/file Acesso em: 02 de abr. de 2021.

LEAL, Luiz Antonio Batista; TEIXEIRA, Cristina Maria d'Avila. A ludicidade como princípio formativo. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 1, n. 2, p. 41-52, 2013.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 3, n. 2, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. **Ludicidade: o que é mesmo isso**, p. 22-60, 2005. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas.pdf Acesso em: 09 de mar. 2021.

MODESTO, Monica Cristina; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A importância da ludicidade na construção do conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, p. 1-16, 2014.

OLIVEIRA, Hudson do Vale; SOUZA, Francimeire Sales. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (Covid-19). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 15-24, 2020.

PAIVA, Natália Moraes Nolêto; COSTA, J. A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça. **Psicologia. pt,** v. 1, p. 1-13, 2015.

SILVA, Ana Caroline Ribeiro. **Bilinguismo e ludicidade nos processos de ensino e aprendizagem de uma escola do DF**. Orientadora: Otília Maria A. N. A.

Dantas. Monografia (Graduação) - Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, 2016. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/19086/1/2016_AnaCaroline-RibeiroDaSilva_tcc.pdf Acesso em: 5 de mar. de 2021.

SOUSA, Kamila Costa de. **Reinventar a prática docente na educação infantil: experiências de ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19**. Orientadora: Emília Cristina Ferreira de Barros. TCC (Graduação) – Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, 2020. Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Duas Estrada, 2020. Disponível em : https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19468/1/KCS18022021.pdf Acesso em: 06 de mar. de 2021.

# OS QUELÔNIOS TERRESTRES: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DE CIÊNCIAS

*Eliane Veiga Cabral da Costa*[1]
*Mauro Gomes da Costa* [2]

## INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade propõe uma dialogicidade e uma integração entre as disciplinas, rompendo com a fragmentação dos conteúdos com enfoque no ensino de ciências para trabalhar uma temática amazônica, tendo os quelônios terrestres como uma proposta entre as disciplinas curriculares (SILVA, 2019). A pesquisa discorre num contexto de diferentes saberes e conhecimentos científicos fundamentados na epistemologia; em seguida, enfatiza a relação dos quelônios terrestres com o ensino de ciências e, assim, destaca a interdicisplinaridade no processo de ensino e de aprendizagem com um elemento da fauna amazônica no ensino remoto.

A pesquisa ocorre no ensino remoto, pois é uma alternativa para situações emergenciais (ARRUDA, 2020), e por causa da pandemia, o momento é de isolamento social para evitar a proliferação da Covid-19. Diante do cenário atual, é interessante envolver os alunos, com assuntos que instigam sua curiosidade e incentivam a sua participação no processo de ensino e de aprendizagem, utilizando metodologias ativas para que eles sejam os condutores de suas aprendizagens, oferecendo, assim, uma gama de conhecimentos, adotando os quelônios como recurso pedagógico motivador da pesquisa.

A questão norteadora da pesquisa e a seguinte: *Os quelônios possibilitam trabalhar a interdisciplinaridade entre as disciplinas Ciências naturais, História, Geografia, Matemática e Português no Ensino Fundamental I*? Os objetivos que nortearão a

1 Pedagogia pela Escola Superior Batista do Amazonas (ESBAM). Professora da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e Mestrado em andamento em Educação em Ensino de Ciências na Amazônia, pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA)-AM. Bolsista FAPEAM. Email: elianeveiga2021@gmail.com.

2 Professor orientador. Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas-(PPGEEC-UEA) AM. Email: mcosta@uea.edu.br.

pesquisa são os seguintes: Mostrar que é possível o uso de uma proposta pedagógica utilizando o elemento quelônios terrestres da fauna amazônica; Aplicar uma sequência didática utilizando os recursos tecnológicos atribuídos à interdisciplinaridade usando o tema quelônios terrestres.

A pesquisa favorece conhecimentos científicos oriundos desse elemento facilitador, chamado quelônios terrestres, que visa proporcionar a mudança na prática pedagogia com aulas dinâmicas e estratégias que corroboram no processo de ensino e aprendizagem por meio da interdisciplinaridade. Em seguida abordaremos as epistemologias no ensino de ciências, o vínculo entre os quelônios terrestres e o ensino de ciências e por fim as práticas educativas interdisciplinares usando os quelônios terrestres (*chelonoidis*).

## AS EPISTEMOLOGIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

A concepção de epistemologia no ensino de ciências visa os conceitos, fenômenos e as circunstâncias relativas ao ensino e à aprendizagem, assim como as apropriações de saberes pertinente a outras áreas disciplinares. Assim, é necessário buscar um novo olhar sobre a postura do professor em relação à teoria e à prática, na qual requer reflexão, tempo e maturação de ideias na colaboração efetiva de experimentar, de testar e de convencer por meio de argumentos, criando caminhos como possibilidades no desenvolvimento da consciência dos alunos nos aspectos históricos em relação à compreensão do conhecimento.

A ciência utiliza abordagens e metodologias específicas para a questão formal do currículo em ciências, portanto aprender ciências é enfatizar os conhecimentos conceituais em relação ao cientifico. É necessário, ainda, que o professor compreenda o currículo e seu caráter prescritivo, de modo que as problemáticas possam ser marcadas de contemporaneidade com a finalidade de alfabetizar cientificamente a partir do ensino de ciências. De acordo com Chassot (2006, p. 91), "ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza. É um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo". Na educação básica, é possível alfabetizar cientificamente, dando assim, uma oportunidade no ensino de ciências em relação à educação em ciências na escola.

Conforme Cachapuz, Praia e Jorge (2004), é de fundamental importância a contextualização e a humanização da ciência no ambiente escolar, a fim de que se desperte o prazer pelo estudo. O que importa é o despertar das curiosidades dos alunos em relação à exploração dos saberes pelas ciências, partindo das questões cotidianas na difusão da consciência dos alunos, nos aspectos históricos na motivação, por partir dos professores a disponibilidade científica e epistemológica que contribuirá para a compreensão e as perspectivas de novos conhecimentos

que não sejam descontextualizados e fragmentados, para dessa forma promover a autoestima do aluno através do saber fazer e da ênfase na dimensão pessoal e social.

Aprender ciências, implica romper o senso comum, enfatizando a aprendizagem em ciências de forma reflexiva crítica e objetiva. A ciência e a tecnologia enfatizam um diálogo formal mediante metodologias ativas e estratégias inovadoras com recurso didático pedagógico "os quelônios terrestres", que contribui com o processo de ensino e aprendizagem no ensino remoto, sendo motivador aos alunos por meio da tecnologia que faz parte do cotidiano destes, salientando, assim, a análise crítica de informações veiculadas ao cotidiano.

A ciência, de outro modo, confronta-nos com o real. Nessa vertente, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p. 127) discorrem: "A ciência não é mais um conhecimento cuja disseminação se dá exclusivamente no espaço escolar, nem seu domínio está restrito a uma camada especifica da sociedade, que a utiliza profissionalmente". A ciência está presente em todas as dimensões da cultura humana, não podendo ser considerada um fosso entre a classe científica e os leigos em conhecimento científico, pois o conhecimento científico busca solucionar hipóteses por meio das problemáticas. O conhecimento não está pronto e nem acabado, mas em constantes mudanças capazes de desenvolver as capacidades e as competências do aluno, formando cidadãos críticos cientificamente.

Dessa forma, é necessário ter premissas e levantar hipóteses na busca de respostas nos problemas em questão, não se devendo ficar arraigado ao senso comum. A ciência se constrói no conhecimento científico por meio da dialética entre a razão e a experiência, ou seja, compreende o conhecimento como ato de propiciar ideias. O diálogo entre as disciplinas permite a construção de conhecimentos científicos mediante a interdisciplinaridade.

Além disso, a escola é um espaço de troca de ideias, então o diálogo entre os docentes, e os docentes e o discente, tem, ao mesmo tempo, o intuito de elevar o espírito científico que vai além do espaço físico escolar e passa a migrar para o espaço virtual, no cenário educacional de pandemia devido à Covid-19. Todavia, o indivíduo movido pelo espírito científico busca saber, mas para questionar e superar os obstáculos da razão é necessária uma abordagem no ensino de ciências que enfatize o despertar do espírito cientifico e investigativo nos alunos, bem como aguçar sua curiosidade em promover um ensino-aprendizagem de qualidade e de excelência.

É necessário o despertar do professor para a formação da construção epistemológica como recurso interdisciplinar no ensino de ciências e de políticas educativas que esclareçam a importância da pesquisa, e não simplesmente cumpra um programa que não dá qualidade no ensino-aprendizagem, mas um ambiente de reflexão e ação de excelência com novas abordagens entre a ciência,

tecnologia e comunicação, que visem o caráter investigativo na formação de cidadãos cultos cientificamente no espaço escolar.

## O VÍNCULO ENTRE OS QUELÔNIOS TERRESTRES E O ENSINO DE CIÊNCIAS

O ensino de ciências é perceptível em inúmeras possibilidades de conhecimento cientifico no ambiente escolar e no espaço virtual com o acesso às tecnologias, não restringindo os alunos apenas a uma aula formal, mas interligando os conteúdos curriculares nos quais os indivíduos possam constatar a realidade dos livros didáticos, que é uma conquista do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), ampliando, assim, o conhecimento mediante o material didático e de apoio tanto para os professores quanto para os alunos. Consolidou-se como um recurso didático de suma importância de difusão de conhecimentos que não pode ficar restrito a conteúdos fragmentados e descontextualizados, mas sim para provocar nos alunos o espírito de questionamentos, tornando-os reflexivos, ativos e atores de seu próprio conhecimento.

Os conhecimentos vividos de experiências, saberes, interesses e curiosidade sobre o mundo natural e tecnológico, além de sua saúde e bem-estar, são procedimentos das ciências da natureza, na perspectiva de valorizar o conhecimento prévio dos alunos no contexto amazônico. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

> Esses saberes dos alunos vão sendo organizados a partir de observações orientadas, com ênfase na compreensão dos seres vivos do entorno, como também dos elos nutricionais que se estabelecem entre eles no ambiente natural (BRASIL, 2017, p. 326).

A partir de um novo olhar para o ambiente natural é possível promover novas práticas educativas, como por exemplo, uma aula sobre os quelônios terrestres que vivem nesse espaço amazônico, utilizando-se a observação e a atenção dos alunos para que possam descrever o que perceberam sobre essa espécie da fauna. Através dessa metodologia, levantam-se questionamentos e instigações, proporcionando a curiosidade em relação às aulas dinâmicas por meio da interdisciplinaridade na unidade temática "Vida e evolução". De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a temática divide-se em três unidades temáticas: Matéria e energia, Vida e evolução, Terra e universo, levando o aluno a compreender a educação cientifica para sua qualidade de vida e equilíbrio no ecossistema ambiental a partir da preservação da espécie de quelônios amazônicos.

A Proposta Curricular de Ciências/ Bloco pedagógico (SEMED, 2014) tem como conteúdo "Os animais", previsto para o 1º bimestre do 5º ano, e nele.

"Os quelônios terrestres", aparecem como uma temática amazônica pertinente ao ensino de ciências a ser trabalhado no entendimento amazônico.

Na Amazônia existe uma diversidade de quelônios amazônicos que é os quais são representados por 18 espécies, dentre elas temos os aquáticos, semiaquáticos e os terrestres (FERRARA et al., 2017). A pesquisa aborda os quelônios terrestres, e entre as espécies temos duas jabutis amarelas *(Chelonoidis denticulatus*), que possuem escamas amarelas, e o jabuti vermelho (*Chelonoidis carbonarius*), com escamas vermelhadas, pertencendo à família dos *testudines*, presentes na nossa região.

Os jabutis são uma espécie onívora que se alimenta de diversos vegetais, de insetos e de carcaças de animais mortos, são, ainda, dispersores de sementes, contribuindo assim para o ecossistema amazônico. Eles são ovíparos, pois seus ovos apresentam um formado esférico e casca bastante rígida durante o ano inteiro (LAVACA; BALESTRA, 2019). Quanto ao dimorfismo sexual, o macho mostra uma concavidade no plastrão, na qual a cauda é maior, enquanto que o plastrão da fêmea é reta, e sua cauda curta. Suas carapaças são bem resistente e suas placas dérmicas elevadas são recobertas com escudos de queratinas, mas contrem as cabeças quando se sentem, ameaçados: "os quelônios constituem atualmente um dos grupos de vertebrados mais ameaçados do planeta, contendo cerca de 50% das espécies listadas em alguma categoria de ameaça de extinção ou que já foram extintas" (OLIVEIRA, 2020, p. 01).

Os quelônios terrestres por muito tempo foram alimentos para os ribeirinhos através de sua caça predatória e captura de ovos, além da venda ilegal dos animais, contribuindo com a redução da espécie (FONSECA, 2019). Nesse panorama, é necessário a preservação da espécie dos *chelonoidis*. Conforme palavras de Rodrigues (2016):

> Infelizmente, estes animais sofrem constantes ameaças, pois são comumente caçados para alimentação e/ou domesticação, sendo necessário o desenvolvimento de projetos e acesso à informação para que haja a devida conservação da espécie (RODRIGUES, 2016, p. 41).

Por meio desses animais, é possível obter saberes das populações ribeirinhas articulados aos conhecimentos científicos, como morfologia, habitat, alimentação e preservação para as gerações futuras, perpassando nas aulas de ciências estratégias significativas no processo de ensino e aprendizagem do Ensino Fundamental nas séries iniciais.

## PRÁTICAS EDUCATIVAS INTERDISCIPLINARES USANDO OS QUELÔNIOS TERRESTRES (*CHELONOIDIS*)

A interdisciplinaridade é a interação de demais disciplinas por meio de um

diálogo que propicia não só a complementação, mas a suplementação de conhecimentos científicos de um tema relacionado às disciplinas, sendo um articulador no processo de ensino e aprendizagem (JAPIASSÚ, 1976; FAZENDA, 2000).

Nesse panorama, a interdisciplinariedade propõe a integração dos objetivos e dos procedimentos adotados interligados com as atividades por meio dos procedimentos e do planejamento adotado por meio da permuta de conhecimentos, para que haja a conexão das partes e o conteúdo não seja fragmentado com a perda de aprendizagem (CARDOSO et al, 2008). Na prática, a interdisciplinaridade valoriza a área de conhecimento de cada disciplina curricular de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o qual sugere o seguinte:

> Uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais ampla, condições estas fundamentais para o exercício na cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (BRASIL, 1997, p. 45).

Assim, essa troca de informações entre as disciplinas contribui com a formação integral dos alunos com base nas questões culturais, sociais e econômicas e o pleno exercício da cidadania e do desenvolvimento da capacidade intelectual. É propor temas de relevância, para que haja a participação e o interesse dos alunos, fazendo-os ativos na assimilação de conhecimentos. Os quelônios são uma temática que instiga a curiosidade dos alunos por ser um animal da fauna amazônica, e permite a interlocução com as disciplinas Ciências, Português, Matemática, Geografia e História, sendo um desafio ao professor em argumentar conhecimentos científicos a partir da realidade do aluno. Segundo Fachín-Terán e Almeida (2014):

> Frente a esta realidade, a função do professor é procurar novas formas de desafiar seus alunos, desafiá-lo usando o contexto histórico, para que eles possam reconstruir uma série de eventos de sua realidade, tornando-se assim inclusivo com relação a novos conceitos (FACHÍN-TERÁN; ALMEIDA, 2014, p. 806).

O professor **é o agente transformador e estimulador do aluno na valorização do contexto** amazônico, elencando esses conhecimentos ao ensino de ciências e correlacionado a sua prática pedagógica, bem como aos conteúdos relacionados **à realidade cotidiana** por meio da interdisciplinaridade que permite uma abordagem diversificada entre as disciplinas em compreender e entender diante de uma nova dinâmica. Assim, os conteúdos trabalhados na escola devem dialogar com as quest**ões amazônicas.** Como os quelônios terrestres são animais que se encontram ameaçados de extinção, por causa sua captura ilegal e caça

predatória, essa temática articula um diálogo entre o conhecimento prévio e o conhecimento cientifico da realidade do cenário amazônico.

## METODOLOGIA

A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa e descritiva na concepção de esclarecer o problema e buscar resoluções, tendo como elemento facilitador os quelônios (CRESWELL, 2010), como ainda descrever uma análise dos fatos através da atividade interdisciplinar, utilizando esse recurso da fauna amazônica (MARCONI; LAKATOS, 2017).

A pesquisa foi realizado na Escola Municipal Professor Nilton Lins, em uma série do 5º ano, turno vespertino, com 32 alunos, sendo que 25 alunos participaram, 5 participaram esporadicamente e 2 não participaram. Localizada na zona norte de Manaus, a escola é da esfera administrativa da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A estratégia educacional da escola é o ensino remoto, devido à pandemia Covid-19 na cidade de Manaus, priorizando a manutenção do isolamento social.

Para a coleta de dados no cenário de pandemia, utilizamos as metodologias ativas, pois os usos de tais estratégias são para motivar e propiciar oportunidades para os alunos serem ativos no processo de ensino e aprendizagem nas atividades interdisciplinares (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017). A metodologia ativa proporciona uma "visão transdisciplinar do conhecimento, favorecendo com o protagonismo do aluno, colocando-o como sujeito da aprendizagem" (MORAES; CREMER, 2018 p. 180). De acordo com esses autores, o aluno é ativo na construção do conhecimento e nas atividades propostas.

A pesquisa foi desenvolvida com a utilização do aplicativo WhatsApp, que "apresenta a capacidade de poder ser utilizado como ambiente de aprendizagem, principalmente fora da sala de aula ou complementando-a" (MARTINS, 2018, p. 210). Assim, os alunos puderam acessar os conteúdos disciplinares disponibilizados no Ambiente Virtual. As atividades foram orientadas pela professora como mediadora do processo de ensino e aprendizagem. O estudo se iniciou no grupo de WhatsApp da turma de referência, abordando a importância do elemento quelônios amazônicos numa proposta pedagógica no ensino de ciências.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades interdisciplinares foram de acordo com a proposta curricular da SEMED, relacionada aos componentes curriculares do 5º ano do 1º bimestre e ressaltando a temática "Quelônios" como incentivador do processo de aprendizagem. As aulas foram administradas em quatro dias, sempre instigando os

alunos à curiosidade dos animais e estimulando sua participação ativa na construção do conhecimento e na conversação com as disciplinas.

O trabalho sobre "os quelônios terrestres" foi apresentado em quatro etapas no diálogo com as disciplinas curriculares (Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, História e Geografia):

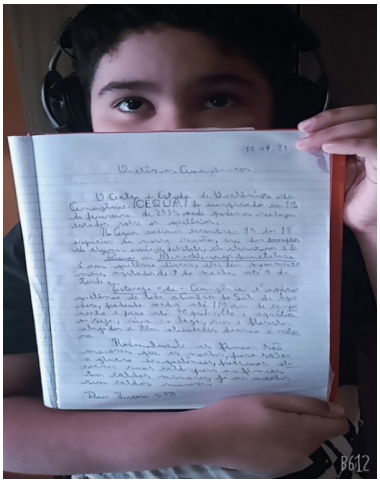
**1ºetapa**: Iniciou-se com a apresentação de áudios pela pesquisadora sobre os quelônios amazônicos aquáticos, semiaquáticos e terrestres, e em seguida foi disponibilizado o Vídeo "Aula do Bosque Caminhada pelo CEQUA" (Centro de Pesquisa de Quelônios da Amazônia), com acesso no link: https://www.youtube.com/watch?v=aRlhXDCGjuc&t=2181s. Os alunos foram apresentados aos tipos de quelônios amazônicos já descritos para que fossem capazes de compreender a percepção do fenômeno, ou seja, a importância desses animais no ecossistema amazônico.

Figura 01: Assistindo Vídeo CEQUA

Fonte: COSTA, 2021.

**2ºetapa**: Nesse momento, os alunos trabalharam os conhecimentos dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Ciências através das unidades temáticas Produção de textos e do reconhecimento da importância da classificação dos quelônios, e História/Geografia, com atenção às regiões brasileiras que podemos encontrar os quelônios terrestres da Amazônia e a importância climática para os animais ectodérmicos. Como atividade para os alunos, foi sugerida a Produção textual.

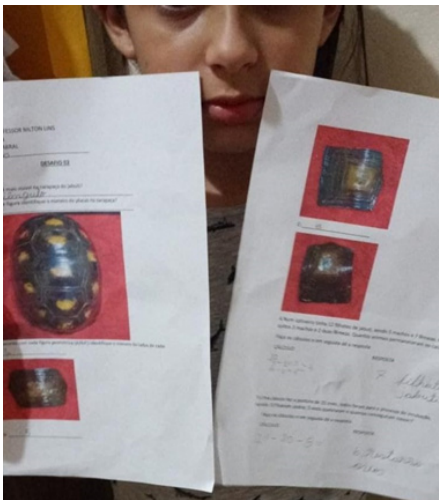
Figura 02: Produção textual



Fonte: COSTA, 2021.

**3ºetapa:** Nessa etapa, foram trabalhados os conteúdos disciplinares de Ciências –Alimentação, Habitat natural e cativeiro, e para Matemática os Tipos de Polígonos, com o objetivo de explorar a criatividade e incentivar os alunos a identificar os polígonos na carapaça dos jabutis por meio da vídeo aula link: https://photos.app.goo.gl/n9ZiHehkaBpsHRzX7. Em seguida, foi enviada a atividade em pdf para os alunos, na qual foral traçados os conhecimentos que poderiam ser abordados somente em ciências, pois assim é possível permitir e analisar o potencial da fauna amazônica.

**Figura 03**: Atividade diversificada.



Fonte: COSTA, 2021.

**4ºetapa**: Seguidamente, realizamos a videoaula, presente no link: https://photos.app.goo.gl/d6yiEJJdSj7JFM8K8, tendo sido, ainda, efetuado o envio do google forms, no link: https://forms.gle/YQMFytR77KchA8s46, como recurso para sondagem dos conteúdos disciplinares de Ciências, Português, Matemática, Geografia e História, em que nos quais analisamos a compreensão dos alunos usando os quelônios como potencial pedagógico.

Quadro 01: Respostas dos estudantes no formulário Google forms.

| Componentes Curriculares | Respostas Satisfatória (RS) / Respostas Não Satisfatória (RNS) - N=100 | |
|---|---|---|
| | **RS** | **RNS** |
| Ciências | 90% | 10% |
| Matemática | 70% | 30% |
| Língua Portuguesa | 70% | 30% |
| Geografia | 80% | 20% |
| História | 90% | 10% |

Fonte: COSTA, 2021.

Nesse sentido, levar o aluno a aprender Ciências a partir de experiências com os componentes curriculares, bem como a criação de oportunidades de aprendizagens pautadas na assimilação dos conhecimentos alinhados às atividades diversificadas enviadas pelo celular como suporte pedagógico por meio das metodologias ativas. Dessa forma, fez-se essencial abordar o tema Quelônios, propiciar aulas diferentes e atrativas, que são de suma importância para os estudantes na valorização da fauna amazônica e preservação do ecossistema. Nessa visão, observamos que os conteúdos da Língua Portuguesa referente à produção textual e à Matemática foram as dificuldades encontradas pelos alunos na resolução de problema com os polígonos, mas foram satisfatórias para análises da turma com um porcentual de 30%.

O tema é de relevância como proposta pedagógica aos alunos, incentivando a pesquisa sobre os quelônios amazônicos e conhecendo os quelônios terrestres e suas funções para a floresta como elemento amazônico. A aplicação da sequência didática contribuiu para a divulgação desse conhecimento cientifico sobre os quelônios, na perspectiva de interagir com o grupo enviando as atividades propostas.

Quando havia dúvidas, os alunos enviavam mensagens de voz para o grupo, e a troca de conversas era o mecanismo para a comunicação entre os alunos. O ensino de ciências buscou ultrapassar as barreiras do ensino remoto através da interdisciplinaridade, levando o conhecimento ao ambiente familiar e mostrando seu potencial emergente com uma temática de valor amazônico.

## Considerações finais

Essa pesquisa apresentou uma visão do recurso pedagógico da fauna amazônica, os quelônios. A metodologia adotada tornou as aulas mais atrativas e apresentou novas contribuições no ensino em uma perspectiva cientifica e interdisciplinar. Considerando a participação nas etapas descritas, as metodologias ativas contribuíram com a interação dos alunos nas atividades e permitiu uma visão contextualizada dos conhecimentos científicos em uma proposta pedagógica que permitiu adaptações no ensino de ciências com um elemento amazônico. A importância da pesquisa traça um novo caminho pedagógico no ensino de ciências em construir novos saberes, entrelaçado entre os conteúdos curriculares na trajetória com as disciplinas, pois uma se relaciona a outra na valorização de cada área do conhecimento no desenvolvimento das habilidades e das competências dos alunos.

## Referências

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista de educação a distância**. v.7, n.1. 2020. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621 Acesso: 31 abr. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). Brasil: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasilia: MEC/SEF, 1997.

CARDOSO, F. S et. al. **Interdisciplinaridade**: fatos a considerar. Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia. v. 1, n. 1. Curitiba, 2008. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/222. Acesso em: 10 abr. 2021.

CHAPUZ, A.; PRAIA, J.; JORGE, M. DA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA ÀS ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DAS CIÊNCIAS: UM REPENSAR EPISTEMOLÓGICO. **Ciência & Educação**, v. 10, n. 3, p. 363-381, 2004. Disponível em: file:///C:/Users/Ana/Downloads/Da_educacao_em_ciencia_as_orientacoes_para_o_ensin.pdf Acesso em: 06 abr. 2021.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafio para a educação. 4 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências:** fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FACHÍN-TERÁN. A.; ALMEIDA, de. Os espaços educativos de ensino na promoção da aprendizagem significativa utilizando o Tema do quelônios amazônicos. In: **5º Encontro nacional de aprendizagem significativa** (5º ENAS), 2014. Disponível em: http://files.ensinodeciencia.webnode.com.br/200001128-8c51c8e457/2014_Os%20espa%C3%A7os%20educativos%20de%20ensino%20na%20promo%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem%20significativa.pdf. Acesso em: 11 abr. 2021.

FAZENDA, I. C.A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa.6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

FERRARA, C. C.; FAGUNDES, C. K.; MORCATTY, T. Q.; VOGT, R. C. **Quelônios Amazônicos:** guia de identificação e distribuição. Manaus: WCS, 2017.

FONSECA, A. P. M. **Articulando saberes no ensino de Ciências usando o tema quelônios em escola ribeirinhas no município de Parintins – AM**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia). Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2019.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Ed Imago, 1976.

LACAVA, R. V.; BALESTRA, R. A. M.(Org.) **Plano de Ação Nacional para a Conservação dos Quelônios Amazônicos.** Brasília: Ibama, 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, E. R. O uso do Whatsapp no ensino. *In:* JUSTUS, Michélle Barreto. **Ensino, pesquisa e realizações** [recurso eletrônico. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2018.]. p. 209-216. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Luis-Borges-Gouveia/publication/329638142_O_USO_DO_WHATSAPP_NO_ENSINO/links/5c4b2a5492851c22a390001a/O-USO-DO-WHATSAPP-NO-ENSINO.pdf Acesso em: 14 abr. 2021.

MORAES, A. C. de.; CREMER, M. J. Metodologias ativas para ações de Educação Ambiental: um comparativo das metodologias fundamentadas na problematização. *In:* JUSTUS, Michélle Barreto. **Ensino, pesquisa e realizações** [recurso eletrônico. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2018.]. p. 178-193. Disponível em: https://www.finersistemas.com/atenaeditora/index.php/admin/api/artigoPDF/4431. Acesso em: 07 abr. 2021.

OLIVEIRA, M. F. S. **Desenvolvimento embrionário e diferenciação gonadal de Podocnemis unifilis (Testudines: Podocnemidae) em temperatura controlada**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós Graduação em Biologia de Água Doce e Pesca Interior) INPA, 2020.

RODRIGUES, L. L. **Frugivoria e dispersão de sementes pelo Jabuti-Piranga Chelonoidis carbonária.** Trabalho de conclusão de curso (Ecologia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2016.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica dos anos iniciais**: bloco pedagógico. Manaus, 2014.

SILVA, C. R. da. Interdisciplinaridade: conceito, origem e prática. **Revistas Artigos. Com**. vol. 3. São Paulo, 2019. Disponível em: https://acervomais.com.br/index.php/artigos/article/view/1107 Acesso em 14 abr. 2021.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. de; GERALDINI, A. F.S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos noiveis de ensino. **Revista Diálogo Educação**. Curitiba v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017

# REFINAMENTO DE MÉTODOS DE ESTUDO COM TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

*Caroline Souza Silva*[1]

*Se a educação não for provocativa, não constrói, não se cria, não se inventa, só se repete (Mario Sergio Cortella, 2014).*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para a maioria da população, o tempo e a produtividade são variáveis opostas. Quem não experimentou o sentimento de ansiedade ao se deparar com inúmeras responsabilidades e um certo prazo de tempo para cumpri-las? Quem não teve a sensação desagradável de, dependendo do tempo, estar perseguindo compromissos? Ou de estar com um constante desejo de desistir do que gosta de fazer por falta de tempo?

Em distintos cenários, a ansiedade provocada pelo volume de atividades, a pressão das responsabilidades e deveres, em particular quando o prazo está envolvido, leva ao estudo e a aprendizagem ineficaz, que por sua vez provoca a tendência de procrastinar. Como consequência, propaga a insatisfação do indivíduo, a noção de que o tempo está sendo perdido, ou o contrário, que não está sendo o suficiente para lidar com suas obrigações e lazeres.

No que se refere à aprendizagem como processo de construção e reconstrução do conhecimento que permite o sujeito participar da sociedade e construir a própria história (DEMO, 2000), pode-se constatar a influência do tempo e da organização dos estudos. Cada sujeito é único, assim como os estilos de aprendizagem, nos quais as pessoas podem variar, segundo a teoria VARK, entre visual, auditiva, leitora/escritora e cenestésica, cabendo-se pensar em estratégias que possam se adequar ao cotidiano e a perfis multimodais.

1 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Técnica em Informática pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) e do Grupo de Pesquisa Movimento Sabedoria Ideias e Comunhão (MOSAICO). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão e Cultura pelo Edital 02/2021, no Programa de Apoio Pré-Universitário (Pré-Uni UFLA). E-mail: carolinesouzasilva3@gmail.com.

Com o passar das décadas, a problematização de produtividade e qualidade de aprendizagem ganhou evidência, colaborando com a criação de técnicas e métodos de estudo. Dentre as mais populares, pode-se citar a técnica Pomodoro, o Método Robinson, o Método Cornell, o Mapa Mental e o *Active Recall.* Em cada uma, respectivamente, é priorizado as seguintes variáveis do processo de aprimoramento do conhecimento: planejamento; investigação e revisão; organização; sistematização; e recordação.

Com efeito, é possível a adaptação dos procedimentos citados com o acréscimo do uso de tecnologia, pois as ferramentas de informação e comunicação podem ser consideradas como instrumentos mediadores, sejam nas ações educativas/laborais/pessoais, por oferecerem dinamicidade e simplicidade na criação, por exemplo, de documentos, listas de afazeres, eventos, mensagens, entre outros.

Ciente do papel da educação no percurso de cada ser humano e da necessidade de mudanças na maneira de estudar e aprender, o presente capítulo objetiva a esquematização das metodologias de estudo mencionadas, unindo tecnologia à organização, contato, produção, revisão e aprimoramento dos conhecimentos, a fim de que cada indivíduo possa se autoconhecer intelectualmente, bem como coordenar suas ações e pensamentos.

Para que isso seja possível, foi realizada revisões bibliográficas (CIRILLO, 2019; FALCÃO e GILBERT, 2005; JACOBS, 2008; KRAISIG e BRAIBANTE, 2017; STAHL e ARMSTRONG, 2020) quanto às técnicas e métodos de organização de estudo. Ademais, explorou-se cada vertente das metodologias mencionadas com adaptações das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Quanto a apresentação dos estudos realizados, a seção *Técnicas e M*étodos de Organização de Estudo detalha os procedimentos mais populares de estudo e o ajuste das metodologias com o uso de tecnologia. Já as considerações finais refletem sobre a revisão de literatura e a esperança por mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem.

## TÉCNICAS E MÉTODOS DE ORGANIZAÇÃO DE ESTUDO

No final de 1980, durante os primeiros anos da universidade, Francesco Cirillo encontrou-se em um dilema estudantil: pouca motivação e com muitas distrações para os estudos. O primeiro passo para combater esse problema foi uma aposta que fez consigo mesmo, a de se concentrar nos estudos por 10 minutos, utilizando um timer de cozinha pomodoro (um temporizador com forma de tomate) para cronometrar o tempo.

Essa aposta não foi ganha na primeira tentativa, Cirillo teve de se empenhar e realizar diversas tentativas para aperfeiçoar o processo de estudo. Gradualmente, ele desenvolveu a Técnica Pomodoro, cujo objetivo é utilizar o

tempo como um valioso aliado para realizar diferentes obrigações e para capacitar a melhora contínua do processo de estudo, e até mesmo de trabalho. Desse modo, Cirillo (2019, p. 8) definiu como premissas dessa técnica:

- Aliviar a ansiedade;
- Ampliar o foco e a concentração por meio da redução das interrupções;
- Aprimorar a conscientização quanto a tomada de decisões;
- Aumentar e manter a motivação;
- Reforçar a determinação para atingir os objetivos;
- Detalhar o processo de prognóstico, em termos qualitativos e quantitativos;
- Melhorar o processo de estudo ou trabalho;
- Reforçar a determinação, mesmo em situações complexas.

Com a pressa dos objetivos e premissas mencionados, o Pomodoro possui as seguintes regras (Cirillo, 2019, p. 40):

1. Um Pomodoro consiste de 25 minutos de atividades, mais 5 minutos de pausa;
2. De quatro em quatro Pomodoros, ou seja, a cada 120 minutos de atividades e pausas, é preciso de 15-30 minutos de descanso;
3. Um Pomodoro não pode ter seu tempo reduzido;
4. Se um Pomodoro começa, ele tem que terminar;
5. Se um Pomodoro é interrompido, considera-o nulo;
6. Se uma atividade for concluída quando o Pomodoro esteja em seu início, continue com uma revisão e análise do que foi feito;
7. Projeta os Pomodoros de interrupções externas com avisos, negociações ou reagendamentos;
8. Se uma tarefa durar mais do que cinco a sete Pomodoros, decomponha-o em várias atividades;
9. Se uma tarefa durar menos do que um Pomodoro, incremente-o com outras atividades simples;
10. Resultados são obtidos Pomodoro após Pomodoro, necessitando sempre de revisão para o aprimoramento do processo.

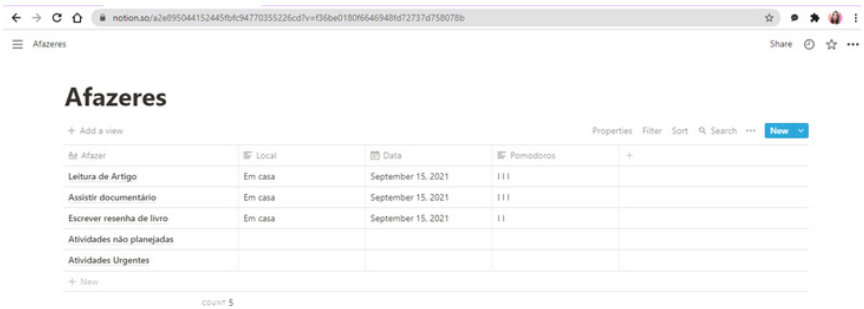
Para a aplicação dessas regras, estipula-se um processo constituído por cinco etapas (Cirillo, 2019, p. 10):

- Planejamento: deve ser feito no início do dia, para decidir as atividades a serem realizadas;
- Rastreamento: é realizado durante o dia inteiro, com a finalidade de coletar dados brutos sobre o esforço aplicado;
- Registros: sempre ao final do dia, a fim de compilar um arquivo de observações diárias;

- Processamento: também ao final do dia, com o intuito transformar dados brutos em informações;
- Visualização: ao final do dia igualmente, com a proposta de apresentar as informações em um formato de fácil compreensão e de modo a ajudar o aprimoramento da técnica;

Na etapa inicial, como pode-se observar na figura abaixo, realiza-se o primeiro Pomodoro do dia com a elaboração de uma lista de afazeres do dia, utilizando a plataforma Notion:

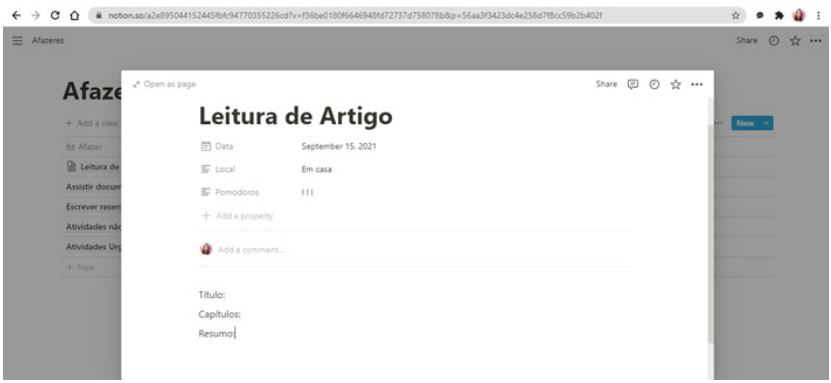
Figura 1 – Lista de afazeres do dia, criada pela ferramenta Notion




Fonte: da Autora (2021)

Observa-se que a tabela deve ser preenchida seguindo uma divisão de 4 colunas: afazer, local, data e Pomodoros estimados (os quais são representados pela letra I). A organização dessas atividades deve ser pensada em ordem de prioridade (data de entrega ou etapas de execução). Além disso, é necessário acrescentar uma seção de atividades não planejadas, e uma seção de atividades urgentes logo abaixo do planejamento. Por meio do Notion, pode-se especificar os detalhes de cada atividade ao clicar no nome, sendo aberta uma página pop-up, como o exemplo a seguir:

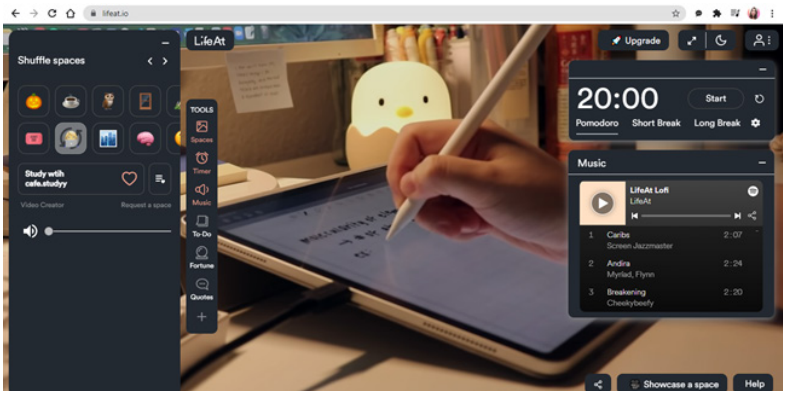
Figura 2 – Página pop-up da atividade, criada pela ferramenta Notion




Fonte: da Autora (2021)

Em complemento para a implementação de tecnologia digital na técnica Pomodoro, pode-se utilizar o site LifeAt Spaces (https://lifeat.io/), no qual é possível estabelecer um timer para a realização das atividades, das pausas (curtas ou longas), escolher sons ambientes/músicas, fixar os afazeres na tela ou optar pelo modo escuro/claro da plataforma.

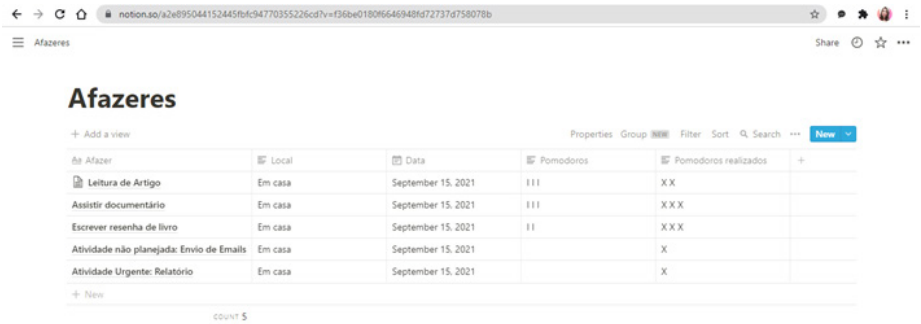
Figura 3 – Tela principal do site LifeAt Spaces




Fonte: da Autora (2021)

Em continuação, a segunda etapa destina-se às anotações, em uma folha à parte, das atividades concluídas, contidas em uma tabela com colunas com afazer, local, data e Pomodoros realizados (os quais são representados pela letra X). Há também o replanejamento das tarefas, como se pode visualizar na imagem a seguir:

Figura 4 - Lista de afazeres concluídos, criada pela ferramenta Notion




Fonte: da Autora (2021)

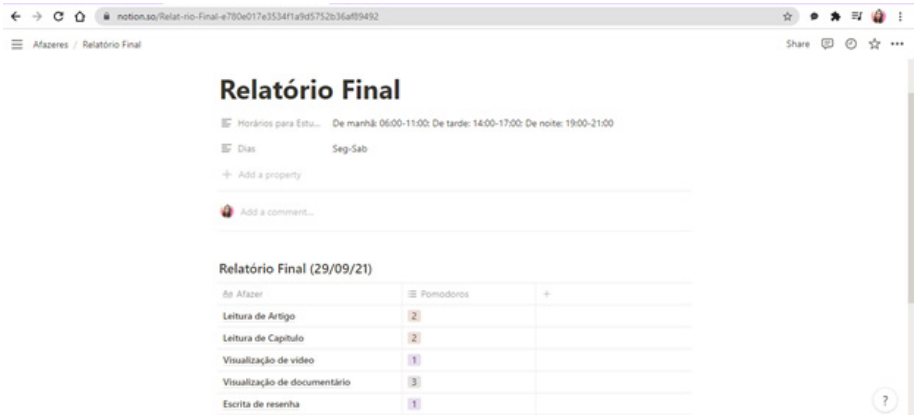
Já na etapa seguinte, registra-se um relatório (pode ser diário/semanal/mensal) da quantidade de atividades (planejadas, não planejadas e urgentes) cumpridas e dos Pomodoros de cada uma.

Figura 5 – Relatório semanal, criado pela ferramenta Notion

Fonte: da Autora (2021)

Na etapa de processamento, o relatório é estudado e organizado com os relatórios anteriores a fim de que na última etapa seja feita a visualização do cronograma de estudo e das estimativas de cada atividade feita no dia.

Figura 6 – Relatório Final do Mês de Setembro, criado pela ferramenta Notion

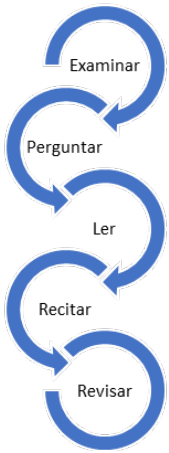



Fonte: da Autora (2021)

Por meio dessa técnica, tem-se a possibilidade de autoconhecimento, redução da procrastinação e o aproveitamento de tempo para estudos e afins. No entanto, além de organização de tempo, precisa-se pensar no modo como aproveitar o contato com materiais de estudo e potencializar o aprendizado. Para isso, pode-se utilizar o Método Robinson, também conhecido como EPL2R.

Introduzido por Francis Pleasant Robinson[2], um educador e psicólogo americano, no livro *Effective Study (1946)*, o Método de Leitura EPL2R é divido em 5 passos:

Figura 7 – Ciclo de 5 passos do EPL2R




Fonte: da Autora (2021)

De acordo com o autor, e confirmado pelos pesquisadores Stahl e Armstrong, o EPL2R é apropriada para a fixação de novos conteúdos por meio de sua forma ordenada e eficaz de leitura e de estudo de qualquer livro, apostila, jornal, artigo, revistar, entre outros materiais.

No primeiro passo, é sugerida uma "pré-leitura" do material, examinando pontos importantes como índice, quantidade de tópicos/capítulos/páginas, títulos e subtítulos, notas de rodapé, bem como o número de imagens, gráficos, o tipo de linguagem e a estrutura do texto.

Após esse primeiro contato, no passo seguinte, inicia-se a formulação das primeiras perguntas: Como será feita essa leitura? Qual o conteúdo desse material? Em que época foi escrito? O que significa o título? Do que se trata a ilustração? O que conheço sobre o assunto tratado? Quem foi/é o autor?

A partir desses questionamentos, cria-se a proposta de leitura, e com o terceiro passo, Leitura, visa a procura de respostas, sendo conveniente a anotação delas para a fixação, além de continuar a dinâmica pergunta-resposta e de utilizar materiais para sublinhar informações de destaque.

No quarto passo é o momento de colocar tudo o que foi visto nas próprias palavras do indivíduo. Para a realização disso, é possível a aplicação de resumos, sínteses, representações gráficas, e na sequência, a leitura/apresentação deles a título de fixação.

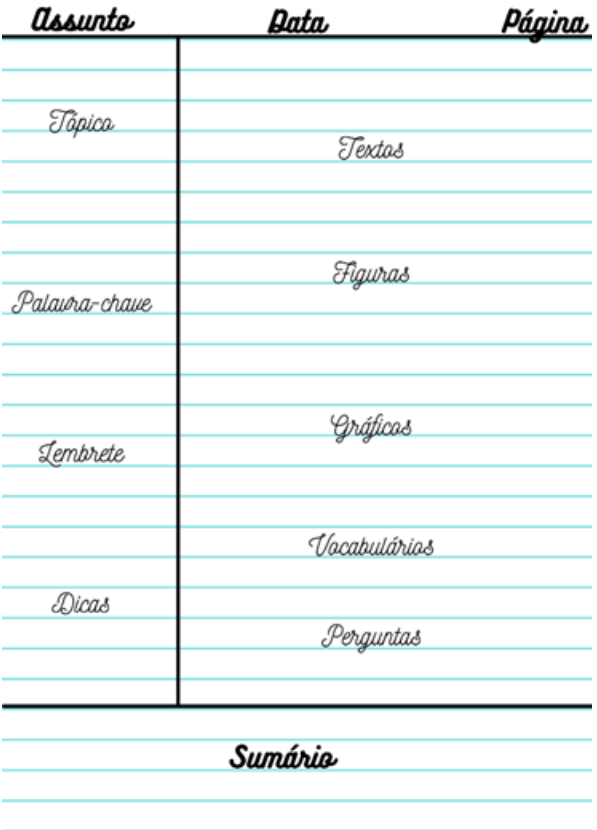
No último passo, assim como na técnica Pomodoro, é feita uma revisão do processo. Ao finalizar os demais passos, sugere-se, após 24h do contato com o material, a anotação das principais palavras, expressões, datas, fórmulas e demais mensagens aprendidas durante a leitura. No dia seguinte, é feita a releitura das questões elaboradas e o aprimoramento das respostas. No terceiro

dia, consulta-se novamente o material bruto para a busca dos pontos marcantes, buscando reler pequenos trechos. No quarto dia, foca-se nos parágrafos mais confusos e na melhor forma de interpretá-los.

Por meio desse método, cria-se disciplina e organização do ritmo de leitura, da interpretação textual e da análise crítica/reflexiva. Assim, torna-se fundamental a utilização de anotações nesse método, podendo complementar com a técnica de Walter Pauk[3], o Cornell.

Em 1950, Pauk publicou o seu *best-seller How to Study in College*, na qual introduziu o Método de Anotação Cornell, capaz de organizar a escrita em quatro seções: o cabeçalho com nome do assunto, data e página; uma coluna na esquerda com 26 linhas para o registro de tópicos, palavras-chave, lembretes e dicas; uma coluna central de 26 linhas para anotações complementares, como textos, figuras, gráficos, vocabulários, perguntas, entre outros; um rodapé de 4 linhas, o sumário, para resumir os conteúdos da página e os temas/tópicos mais importantes.

Figura 8 – Representação do Método Cornell, criado na plataforma Canva




Fonte: da Autora (2021)

De acordo com Jacobs (2008), na pesquisa *Uma comparação entre Dois Métodos de Anotação em uma Sala de Aula de Inglês do Ensino Médio* (tradução da autora), publicada pela *Wichita State University*, constata-se que o método Cornell é o estilo mais utilizado entre os estudantes e que lhes traz benefícios no momento de sintetizar e aplicar o conhecimento. Além disso, ele é útil para a sistematização dos pensamentos dos discentes enquanto estão aprendendo, pois lhes oferece, de forma estruturada, espaços para anotação de dúvidas e lembretes de pesquisa.

Como complementação às anotações de Pauk, pode-se indicar a utilização de mapas mentais, que surgiu na década de 70 por Tony Buzan[4]. Em uma das obras de Buzan, denominada "Mapas Mentais", o mesmo caracteriza os mapas como

> um método de armazenar, organizar e priorizar informações, em geral no papel, utilizando palavras ou imagens, que desencadeiam lembranças específicas e estimulam novas reflexões e ideias. Os mapas mentais, de acordo com o autor, devem ser desenhados no formato de um neurônio para estimular o cérebro a trabalharcom maior rapidez e eficiência (Kraisig e Braibante, 2017, p. 72).

Sendo um modo de representar conceitos de forma ilustrativa e resumida, conta com as seguintes vantagens:

> a ideia principal é definida com nitidez; as ideias mais importantes são reconhecidas de imediato no centro do mapa; a revisão de informações é eficiente e rápida; a estrutura do mapa mental permite que conceitos adicionais sejam prontamente acrescentados; todo mapa mental é uma criação única e, por isso, faz com que as lembranças sejam mais exatas. Outra vantagem dos mapas mentais é que a elaboração dos mesmos é uma atividade divertida para os estudantes, sendo assim, uma ferramenta diferenciada, que contribui para deixar as aulas menos cansativas e monótonas (Kraisig e Braibante, 2017, p. 72).

Todavia, para que essas vantagens sejam contempladas, é preciso que o processo de construção de um mapa mental siga 7 etapas:

1. Utilizar folhas brancas (orientação de paisagem) e canetas coloridas;
2. Desenhar o mapa como um neurônio, ou seja, uma forma circular – o conceito central - no meio com ramificações – os detalhes expandidos;
3. Destacar as ideias principais;
4. Representar informações com imagens ou palavras-chave;
5. Variar o tamanho da letra entre as ramificações para transmitir hierarquia;
6. Desenhar linhas curvas para conectar os conceitos;
7. Usar setas para fazer conexões entre as ramificações;

Figura 9 – Mapa Mental: How to Lead a Healthier Life

Fonte: Canva (2021)

Dessa maneira, os conteúdos são revisados de forma hierárquica e adaptados em um estilo fluído pelos desenhos e palavras chaves. Porém, em alguns casos, é necessário o estímulo da memória para sintetizar conceitos e explica-los, podendo-se utilizar do *Active Recall.*

O Active Recall, ou Lembrança Estimulada em português, foi desenvolvido inicialmente por Bloom (1953), no início da década de 1950, para reavivar as lembranças de estudantes após a aula, ou, segundo as palavras do autor, "lembrar os pensamentos que ocorriam no seu transcurso".

Atualmente o termo se refere ao método em que o sujeito é exposto a registros (podcasts, fotografias, vídeo-aulas, escritos, desenhos) relacionados a uma atividade específica da qual participou (aulas, conferências, sessão de análise, etc.), e na sequência criassem perguntas sobre os principais tópicos abordados.

Figura 10 – Anotações de Metodologia utilizando Active Recall

Fonte: da Autora (2021)

Esses questionamentos capacitam os aprendentes a se lembrarem de um episódio em que tiveram uma experiência específica, tornando-os capazes de expressar na escrita os pensamentos que desenvolveram durante a atividade, assim como quaisquer crenças relevantes, concepções e comentários em geral. Desse modo, os estudantes preparam-se para problematizar o conteúdo estudado, focar e revisar tópicos importantes e estar em constante sistematização do aprendizado pela dinâmica pergunta-resposta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante o exposto, métodos e técnicas de estudo surgem a partir de diversos contextos: na busca pelo fim da procrastinação; na vontade de auxiliar no processo de aprendizagem de outros sujeitos; na jornada de autoconhecimento; na estruturação de pesquisas científicas; e nas tentativas de aprimoramento da memorização.

Conforme o perfil de aprendizagem de cada educando, é válida a utilização de mais de um método, para assim estimular os diferentes sentidos humanos, bem como as aptidões e as habilidades de trabalho. Todavia, deve-se haver precaução quanto à exageros, para que não se crie rotinas de estudo monótonas e rebuscadas.

Sendo assim, concebe-se a ideia de que todo aprendente é capaz de aperfeiçoar seus conhecimentos de forma singular, somente após um período de análise e de compreensão de si mesmo. Ademais, a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação oportuniza o desenvolvimento da curiosidade, da dinamicidade, da personalização, da criatividade e da criticidade.

## REFERÊNCIAS

CIRILLO, Francesco. **A Técnica Pomodoro (O Pomodoro)**, São Paulo: Sextante, 2019.

DEMO, Pedro. **Política Social do Conhecimento**, Petrópolis: Vozes, 2000.

FALCÃO, Douglas; GILBERT, John. **Método da lembrança estimulada: uma ferramenta de investigação sobre aprendizagem em museus de ciências**. História, Ciências, Saúde-Manguinhos. 2005. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/hcsm/a/KrDkmV9qwVjYRHRYtLSmg6b/?lang=pt >. Acesso em: 10 set. 2021.

Goodreads. **Walter Pauk**. Disponível em: < https://www.goodreads.com/author/show/357079.Walter_Pauk >. Acesso em: 28 out. 2021.

Jacobs, Keil. **A Comparison of Two Note Taking Methods in a Secondary English Classroom**. 4º Simpósio Anual de Graduação, Pesquisa e Projetos Es-

colares da Universidade Estadual de Wichita, 25 Abr. 2008). Disponível em: < https://soar.wichita.edu/bitstream/handle/10057/1388/grasp-2008-56.pdf >. Acesso em: 15 set. 2021.

KRAISIG, Ângela Renata; BRAIBANTE, Mara Elisa Fortes. **Mapas mentais: instrumento de construção do conhecimento científico relacionado à temática "cores**". Journal of Basic Education, Technical and Tecnological. Vol.4 N. 2, p. 70-83, 2017.

NETTO, Dorgival Pereira da Silva. **Estilos de Aprendizagem**. Portal da Educação. 2012. Disponível em: < https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/estilos-de-aprendizagem/19518 >. Acesso em: 08 set. 2021.

Redação Itforum. **Mario Sergio Cortella fala sobre educação, economia e o papel do empresariado brasileiro**. 18 mar. 2014. Disponível em: < https://itforum.com.br/noticias/mario-sergio-cortella-fala-sobre-educacao-economia-e-o-papel-do-empresariado-brasileiro/ >. Acesso em: 28 out. 2021.

Sextante. **Tony Buzan**. Disponível em: < https://sextante.com.br/autores/tony-buzan/ >. Acesso em: 28 out. 2021.

STAHL, Norman A.; ARMSTRONG, Sonya. **So Much More Than SQ3R: A Life History of Francis P. Robinson**. 2020. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/341750733_So_Much_More_Than_SQ3R_A_Life_History_of_Francis_P_Robinson >. Acesso em: 12 set. 2021.

# AS TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NAS CONDIÇÕES HISTÓRICO-ECONÔMICAS DA CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS (IFS): REFLEXÕES A PARTIR DOS GOVERNOS DE COLLOR, FERNANDO HENRIQUE CARDOSO, LULA E DILMA

*José Júlio César do Nascimento Araújo*[1]

## INTRODUÇÃO

O projeto neoliberal em sua vertente econômica e social exigiu a reestruturação produtiva dos países em desenvolvimento centrando-a na transformação das funções estatais, na modificação do padrão de produção e na constante e profunda crise do Capital. Por isso, é relevante uma compreensão da reorganização produtiva exigida pelo regime de produção e acumulação e, também, é imperativo apreender como a base produtiva, ao ser transformada, "exigiu" um novo tipo de trabalhador. O fetiche de "formar um novo trabalhador" sempre traz consigo a discussão em torno da necessidade das "reformas educacionais", que se mostram imbricadas nas relações de trabalho que se estabelecem no "chão da fábrica" e se transmudam para a "lousa da escola".

Dessa feita, o capital, nas últimas décadas do século XX, organiza várias transformações no setor produtivo, por meio da constituição das formas de produção toyotista, com modelos de acumulação flexível, formas de gestão organizacional, foco na gestão da qualidade, na busca pelo avanço tecnológico que visava, sobretudo, à recuperação de seu ciclo reprodutivo, à continuidade do seu processo de dominação societal e à eliminação da conflitualidade do trabalho.

No curso das transformações históricas no mundo do trabalho, o Toyotismo, modelo de organização do trabalho criado por Taiichi Ohno e Eiji Toyoda, surge como forma de intensificar as relações trabalhistas e cristalizar o individualismo do trabalhador. Isso se fez pela apropriação do seu saber, organizando no interior

1 Doutor em Educação (PPGE/UFAM). Professor EBTT no Instituto Federal do Acre. Líder do Observatório da formação dos professores em Institutos Federais. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1045-3284.

da fábrica o trabalho em equipe, o comprometimento total dos trabalhadores na operacionalização das tarefas, "que possibilitaram o advento de um trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional, polivalente, dotado de uma maior realização no espaço do trabalho" (ANTUNES, 2002, p. 24), mas, nem por isso emancipado no sentido marxiano.

Ao exigir outro trabalhador e precarizar as formas de trabalho e de emprego, o modelo Toyotista impôs mudanças severas para os sistemas educativos. Aqui aparece a semântica da qualidade total, do trabalho especializado, das competências, das novas pedagogias. A qualidade da educação passa a ser associada a princípios mercadológicos de produtividade, que carregam em si a responsabilização dos agentes pelo sucesso ou insucesso do produto. Posto isso, a educação assumiu um papel importante para consolidar o projeto societário da classe dominante, pois reproduz esse sistema societário tanto de forma ideológica quanto nos níveis técnicos e produtivos.

Nesse sentido, este artigo procura mostrar, sem esgotar a discussão, que o ensino técnico e tecnológico brasileiro sempre esteve sujeito a transformações e metamorfoses requeridas pelo mercado, porém a organização sócio-histórica da educação profissional não se renova nem em governos liberais ou de esquerda, permanecendo espaço de reprodução dos interesses fragmentados e imediatos do capital.

Por essa razão, subdividimos esta análise em quatro seções. A primeira de caráter introdutório, a segunda, que discute as transformações da educação profissional e tecnológica sob a égide do Capital e da ideologia neoliberal presentes nos movimentos políticos ideológicos nos governos de Collor até Fernando Henrique Cardoso (FHC), na tentativa de diferenciá-los do "reformismo às avessas", materializados nos governos do Partidos dos Trabalhadores, analisados na terceira seção. Na quarta parte, apontamos algumas nuances presentes na Rede[2], após a transformação das escolas técnicas, agro técnicas, dos colégios de aplicação e dos CEFETs em Institutos Federais, perceptíveis a partir da práxis e da análise crítica.

## AS TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS GOVERNOS COLLOR - ITAMAR FRANCO E FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Silva (2012) explicita que a estratégia neoliberal é um amplo processo de redefinição global das esferas social, econômica, política, que tendem a modificar

2 Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica passa ser composta a partir de 2008 pelo conjunto formado pelos Institutos Federais, a Universidade Tecnológica do Paraná, os CEFET-RJ e CEFET-MG, além do Colégio Pedro II.

severamente todos os campos da vida humana a fim de atender ao arranjo capitalista. A educação possui papel estratégico na visão capitalista, pois é um excelente mecanismo para reproduzir a visão político-social neoliberal, ao mesmo tempo em que:

> [...] é central na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico neoliberal, trata-se de fazer com que a escola prepare melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. Por outro lado, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão de ideias que proclamem as excelências do livre mercado e da livre iniciativa (SILVA, 2012, p. 12).

No documento Brasil: um projeto de Reconstrução Nacional (2008), Collor delineia para os organismos internacionais (Fundo Monetário Internacional (FMI), principalmente) e para a grande burguesia e oligarquias locais suas propostas neoliberais de governo: Combate à hiperinflação, desestatização, reforma do ensino (por meio da municipalização), diminuição do papel do Estado, reforma administrativa e a renegociação da dívida externa.

No governo Collor (1990-1992), definitivamente, implantam-se rigorosamente as políticas neoliberais, como: o ajuste estatal, monetário, fiscal, administrativo, com a proposta de redução da burocracia e do tamanho da máquina pública com a demissão de funcionários, o programa de desregulamentação, o programa de desestatização, programa de reestruturação produtiva, abertura para o capital estrangeiro, regulação dos salários, saúde pública, previdência e reforma educacional.

Quanto à educação, Collor (2008) deixa claro que o papel do Estado será de regulador, abrindo caminhos para a atuação maciça da iniciativa privada e para a descentralização do sistema público por meio da municipalização. Essa proposta de municipalização da educação básica havia aparecido na Lei n. 5692/1971 e recebe continuidade no governo Collor. Porém, o que se percebe no projeto de governo é a ligação do discurso neoliberal com a Teoria do Capital Humano e a previsão de uma revolução tecnológica capaz de inserir o Brasil no circuito do capitalismo avançado (YANAGUITA, 2011).

Porém, Collor teve seu mandato cassado em um processo de *impeachment*. No governo de Itamar Franco (1992-1995), as ações educacionais se pautaram para o tímido enfrentamento do analfabetismo e sua política setorial contida no Plano Decenal de Educação (1993-2003), fruto da conferência de Educação para Todos, em Jontiem (1992), no qual o governo apresentou as estratégias para universalizar o ensino fundamental pautadas nas recomendações da conferência organizada pelas Organizações das Nações Unidas. Todavia, essas estratégias não saíram do papel.

Em 1994, o então governo, por meio da Lei n. 8.948/1994, instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica com o objetivo de permitir uma melhor articulação da educação tecnológica em seus vários níveis, entre suas diversas instituições incluídas na Política Nacional de Educação, visando ao aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além de sua integração nos diversos setores da sociedade e do setor produtivo.

> O propósito do governo Itamar ficou evidente no momento em que o MEC publicou o relatório intitulado Balanço das realizações do MEC no 1º trimestre do ano de 1993 (BRASIL, 1993), em que assume que o "Ministério da Educação e do Desporto voltou também suas atenções para o 'patinho feio' do sistema de educação brasileiro" (BRASIL, 1993), referindo-se ao antigo 2º grau. No mesmo relatório informa que encaminharia ao Congresso Nacional um projeto "criando o Sistema Nacional de Educação Tecnológica" para articular as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e as Escolas Técnicas Federais (ETFs) com os "Serviços Nacionais de Aprendizagem Industrial Comercial e Rural", objetivando intensificar a formação de tecnólogos (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, 29-30).

As propostas apresentadas de reforma da educação profissional no governo Itamar Franco direcionaram as reformas que mais tarde constariam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/1996) e reafirmaram uma educação voltada exclusivamente para o mercado produtivo.

O primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que sucedeu a Itamar Franco, iniciou com os frutos da estabilidade econômica provocada pelo sucesso do Plano Real. Este fenômeno, que posteriormente se mostrou insustentável, possibilitou um conjunto grandioso de reformas. A reforma gerencial imposta ao Brasil no governo FHC instituiu diversas modificações em todos os campos da vida social. Tais mudanças impactaram o mundo do trabalho, da saúde e da educação.

Com isso, o projeto de FHC ganha força e se torna o mais ambicioso plano de privatização da história brasileira. Trata-se de um verdadeiro assalto às empresas públicas a fim de beneficiar o capital privado mediante financiamento público. O objetivo era vender ou transferir para o Capital privado, por ninharia, empresas públicas de telefonia, siderurgia e energia, dentre tantas outras.

O artigo 39 da Lei n. 9.394/1996 reza*:* "A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva". Além disso, seus incisos abriam espaço para qualificação e requalificação do trabalhador com qualquer nível de escolaridade para o mercado de trabalho.

O Decreto n. 2.208/1997, do governo de FHC, tinha como objetivos a educação profissional:

> I. Promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e ***habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas***; II. Proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; III. ***Especializar, aperfeiçoar e atualizar*** o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; IV. ***Qualificar, reprofissionalizar e atualizar*** jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a ***sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho*** (BRASIL, 1997, grifo nosso).

Os conceitos definidos pela ideologia neoliberal, tais como habilidade/competência, flexibilidade, especialização, requalificação e "reprofissionalização" dão o tom da ampliação da materialidade capitalista na educação e colocam o conhecimento como fator central da produção. O país precisa crescer, inovar e se profissionalizar para atender às necessidades da nova economia.

Com o Decreto n. 2.208/1997, o governo separa a educação profissional de nível médio do ensino médio regular. Com isso, a educação profissional passa a atender a diferentes níveis, sem progressão obrigatória, sem regulamentação curricular e culmina em um nível básico de duração variável independente de escolaridade. Além disso, o mesmo decreto prevê um nível técnico para os matriculados e egressos do ensino médio e um nível tecnológico destinado aos egressos do ensino médio ou técnico.

Para reduzir ainda mais a participação do Estado na educação profissional, na Lei n. 9.649/1998, o governo FHC retirou a responsabilidade de criar e manter novas escolas técnicas do governo federal e a transferiu para os estados e municípios, proibindo a expansão da rede federal. Assim, cumpre, em parte, a redução dos gastos do plano de reestruturação do Estado de Bresser Pereira[3].

As mudanças de FHC para as políticas de educação profissional e tecnológica estão diretamente voltadas para o mercado, atendendo ao pragmatismo econômico. O ideário é uma educação rápida, desvinculada de uma formação humanista e politécnica com vistas a uma possível empregabilidade.

O segundo mandato de FHC (1999-2002) é marcado pela implantação do Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP). O governo realiza um empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com contrapartida do Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT). Tais recursos, além de consolidarem uma sangria aos recursos do FAT, transferidos para a iniciativa privada, em sua grande parte, deram materialidade à reforma. Os recursos estavam organizados da seguinte maneira: 25% de recursos do MEC, 25% de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT e os 50% restantes vieram do empréstimo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), com previsão de 500 milhões de dólares americanos.

3 Fazemos referência ao Plano de Reestruturação e Melhoria da Gestão do MARE (1997).

As instituições que poderiam participar do programa se dividiam em Instituições Federais, escolas de educação profissional estadual ou municipal e escolas privadas e/ou comunitárias. Participando da seguinte forma, conforme Grabowski (2010, p. 128) destaca:

> O PROEP, amparado pela legislação vigente, focava sua atuação tendo como parâmetro: a) a efetiva separação entre os cursos técnico-profissionais e os acadêmicos regulares de educação média, permitindo ampliar a oferta de cursos técnicos e redefinir o perfil da demanda desses cursos para os segmentos da população de renda mais baixa, como idade mais elevada, com maior participação no mercado de trabalho e com perfil social e econômico condizente com a profissionalização futura e o uso dos conhecimentos adquiridos; b) o crescimento de projetos apresentados e aprovados no segmento comunitário, em que os mecanismos de sustentação financeira provêm não do orçamento da União e dos Estados, mas da sociedade civil, de parcerias com empresas(...) c) a apresentação por parte de todos os estados, dos planos de Educação profissional (PEPs) e da aprovação e assinatura de convênios com o PROEP para a implantação desses planos; d) melhor uso dos recursos do Plano Nacional de Educação profissional (PLANFOR) a cargo do Ministério do Trabalho e Emprego –MTE.

O PROEP de 1997 vem junto ao decreto 2.208/1997, e as instituições federais, para receberem recursos do PROEP, deveriam realizar adequações aos seus cursos de acordo com as orientações do decreto. As grandes beneficiadas com o PROEP foram as instituições privadas evárias foram criadas com recursos oriundos dele. Em síntese, o projeto contemplava uma visão mercadológica de educação, educação rápida, com currículos flexíveis sem preocupação com a formação humana ou social do indivíduo. É a lógica neoliberal operando na transferência dos polos formativos e, ao mesmo tempo, impulsionando a privatização do ensino por meio da transferência de recursos públicos para a iniciativa privada.

As constantes ameaças econômicas anunciadas pela grande burguesia centravam-se nos pressupostos da economia financeirizada. Observa-se durante o governo FHC a ideologia neoliberal agindo para garantir sempre que os interesses capitalistas fossem postos na ordem do dia. No entanto, todas essas ações apenas retardaram a crise estrutural, sempre emergente em economias periféricas como a brasileira e, em parte, ocultavam as causas centrais da crise.

No campo educacional, o governo de FHC teve papel preponderante na universalização da educação básica. Porém, como contradição, o governo deixou de investir seriamente em educação profissional e educação superior.

Nota-se que as políticas educacionais engendradas por FHC demonstram sua subsunção e subordinação às recomendações dos organismos internacionais, principalmente, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Essa orientação da política pode ser constatada nos discursos oficiais, em ações como

a aprovação do texto mínimo da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/1996); na edição de decretos para modificar a qualificação do trabalhador; na monumental edição/reedição de leis e decretos para ordenar a educação nacional; na criação do Fundo de Manutenção da Educação Básica (FUNDEF); nos programas assistenciais de merenda escolar e livro didático e no FUNDESCOLA. Enfim, em todas as reformas empreendidas para que a educação atendesse às exigências de um novo profissional para o mercado de trabalho.

Marx e Engels (1997) alertam que uma vez consolidada a sociedade burguesa, esta transforma as instituições de acordo com os seus interesses para manter-se em funcionamento. Isso se faz no campo educacional, privilegiado e necessário para a ideologia neoliberal.

Portanto, a estratégia neoliberal tem na educação um dos seus principais campos, pois é preciso utilizá-la como veículo para consolidação do credo ideológico. Por outro lado, ela opera na reestruturação do sistema de ensino para manter laços cada vez mais estreitos da educação como preparação para o mercado de trabalho e para o não trabalho. Por outra via, ela visa neutralizar os conflitos distributivos e a demanda coletiva por direitos sociais e cidadania na arena política e social. Nesse ínterim, as visões alternativas ao domínio hegemônico liberal devem ser reprimidas ou descaracterizadas até que encontrem um fim no pensamento social.

## MUDANÇAS PERCEPTÍVEIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS GOVERNOS LULA E DILMA

Em 2003, no início do primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), os movimentos sindicais, sociais e intelectuais esperavam respostas para uma educação profissional mais voltada aos anseios da população. Mas, o governo Lula apresentou, no Decreto n. 5.154/2004 e no projeto Escola de Fábrica, uma proposta que relacionou as políticas para a educação com outras políticas compensatórias e desenvolvimentistas como sendo uma ação indutora do Estado. Em síntese, a educação retorna-se à ideia dos "desvalidos da sorte", mostrando claramente que a política educacional, sob a égide do pensamento neoliberal, apresenta como fundamento atender os objetivos da produção capitalista.

O início do mandato de Lula foi marcado pela intensa disputa entre secretarias do Ministério da Educação e as forças conservadoras e reformistas. Com a edição do Decreto n. 5.154/2004, esperava-se, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), que este fosse um dispositivo capaz de garantir a pluralidade de ações e, ao mesmo tempo, mobilizasse a sociedade civil na defesa do ensino médio unitário e politécnico, integrando profissionalização aos princípios da

ciência, do trabalho e da cultura. Mas não foi o que aconteceu. Assim, os decretos n. 5.154/2004 e 5.225/2004 permitiram que os CEFETs alcançassem o *status* de universidades. Porém, tais decretos não resolveram o impasse histórico do ensino médio integrado e não atenderam àquilo que era esperado pelos movimentos intelectuais no tocante à educação profissional, pois,

> [...] as contradições do governo Lula em relação à EPT, contudo, logo apareceram e, mesmo se auto-intitulando "governo dos trabalhadores" ele se utilizou da estrutura do Estado para atender os reclamos das forças capitalistas, como foi o caso da manutenção de determinados pressupostos do Decreto no 2.208/1997 que interessavam aos empresários do setor educacional e dos segmentos produtivos. O governo Lula também manteve a noção de competência, oriunda de um contexto empresarial ancorado numa gestão por resultados e numa equação suportada na relação custo *versus* benefício, dissociado, portanto, da preocupação central no processo educativo com perspectiva emancipadora (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p.31-32).

Ainda em 2004, o governo iniciou o movimento que levaria à expansão das escolas federais de educação profissional. Ele alterou, desse modo, a legislação que vedava a criação de unidades de ensino por meio da aprovação, em 2005, da Lei n. 11.195. Assim, o plano da Expansão Fase I começa a se engendrar. O governo apresenta simultaneamente o Projeto de Lei n. 11.249/20005, que abriu Crédito adicional ao Ministério da Educação no valor de 57 milhões destinados ao fomento, ao desenvolvimento da educação profissional e à execução da 1ª fase de expansão da Rede.

No período de 2005 a 2007, conhecido como Fase I da expansão das escolas federais de educação profissional, o governo anunciou a implantação de 64 novas unidades, prevendo a construção de 37 unidades de ensino descentralizadas (UNED), 9 autarquias federais e a federalização de 18 escolas pertencentes a estados e municípios. O objetivo dessa fase foi implantar escolas federais de educação profissional nos estados desprovidos desse tipo de instituição. Tavares destaca (2014) que, a respeito do financiamento, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) previa a participação direta dos estados, municípios, sociedade e empresas tal como prevê a lei 11.195/05. Além disso, a SETEC defendia a criação de um fundo específico para o financiamento da educação profissional e tecnológica.

Na teia do Decreto n. 5.154/2004, surgem às políticas focais de formação dos trabalhadores, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (PROEJA), a Escola de Fábrica e o PROJOVEM. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) destacam que esses programas possuíam uma série de incoerências, pois, apesar de reconhecerem a formação profissional de nível médio integrada, internamente impõem ao currículo uma

dicotomia entre concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o trabalho.

O Programa Escola de Fábrica e o PROJOVEM, criados no governo Lula, são dirigidos para uma massa de desempregados e para alunos da escola pública. O que se observa é uma clara política compensatória sem a garantia da melhoria da renda dos egressos. No caso do Programa Escola de Fábrica, os recursos eram repassados à iniciativa privada, mostrando destarte uma concepção de formação voltada às necessidades da empresa.

Com o início da Fase II, de 2007 a 2010, verifica-se o reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Rede), obedecendo aos seguintes critérios:

> a) distribuição territorial equilibrada das novas unidades de ensino;
> b) cobertura do maior número possível de mesorregiões em cada Unidade da Federação;
> c) proximidade das novas unidades de ensino aos Arranjos Produtivos Locais instalados e em desenvolvimento;
> d) interiorização da oferta pública de educação profissional e de ensino superior;
> e) redução dos fluxos migratórios originados nas regiões interioranas com destino aos principais centros urbanos;
> f) aproveitamento de infraestruturas físicas existentes;
> g) identificação de potenciais parcerias (BRASIL, 2007, p.1)

Nessa fase de reordenamento da Rede, algumas questões se mostram merecedoras de análise, tais como: a nova institucionalidade, sua localização e finalidade, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como as perspectivas dessas instituições.

A esse respeito alguns documentos revelam o projeto institucional tecido pelo governo. Merecem destaque, neste sentido, o Decreto n. 6.095/2007, a Chamada Pública MEC/SETEC n. 01/2007, a chamada pública MEC/SETEC n. 2/2007 e a Lei. 11.892/2008. Esses documentos são balizadores do processo de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica pautados pelo modelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

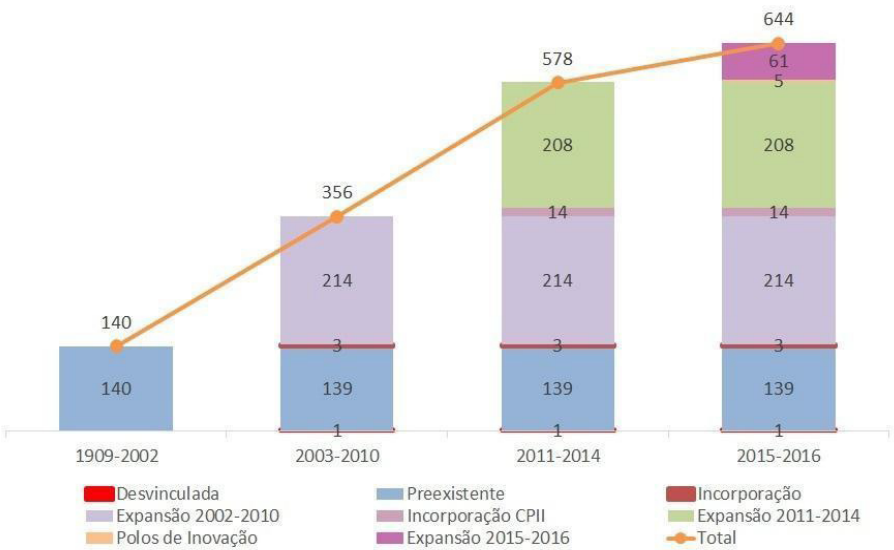
Lima Filho (2010) destaca três ações que embasaram a atual reorganização da Educação Profissional: o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Brasil Profissionalizado e o Programa de Expansão da Rede.

A implementação da Fase II do Plano de Expansão carrega consigo a mudança de institucionalidade e a criação em massa de escolas em todas as regiões brasileiras. Nesse momento, começa a se consolidar uma verdadeira interiorização das unidades das escolas técnicas federais, focando os arranjos produtivos locais e a dimensão social dessa "nova" institucionalidade.

Na Fase III, que se iniciou em de 2011, a Rede teve como marca inicial o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Tal programa se mostrou totalmente adverso ao preconizado pela crítica para o ensino profissional público e integral, pois foi claramente voltado para beneficiar a iniciativa privada com recursos financeiros exorbitantes para uma oferta de cursos de formação aligeirada.

No plano da expansão da Fase III é possível observar um grande número de unidades criadas no período do governo Dilma. É, sem muita necessidade de análise, a maior expansão da rede construída sob uma nova institucionalidade, como podemos verificar no gráfico 1:

Gráfico 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades




Fonte: SETEC/MEC. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 10 jun. 2016

No plano de expansão III, foram definidos os critérios para uma divisão mais equânime entre os estados das unidades federais de ensino profissional. Os 27 Estados foram divididos em cinco classes, de acordo com a totalidade da Rede Federal e Estadual em cada um deles. E os critérios utilizados foram basicamente índice populacional, IDH, distribuição das unidades da rede nos estados, índices de desenvolvimento da educação básica, número de mesorregiões e municípios de cada estado, distribuição geográfica, índices de população jovem (BRASIL/MEC, 2009).

O governo de Dilma não abandonou o projeto já iniciado no governo de Lula. Ela reassumiu a continuidade das Fases I e II e deu início à Fase III. Os

investimentos para essas instituições foram vultosos. Segundo Santos Filho e Chaves (2014), com base na Execução Orçamentária do Governo Federal, houve sete vezes mais investimento após a Lei 11.892/08, quando os Institutos Federais são instituídos.

Mas, apesar da expansão ter ocorrido com o crescente número, novas unidades e matrícula em todos os níveis (médio, tecnológico e superior), há várias questões que ainda precisam ser debatidas e enfrentadas, pois, naquela conjuntura institucional, o Estado usou a educação profissional como instrumento para articular políticas sociais. Assim, "a criação e expansão dos IFs ocorrem na esteira dos ditames político-econômicos sustentados pelo pressuposto de que os momentos de crise são enfrentados com crescimento" (NOGUEIRA, 2016, p. 74).

Por outro lado, o governo Dilma, mesmo não abandonando o projeto de expansão, priorizou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), no qual os principais investimentos foram para a iniciativa privada e Sistema S. Instituições que nunca haviam trabalhado com educação profissional passaram a oferecer, podendo usar os recursos obtidos inclusive para infraestrutura, o que não era permitido à rede federal. Para Lima (2012)

> Ao analisarmos a trajetória da formação profissional por meio de uma abordagem histórico-documental dos modelos da EP indicamos que, no horizonte do governo Dilma, está colocado o risco de um distanciamento da nova gestão em relação à estratégia ainda incipiente nos governos Lula de reestruturação do Estado na direção da consolidação do direito à EP de qualidade social para os jovens brasileiros, durante a escolarização no nível médio (LIMA, 2012, p.497).

Em síntese, como afirmou Lima (2010, p. 495), "a construção do direito à educação profissional no Brasil se vê ameaçada pela via privatizante e mercantil do PRONATEC". Além disso, tal política, reforçou e incentivou uma oferta ampliada e precarizada de vagas de cursos técnicos ou de formação continuada em áreas técnicas nas instituições de ensino, sem que houvesse conexão entre ensino médio e técnico e, sem que seus cursos atendessem às necessidades locais de formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política de educação profissional e tecnológica pública no Brasil sempre seguiu o ideal neoliberal, as orientações do Capital, o total ajuste às condições do estado brasileiro como economia periférica, fazendo-se de forma assistencialista, fragmentária e dual estrutural. A dualidade estrutural sempre esteve presente desde a Escola de Aprendizes e Artífices como manifestação das condições sociais e da luta de classes inerente ao modo de produção capitalista. Por isso, a análise da política educativa para educação profissional e tecnológica deve

objetivar os determinantes dessa política pública. No Brasil, analisando apenas a última fase da reforma da rede de educação profissional e tecnológica, temos pelo menos três grandes determinantes superestruturais: o neoassistencialismo, o neoinstitucionalismo e o novo desenvolvimentismo.

O novo desenvolvimentismo é uma "tentativa de rejuvenescimento" dos princípios neoliberais, através do retorno da teoria do capital humano. Trata-se da tese sustentada pelo governo Lula que uma inflexão nas políticas econômicas, sociais e externa no Brasil, a partir de 2007, teria levado o país a romper com o neoliberalismo e viver uma época pós-neoliberal, uma grande transformação e/ou a emergência de um padrão de acumulação chamado de social-desenvolvimentismo. Na verdade, um grande simulacro de política educacional.

Neste sentido, é o princípio econômico neoliberal que orienta a reestruturação da rede e seu processo de expansão. Este se entrelaça em processos dinâmicos do estágio capitalista em que o Brasil estava envolto. A reestruturação da Rede no governo Lula, pauta-se pelo princípio do novo desenvolvimentismo (MERCADANTE, 2010; BOITO JR, 2012; CASTELO, 2012). Em se tratando de política de educação profissional e superior, grosso modo, as reformas procuram equacionar educação com outras políticas compensatórias e desenvolvimentistas como sendo uma ação indutora do Estado.

Além disso, essas transformações estão ligadas ao neoinstitucionalismo (HALL; TAYLOR, 2003) e ao neoassistencialismo (GERMANO, 1997; LIMA; ZANDONADE, 2014) que dão contornos ao ensino técnico, transformando o modelo tecnológico-fragmentário (CEFET) para um modelo tecnológico-integrado (LIMA, 2010). Essas ideologias ampliam a crença no poder de uma instituição que deve se comportar como catalizadora e indutora do desenvolvimento local e regional – o novo papel social dessas instituições a partir do governo Lula.

Nogueira (2016) observa essa perspectiva do novo desenvolvimentismo e do neoinstitucionalismo como macrodeterminantes da política educacional assumida pelos Institutos Federais, que constroem a percepção de um Estado neutro e conciliador, contradição Capital versus Trabalho. Os movimentos para a construção de uma nova institucionalidade e a sua expansão por todos os estados brasileiros demonstram, também, o caráter neoassistencialista dessa proposta.

Isso pode ser verificado na recorrência constante dos termos como justiça social, equidade, necessidades de competividade econômica, geração de novas tecnologias, inovação, pesquisa aplicada presentes nos documentos oficiais que normatizam a expansão e reestruturação. A consequente mudança de institucionalidade desvela o caráter de uma instituição que nasce com as prerrogativas de acolhimento social, o que retoma os fundamentos desse tipo de ensino para os desvalidos da sorte (NOGUEIRA *et al*, 2016).

Por outro lado, não se pode prescindir da análise de política pública da

antecipação das condições e das possibilidades de uma política de transformação. Por isso, é mister salientar os grandes avanços que a reestruturação da rede, sua expansão, a criação de centenas de novos campis dos Institutos Federais em todo Brasil representam uma conquista inominável para a oferta de educação pública e de qualidade.

Da mesma forma, não se deve dispensar a referência ao papel dos estados nacionais na implantação das políticas públicas e suas relações com as classes sociais. Grosso modo, reafirmamos que nenhum governo neste país, anterior aos governos de esquerda de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff estiveram preocupados com as especificidades sociais, culturais, políticas, econômicas, regionais atendidas pelas unidades da Rede Federal de Educação Profissional.

Mesmo sabendo que o Estado reflete o resultado das transformações sociais, o estado mínimo defendido por governos como Collor e Fernando Henrique Cardoso fizeram a educação profissional regredir sua oferta, elitizar-se e se transformar em mais um ambiente de exclusão para além dos tantos já existentes no país à época.

Dentre as diversas críticas que poderíamos tecer sobre o trabalho nessas instituições cada vez mais fragmentado e precarizado, sobre as condições de infraestrutura de alguns campi, sobre o modelo híbrido e vertical de oferta, destacamos que a política de formação profissional e tecnológica foi implementada de cima para baixo, por meio de decretos e chamadas públicas, sem o enfrentamento real da necessidade de criar alternativas mais diversificadas de formação profissional no nível médio integrado. Assim, constata-se que não há ainda uma renovação da educação profissional e o produto das ações realizadas ainda é a reprodução do ideário de uma educação profissional subordinada aos interesses fragmentados e imediatos do mercado.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. As formas contemporâneas do estranhamento (Alienação). **CADERNO CRH**, Salvador, n. 37, p. 23-45, jul./dez. 2002. Disponível em: http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=128. Acesso em: 20 jan. 2014.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As políticas públicas para educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **Boletim Téc. Senac**. Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.senac.br/media/20984/artigo3.pdf. Acesso em: 10 maio 2014.

BRASIL. **Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Revogado pelo Decreto nº 5.154, de

2004). Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 27833, 23 dez de 1996.

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1, 30 dez. 2008.

BRASIL. Lei nº. 9.649/1998, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da presidência da república e dos ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 5, 28 maio 1998.

BRASIL. MEC/SETEC. **Chamada Pública MEC/SETEC n.º 001/2007.** Chamada pública de propostas para apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_assinatura2304.pdf Disponível em: 15 ago. 2015.

BRASIL. MEC/SETEC. **Plano de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica Fase III**. MEC, 2009. Disponível em: http://www.jc.iffarroupilha.edu.br/site/metodologia_expansao_fase_iii.pdf. Acesso em: 15 ago. 2015.

BOITO JR, Armando. As bases políticas do neodesenvolvimentismo. **Fórum Econômico da FGV- -SP**, São Paulo: FGV, 2012.

CASTELO, Rodrigo. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. **Serv. Soc. Soc**., São Paulo, n. 112, p. 613-636, out./dez. 2012.

COLLOR, Fernando. **Brasil**: um projeto de reconstrução nacional. Brasília: Senado Federal, 2008.

DEITOS, Roberto Antonio. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. 2005. 369 p. Tese, Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253566. Acesso em: 10 jun. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil. *In*: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. (Orgs.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS, Marise. A política de Educação Profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial, out. 2005.

GERMANO, José Willington. Clientelismo, assistencialismo, neoliberalismo: a

solidariedade comunitária. In: **Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil**, Campinas: UNICAMP, 1997. p. 470-484. Disponível em: . Acesso em: 1 maio 2016.

GRABOWSKI, Gabriel. **Financiamento da Educação profissional no Brasil: Contradições e desafios**. 2010. 216 f. Tese, Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e Análise de Conteúdo**: Sentidos e formas de uso. Portugal: Principia, 2014.

HALL, Peter; TAYLOR Rosemary C. As três versões do neo-institucionalismo. **Lua Nova**, n. 58, p. 193-224, 2003. Disponível em: . Acesso em: 1 de maio 2015.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Universidade tecnológica e redefinição das institucionalidades. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA, Telma Cristiane S; MIOTO, Regina Celia T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

LIMA, Marcelo. **O desenvolvimento do tempo socialmente necessário para a formação profissional**. Vitória: Autor, 2010.

LIMA, Marcelo. A educação profissional no governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs. **RBPAE** - v. 28, n. 2, p. 495-513 mai/ago. 2012.

LIMA, Marcelo; ZANDONADE, Viviane. Metamorfose da Rede Federal da Educação Profissional no Brasil: expansão, diversificação, mercantilização e flexibilidade. Minas Gerais. In: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2014, Belo Horizonte. **Anais do IV SENEPT**: Belo Horizonte: CEFET-MG, 2014. Acesso em: . Acesso em: 20 jan. 2015.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 2. ed. Lisboa: Edições Avante, 1997.

MERCADANTE, Aloizio Oliva. **As bases do novo desenvolvimento no Brasil**: **Análise do governo Lula (2003-2010)**. 2010. 537f. Tese, Doutorado em Economia, Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

NOGUEIRA, Silvia C. C. **II Fase da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Amazonas**: acesso ampliado e precarizado à educação pública. 2016. 210 f. Tese, Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

NOGUEIRA, Silvia C. C. et al. Os Institutos Federais em três dimensões de análise. In: III Colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional, 2015, Natal. **Anais do III Colóquio Nacional**. Natal: IFRN/EAD, 2015. p. 1-10. Disponível em: . Acesso em: 10 abr. 2016.

SILVA, T. T. A 'nova' direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In:* GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e Educação**: visões críticas. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

YANAGUITA, A. I. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. In: XXV Simpósio Brasileiro, 2011, São Paulo. **Cadernos ANPAE**. v. 10. São Paulo: ANPAE, 2011. p. 1-13. Disponível em: http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/relatos/0004.pdf. Acesso em: 05 jan. 2016.

# REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS ACERCA DA RELAÇÃO TURISMO E EDUCAÇÃO

*Mirian Souza Oliveira*[1]
*Karoliny Diniz Carvalho*[2]

## 1 INTRODUÇÃO

A relação entre turismo e educação é intrínseca uma vez que o turismo pressupõe a mobilidade em torno dos patrimônios naturais e culturais na perspectiva do intercâmbio e da aprendizagem. O viajar propicia uma conexão em relação aos ecossistemas e a cultura dos locais visitados, bem como interações com as comunidades receptoras, fato que contribui para a partilha de saberes entre os visitantes e os moradores e para a compreensão crítica sobre o lugar e suas relações.

Diante deste potencial, diversas instituições de ensino têm utilizado o turismo como estratégia pedagógica com o objetivo de tornar a aprendizagem significativa e muitas agências de viagens tem investido neste segmento de mercado. O turismo pedagógico possui como elemento norteador a aprendizagem pela experiência (KLEIN e SOUZA, 2014) e consiste numa proposta que articula os conhecimentos teóricos apreendidos em sala de aula às vivências do meio, oportunizando a ampliação dos conhecimentos e o exercício da cidadania.

Sendo assim, o foco de interesse da pesquisa reside nas potencialidades existentes na relação turismo e educação por meio da prática do turismo pedagógico. Desse modo, o objetivo principal do estudo consiste em refletir sobre o turismo pedagógico como potencializador das relações de ensino/aprendizagem. Para a construção teórica da discussão, estabeleceu-se diálogos em Morin (2011), Freire (1987) Júnior (2019), Rubim (2010), Moletta (2003), Klein e Souza (2014), entre outros, os quais analisam o potencial pedagógico da atividade turística e apontam elementos de operacionalização de roteiros pedagógicos e

1 Graduanda em Bacharelado em Turismo pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA/Campus São Bernardo). Endereço eletrônico: miriansouzasb55@gmail.com.

2 Mestra em Cultura e Turismo pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC/BA). Docente do curso de Bacharelado em Turismo da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/Campus São Bernardo). Endereço eletrônico: karolinydiniz@gmail.com.

histórico-culturais.

Diante do exposto, o texto que se segue a esta introdução está organizado em seções. A primeira concentra o referencial teórico em torno dos temas educação e turismo, detendo-se nas mudanças que vem ocorrendo nas práticas pedagógicas. Na sequência, abordam-se as principais características do segmento turismo pedagógico, os seus benefícios e etapas para a sua operacionalização. Por fim, encaminham-se as considerações finais com o objetivo de estimular novas reflexões sobre o turismo pedagógico como exercício da cidadania.

## 2 TURISMO E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES E OPORTUNIDADES

A atividade turística é atravessada por inúmeras variáveis que a tornam um fenômeno complexo e de múltiplas repercussões na vida de uma comunidade. Para além das dimensões econômica e comercial, o turismo envolve as dimensões espaciais, geográficas, sociais, culturais, além de trocas materiais e simbólicas entre os visitantes e as comunidades receptoras, desencadeando processos de autonomia, emancipação, participação e maior vínculo das pessoas com os seus lugares de vivência.

Assim, o turismo transforma o morador em turista cidadão (GASTAL, 2006), contribuindo para que ele possa refletir sobre a realidade que o cerca, sobre a problemática social e ambiental e sobre a necessidade de valorizar e compreender a diversidade cultural. "E justamente a capacidade de promover o desenvolvimento humano, social e educacional, que baliza a utilização do turismo como atividade que serve ao ensino" (HORA e CAVALCANTI, 2003, p. 208). A partir dessa linha de pensamento, o turismo também pode ser visto como potencializador do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que a educação se materializa também nos espaços informais, favorecendo não só os aspectos cognitivos, mas os emocionais e afetivos. Assim, observa-se que o turismo possui uma relação intrínseca com a prática educativa.

De acordo com o Ministério da Educação (2009, p.01) "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". Diante das transformações sociais, políticas, econômicas, tecnológicas e culturais, do contexto das inovações tecnológicas, novas concepções sobre o processo de ensino/aprendizagem são enfatizadas, implicando em novos desafios à prática docente. Nelas, a ênfase recai no caráter dialógico do processo educacional, entendido por Freire (1987) como uma relação entre sujeitos que apresentam uma diversidade de contextos sócio-históricos e culturais.

Na contemporaneidade assume-se uma nova visão sobre a práxis pedagógica: o professor não é mais visto como o único detentor do conhecimento e o aluno um mero receptáculo, numa relação de ensino/aprendizagem unidirecional e que não contribui para a emancipação e autonomia do educando. As demandas educacionais contemporâneas pressupõem o ensino "que é tecido junto" (MORIN, 2011), ou seja, construído tendo por base os conhecimentos dos professores e dos alunos, mediante os intercâmbios entre os diferentes tipos de saberes.

Nessa esteira, os educandos são instigados a compreender a realidade que os cerca, a pensar, a refletir e a projetar possibilidades de intervenção. A educação, nestes termos, é entendida como espaço de liberdade e autonomia que possibilita a formação de sujeitos transformadores da realidade sociocultural. O pensamento de Morin (2011) e Gadotti (2000) também é compartilhado por Candau (2008), quando observa que a prática pedagógica deve ocorrer de forma contextualizada e baseada na experiência concreta dos alunos, sendo o professor o mediador da construção dos conhecimentos. Neste caráter relacional "[...] é que se encontra o cerne do trabalho pedagógico: no confronto da prática social do aluno com o conhecimento organizado trazido pelo professor, o que propicia o desenvolvimento de novas formas de atuação sobre a realidade" (CANDAU, 2008, p.190).

O fazer pedagógico é dinâmico e entendido como um exercício dialético que se modifica e se reconstrói a partir das mudanças que ocorrem nas relações sociais. A questão da multi e da interdisciplinaridade é outra temática que ganha ênfase nas propostas curriculares. A interdisciplinaridade implica transpor as barreiras ou limites das diferentes áreas de saber em todos de objetivos pedagógico em comum. De acordo com o Parâmetros Curriculares Nacionais PCN)[3] O seu objetivo consiste em construir conhecimentos por meio da contribuição de vários campos de saberes a fim de compreender de forma mais ampla um determinado fenômeno sob diferentes perspectivas teóricas. A interdisciplinaridade é um esforço colaborativo, pressupõe o diálogo e as interações entre as disciplinas na busca por estabelecer conexões, convergências e complementaridade:

> Na intersecção entre as atividades pedagógicas voltadas o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais dos alunos com as atividades lúdicas e de entretenimento, próprias dos passeios e das viagens, reside o

3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) que possuem o objetivo de orientar a práxis educacional e a elaboração dos projetos políticos pedagógicos das instituições por meio de princípios e diretrizes direcionados às distintas áreas de conhecimento, além de temas transversais, tais como meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual (BRASIL, 200). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211

> espaço do Turismo Pedagógico. É o espaço da aprendizagem feita com prazer, mas não é aquele prazer típico da alienação, é o prazer que é fruto da ampliação do conhecimento, do esclarecimento, da convivência e do lúdico (VINHA *et al,* 2005, p. 15).

Diante do exposto, o turismo pode contribuir para a relação ensino/aprendizagem em todos os níveis de formação. Além disso, as excursões e visitas técnicas estimulam a apropriação dos patrimônios naturais e culturais e consequentemente, a formação de cidadãos que participam ativamente da vida em sua comunidade.

Na próxima seção do trabalho apresenta-se uma discussão sobre o segmento turismo pedagógico, enfatizando as suas características com vistas a apontar caminhos para a valorização do patrimônio cultural do município de São Bernardo, Maranhão.

## 3 TURISMO PEDAGÓGICO: DIMENSÕES CONCEITUAIS E PRÁTICAS

A utilização do turismo enquanto recurso didático e pedagógico remonta aos séculos XVII e XVIII na Europa com o chamado *Grand Tour*: viagens realizadas por jovens aristocratas para localidades como Egito, Grécia e Roma a fim de promover o seu enriquecimento cultural e para complementar a sua educação. Posteriormente, estas viagens deram origem ao segmento turismo cultural (REJOWSKI, 2002).

O uso das viagens para fins educacionais também está associado às aulas-passeio como estratégia de ensino/aprendizagem propostas pelo pedagogo francês Freinet (SAMPAIO, 2002; RUBIM, 2010). A atividade extraclasse possuía como objetivo principal proporcionar vivências socioeducativas para os alunos, aliando a teoria e a prática na construção de conhecimentos.

O turismo pedagógico pode ser entendido como uma atividade educativa sob a forma de experiência turística "na qual os alunos assumem a condição temporária de turistas, segundo um plano pedagógico definido pela escola, para melhor exploração de conhecimentos, aproveitando-se da riqueza do meio ambiente" (ÁLVARES, LINHARES e TAVEIRA, 2004, p.143). Assim, o turismo pedagógico também consiste numa estratégia de imersão nos lugares, experimentação e de ressignificação da aprendizagem tornando-a significativa na forma de apreensão dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. O turismo pedagógico

> [...] Pode ser vivenciado junto à natureza, ao campo, à área urbana, às áreas históricas, onde os alunos entram em contato com a comunidade local, sentem as dificuldades do cotidiano da localidade e adquirem novos conhecimentos e informações sobre o espaço visitado, interagindo com os atrativos/recursos turísticos visitados (SOUZA, MELO e PERINOTTO, 2011, p. 56).

Complementando estas definições, Rubim (2010) compreende que a atividade turística potencializa o fazer educacional, propiciando novos ambientes e ressignificando os olhares, transformando a experiência turística em situações de aprendizado sem as características da obrigatoriedade e da rotina. Ressalta-se ainda o seu papel na socialização dos alunos, destes com os professores e com os moradores das áreas visitadas, o estabelecimento de vínculos entre os estudantes e os patrimônios ambientais e culturais do seu entorno e a consciência ambiental.

Assim, muitas empresas ofertam roteiros de turismo pedagógico, tanto nas áreas urbanas, quanto nas áreas rurais, fato que contribui para a formação profissional e para uma relação mais próxima entre os estudantes e o meio socioambiental visitado (Figuras 1 e 2).

Figura 1: Turismo pedagógico na propriedade Eco do Avencal, Santa Catarina.

Fonte: Liebgott (2015).

Figura 2: Visita à trilha ecológica em Campo Grande-MS.

Fonte: Morais, Andrade e Guedes (2020).

Por intermédio da experiência turística – aulas-passeio, aula de campo e viagens de estudo, os alunos podem interagir com o ambiente natural e patrimonial, ao tempo em que os professores podem problematizar os conteúdos curriculares sob diferentes perspectivas, sendo o turismo pedagógico considerado um exercício de multidisciplinaridade e interdisciplinaridade (VILLALPANDO, 2003). A perspectiva do turismo pedagógico envolve um trabalho multidisciplinar

e interdisciplinar, no qual as diferentes áreas de conhecimento articulam-se com o objetivo de construir conhecimentos que ultrapassam as fronteiras de cada disciplina. As aulas passeio ou as aulas das descobertas constroem um ambiente propício para as interações socioculturais e experimentações dos acadêmicos a partir dos conteúdos abordados em sala de aula (FREINET, 2004).

Outra característica do turismo pedagógico refere-se a sua articulação com a educação patrimonial uma vez que a realização de roteiros em locais históricos e afetivos de uma comunidade contribui para a valorização dos bens materiais e simbólicos que fazem parte da memória e da identidade de um lugar. A articulação entre os campos da educação, do turismo e do patrimônio possui como objetivo primordial fortalecer os sentimentos de afetividade da comunidade em relação aos lugares cotidianos, às práticas socioculturais e manifestações que compõem o seu repertório cultural:

> Despertando o interesse dos estudantes, é possível que o respeito e a valorização à diversidade sociocultural também passem a ser uma constante, pois o aluno ao visitar o patrimônio do local em que vive acaba se identificando e reconhecendo a si mesmo como sujeito ativo na construção daquele patrimônio (GOMES, MOTA e PERINOTTO, 2012, p. 89).

Para que os objetivos do turismo pedagógico possam ser alcançados, é necessário planejar o itinerário, selecionar os conteúdos que serão trabalhados e propor atividades após a realização da visita/viagem de turismo pedagógico. Nesse sentido, Cardoso (2014, p. 06) sugere as seguintes fases ou etapas: 1ª) Despertando a curiosidade: é o momento em que antecede a "aula-passeio", no qual ocorre o planejamento da atividade. Grande parte do sucesso desse trabalho depende desse primeiro momento. O estudo da história e dos costumes locais; e a realização de leituras sobre o que vai ser visto e feito. É nesse momento, ainda em sala de aula, que o professor deve explicitar aos alunos o que está sendo esperado deles; 2ª) Aula-Passeio: é preciso que seja bem planejada, com o cunho pedagógico sempre em primeiro lugar. Para tanto, o professor planeja e orienta a seleção dos conteúdos a serem estudados e a sequência das atividades e 3ª) Compartilhando as experiências: Após a aula-passeio, em sala de aula, os alunos devem ser estimulados a discutir as vivências através de atividades de retomada do conteúdo estudado. É o momento, portanto, de avaliação do trabalho de turismo pedagógico.

O turismo pedagógico utilizado como instrumento didático-pedagógico estimula entre os estudantes a formação de competências, promovendo um diálogo entre as teorias desenvolvidas em sala de aula e a prática social. Através da interação lúdica e investigativa proporcionada pelo tour pedagógico, os alunos tornam-se produtores de conhecimentos histórico-geográficos, sociológicos e antropológicos, linguístico-comunicacionais, através da atuação conjunta e

interdisciplinar entre o corpo docente e discente em interação com o meio.

No tocante aos conteúdos que podem ser problematizados ao longo do roteiro destacam-se os seguintes: na disciplina de História, temas relacionados à formação cultural, identitária e patrimonial, além de questões relacionadas à memória e aos lugares afetivos da comunidade. Na disciplina de Geografia, por exemplo, pode-se discutir a organização socioespacial do município, as características do solo, relevo, vegetação, transformação do rural para o urbano, paisagem, entre outras temáticas. No campo das Artes, pode ser alvo de abordagens os estilos arquitetônicos das construções, as manifestações culturais e as produções artísticas.

No âmbito da Sociologia, a ênfase pode ser dada nas dinâmicas das relações sociais e na organização político-administrativa, além da segregação socioespacial e das distintas formas de apropriação do espaço urbano pela comunidade. Como tema transversal, o turismo pode ser articulado com as demais disciplinas com o objetivo de demonstrar as potencialidades do local para atração de visitantes, a importância de conservar e valorizar o patrimônio local, os impactos e os benefícios que a comunidade pode ter a partir do aproveitamento da cidade de São Bernardo pela atividade turística. O tour pedagógico emerge como "ponto de encontro, de convívio, de (re)descobrir o "novo" e o diferente, lugar de práticas culturais, de criação, de transformação e de vivências diversas, no que diz respeito a valores, conhecimentos e experiências" (SIMÕES, 2016, p.158).

Diante do exposto, o turismo pedagógico amplia as possibilidades de professores e educandos conhecerem a realidade e a dinâmica socioespacial e cultural da cidade com novos olhares. Ao longo prazo, o tour pedagógico pode desencadear estratégias e ações voltadas ao mapeamento dos locais de interesse turístico, além de projetos interdisciplinares de conservação e valorização dos bens culturais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade turística possui um viés educacional tendo em vista que as viagens ampliam a bagagem de conhecimentos dos visitantes a respeito das dinâmicas socioculturais dos locais visitados. O potencial do turismo para a educação é reforçado pela emergência do segmento turismo pedagógico, cuja motivação principal consiste em articular as visitas técnicas, o estudo do meio e o excursionismo com os conteúdos construídos em sala de aula. Por meio do turismo pedagógico os professores e alunos interagem com o meio ambiente sociocultural e problematizam os conteúdos a partir da realidade vivenciada, fato que contribui para a formação de sujeitos críticos.

Sendo assim, o turismo pode ser um aliado no processo de ensino/aprendizagem. Tendo por base esse pressuposto, buscou-se, por meio deste artigo, analisar as contribuições do turismo pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. Nessa direção, incialmente realizou-se uma revisão bibliográfica sobre os temas educação e turismo, ressaltando as mudanças nos paradigmas educacionais e a necessidade de construir uma aprendizagem significativa por meio da mobilização de saberes teóricos e práticos.

Uma das alternativas possível seria o uso do excursionismo, dos passeios e das visitas técnicas como facilitadoras do processo ensino/aprendizagem, arregimentadas sob a denominação turismo pedagógico. Este segmento associa o turismo, a educação em seus diferentes níveis e a valorização dos patrimônios ambientais e culturais. Com base nos autores investigados, o segmento turismo pedagógico vem crescendo de forma expressiva e atraindo a atenção de educadores de diversas áreas de formação, os quais vem desenvolvendo propostas de aprendizado baseadas no diálogo entre teoria e empiria.

As análises empreendidas acenam que a articulação entre turismo e educação suscita novas formas de relacionamento entre os estudantes e o meio sociocultural visitado, além de enriquecer os conteúdos teóricos desenvolvidos em sala de aula. A proposta de roteiro turístico-cultural no município de São Bernardo possui viabilidade técnica e operacional e pode ser utilizada como recurso didático-pedagógico pelos professores das escolas públicas, privadas e da universidade e como instrumento de educação patrimonial para a comunidade local.

A partir do exposto, pretende-se que a pesquisa enseje novas reflexões em torno desta temática, com linhas de investigação futuras, como por exemplo, a roteirização dos povoados, a percepção dos professores e alunos sobre os roteiros turísticos como instrumentos de aprendizagem, o turismo pedagógico no ensino superior, dentre outros aspectos.

## REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova Didática**. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARDOSO, H. R. Turismo Pedagógico: Uma Viagem Rumo ao Conhecimento. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais**... Florianópolis: UDESC, 2014, p. 01- 20.

CAVALCANTI, Keila. **Material didático do Curso de Turismo Pedagógico promovido pela Escola de Turismo e Hotelaria Barreira Roxa**. 2003.

DHEIN, E. C.; GUEX, N. R. O turismo pedagógico na educação infantil e a educação para a cidadania. **Revista Competência**. Porto Alegre/RS, v. 6, n. 2, p. 81-96, jul/dez. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir (e col.). **Perspectivas Atuais na Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GASTAL, Susana. Turista cidadão: uma contribuição ao estudo da cidadania no Brasil. **XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** - UnB. Brasília, DF: INTERCOM, 2006. Disponível em: http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/153045190808854777108231357126206582002.pd Acesso em: 18 jul. 2021.

HORA, A. S. S.; CAVALCANTI, K. B. Turismo Pedagógico: Conversão e Reconversão do Olhar. In: REJOWSKI, M.; COSTA, B. K. (Orgs.). **Turismo Contemporâneo**: Desenvolvimento, estratégia e gestão. São Paulo: Atlas, 2003, p.107-227.

KLEIN, A. L.; SOUZA, M. de. Turismo rural pedagógico sob a perspectiva da multifuncionalidade da agricultura: experiências no sul do Brasil. **Pasos**, v. 12, n. 3, p. 581-595, 2014. Disponível em: Acesso em: 27 mai. 2019.

LIEBGOTT, Carlos Alberto. **Viajar, contemplar e consumir a natureza nos espaços híbridos de Turismo Pedagógico**. Universidade Luterana do Brasil: Canoas, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> Acesso em: 27 de set. 2021.

MORAIS, R.; ANDRADE, L.P.; GUEDES, N.M.R. Turismo Pedagógico: ressignificando a aprendizagem. **Revista Brasileira de Ecoturismo**, São Paulo, v.13, n.1, fev/abr 2020, p.88-99.

PERINOTTO, André Riani Costa, MELO, Karol Monteiro Mota, SOUZA, Rita de Cássia Alves de. **O TURISMO A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO: As aulas-passeio promovidas por escola particular em Parnaíba (PI).** Revista Rota dos Ventos. Revista Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Turismo Universidade de Caxias do Sul jan/jun. de 2011 vol.3/n°1.

REJOWSKI, Mirian. **Turismo no percurso do tempo**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2002.

RUBIM, Ana Carolina Barroso. **A prática do turismo pedagógico no contexto dos museus:** a experiência de museus das cidades do Rio de Janeiro e Niterói. Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2010.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. **FREINET:** evolução histórica e atualidades. 2ª ed. São Paulo: Editora Scipione, 2002.

SIMÕES, Paulo. O turismo e o lazer na cultura de consumo: impactos nas variáveis do tempo e no espaço. In: LOURENÇO L (Org.). **Geografia, Cultura e Riscos**.

Coimbra, 2016: Imprensa da Universidade de Coimbra.153-165p. Disponível em: <https://www.riscos.pt/wpcontent/uploads/2018/SRC_IV/SRC_IV_artigo06.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

SCHÜLER, Thais Gaia; BROCHIER, Hélio Luiz. Turismo pedagógico como estratégia didática: explorando o in loco no ensino profissionalizante do turismo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 298-316, Mai./Ago. 2016. http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index. Acesso em 13.set.2021.

VINHA, Maria Lúcia. O turismo pedagógico e a possibilidade de ampliação de olhares. **Hórus – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas.** Ourinhos/SP, n. 3, 2005.

# O CURSO DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA SOB A ÓTICA DA COMPLEXIDADE E DO RIZOMA

*Lara Timm Cezar*[1]
*Ariadni Loose*[2]

A realidade que nos cerca se movimenta em mudança. As transformações estão acontecendo em todas as instâncias, em todos os momentos, pois tudo flui, se modifica, está em constante movimento. Não seria diferente com a publicidade e propaganda, que até então sempre teve sua perspectiva vanguardista. Com um olhar empírico, percebemos inúmeros tensionamentos e reconfigurações neste sistema publicitário, alterando pensamentos, hábitos, modelos e práticas. Ambientes de trabalho sendo remodelados, empresas sendo geridas unicamente pelo ambiente digital, publicitários e publicitárias carecendo novas competências e ferramentas evoluindo exponencialmente. Esses fatores, e muitos outros, abriram diversos espaços de atuação dos e das profissionais de propaganda, modificando constantemente o cenário do sistema publicitário.

Ao tomar vista desse contexto, se faz relevante um olhar atento à formação dos publicitários e publicitárias, com foco na universidade, considerando que essa instituição é responsável pela formação profissional e cidadã dos sujeitos. No ensino, portanto, o desafio é obter a qualidade da formação que contemple a reflexão e dimensão crítica aliada às necessidades e exigências do mundo do trabalho. Desse modo, a flexibilidade para acompanhar e conduzir as mudanças do sistema publicitário torna-se tão significativa. A intenção do presente estudo, portanto, é se valer de noções que possam contribuir para que o ensino de publicidade e propaganda evolua diacronicamente, acompanhando o processo de transformações do sistema publicitário.

Buscamos compreender o todo, as várias dimensões que o ensino dessa área possui, as relações entre objetividade e subjetividade, entre sentido humano e material, entre a dicotomia (que percebemos que deve ser superada) da teoria e prática. Com isso, almejamos um equilíbrio entre macro e microvisões, ora

1 Publicitária e Pedagoga, Mestra em Comunicação pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: lara@fiopropaganda.com.br.

2 Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria. Publicitária com especialização em Marketing (UFN) e Mestra em Comunicação (UFSM). E-mail: adiloose@gmail.com.

perspectivas globais e holísticas, ora específicas e detalhadas. O desafio, portanto, é encontrar caminhos para materializar essa lógica no ambiente de formação de publicitários e publicitárias.

Por isso, ao questionar como efetivar esse pensamento e materializá-lo de fato nos cursos de publicidade e propaganda, buscamos compreender a noção de complexidade e de rizoma, apresentadas respectivamente por Edgar Morin (2007) e Deleuze e Guattari (1997) numa investida de condução desses conceitos a aplicabilidade prática numa tríade de práticas pedagógicas. Abordamos, então, as diretrizes curriculares, a organização curricular e as práticas de ensino tencionadas a partir de uma lógica do pensamento complexo e rizomático. Intencionamos costurar essas ideias e guiá-las até uma lógica de transição de macro a microvisão do ensino de publicidade e propaganda, sem a pretensão de apresentar fórmulas ou um manual de instruções, mas fazer com que possamos repensar nossas ações enquanto sujeitos partes do sistema e ampliarmos nosso pensamento.

Sabemos que a graduação pode não ser o início da caminhada profissional na propaganda e está longe de ser o único momento de formação. Muitos de nós, agentes desse sistema, ainda propagam o pensamento de que o ensino superior deve preparar ou "recrutar" jovens para o mercado de trabalho (CEZAR, 2019). Dessa forma, muitas vezes sem nos questionarmos, reproduzimos em nossos discursos e práticas a dicotomia entre teoria e prática, materializando-se na distância que afirmamos haver entre a academia e o mercado. Diferente dessa perspectiva, se compreendermos a lógica da complexidade e do pensamento rizomático, percebemos que na verdade o sistema publicitário é constituído pelo ensino de publicidade e vice e versa. É justamente por isso que precisamos estar sempre atentos e atentas repensando o sistema de ensino, através, por exemplo, do movimento de rever as práticas pedagógicas, porque não é só o "mercado" que se transforma. Quando falamos que a propaganda está em constante transformação isso implica em todo o contexto.

## 1 O PENSAMENTO COMPLEXO E O RIZOMA

Entendemos os sujeitos (e aqui tratamos especificamente do universo da propaganda, do sistema publicitário) como seres inacabados, que se constroem ao longo da vida, e a partir disso pensamos fundamentados na complexidade humana. Tal complexidade nos possibilita ampliar o pensamento sobre o mundo, inclusive indo de encontro a lógica da fragmentação dos saberes, rompendo com o pensamento simplificador e segmentado que de certa forma marca a educação clássica[3].

3 Entendemos esta como a que aceita (sem questionar) a perspectiva de isolamento dos con-

Ao encontro desses pensamentos, trazemos as ideias de Edgar Morin (2007), um dos principais pensadores contemporâneos e teóricos do campo de estudos da complexidade. Ao nos debruçarmos sobre suas escritas, encontramos uma leitura provocativa, ampla, que nos faz repensar a organização do pensamento e até mesmo da ciência. A complexidade, então, para Morin (2007) é como um tecido de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas, formado pelas próprias ações, interações, retroações, determinações e acasos que ocorrem no mundo. O pensamento complexo não é o oposto ao pensamento simplificado, mas sim o incorpora, trazendo a incerteza e sendo capaz de conceber a organização. "Ele é capaz de contextualizar e globalizar, mas pode, ao mesmo tempo reconhecer o que é singular e concreto" (MORIN, 2007, p.76).

Ao perceber que a maior urgência no campo das ideias não era rever doutrinas e métodos, mas elaborar uma nova concepção do próprio conhecimento, Morin (2007) troca a especialização, simplificação e fragmentação de saberes e considera a incerteza e as contradições como parte da condição humana. A palavra complexidade, em seu sentido etimológico significa "aquilo que é tecido em conjunto" (NOVAESCOLA, 2019).

Nesse sentido, nos apropriamos de Deleuze e Guattari (1997), e nos deparamos com uma nova forma de pensar, um conceito chave da filosofia moderna, uma mescla de tramas que se combina, se mistura, se embaralha, se junta e se afasta. Sem centro, hierarquias, tampouco memória organizada, o rizoma "é a trama da vida e a trama da pesquisa" (ROSÁRIO, 2016, p. 190-191). Para os autores, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, contestável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga, sem sistema centrado e hierárquico, unicamente definido por uma circulação de estados.

Quando pensamos em rizoma, associamos com a capacidade da inteligência de encontrar começo num labirinto sem fim, uma estrutura de caminhos, sem centro nem periferia, composto de passagens e desvios, mas jamais em linhas retas e diretas. Deleuze e Guattari não abordam especificamente questões ligadas à educação, diferentemente de Morin. Temos aí, uma razão ainda maior para conduzir essas noções à perspectiva do ensino de publicidade e propaganda, costurando as ideias de rizoma e complexidade. Para que possamos fazer isso, é importante entendermos a forma como o conhecimento foi sendo construído na história da humanidade, sempre fundamentado na interpretação da realidade e busca incessante pela verdade. Isso gerou um acúmulo de saberes que foi se fragmentando, dando origem a uma metáfora arborescente do saber, em que há uma hierarquização de todo conteúdo acumulado, que se origina a partir de um único e robusto tronco, de forma a revelar a grande árvore do conhecimento (GALLO, 2008).

teúdos nas disciplinas, a memorização e reprodução sem reflexão.

O rizoma nos faz pensar diferente. Sem existir um pressuposto que sustenta todo o conhecimento (como a raiz e o tronco da árvore), na verdade se assume uma forma fascicular, em que não há ramificações, e sim pontos que se originam de qualquer parte, e se dirigem para quaisquer pontos. É importante destacar que o rizoma não se deixa reconduzir nem ao uno nem ao múltiplo. "Ele não é o Uno que se torna dois, nem mesmo que se tornaria diretamente três, quatro ou cinco etc. Ele não é um múltiplo que deriva do Uno, nem ao qual o Uno se acrescentaria (n+1)." (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 31-32). Um rizoma é feito de dimensões, de unidades e direções movediças. Sem início e nem fim, sem sujeito nem objeto, é feito de linhas, de segmentaridade e estratificação como dimensões, mas também linhas de fuga ou de desterritorialização. De certa forma, percebemos que Deleuze e Guattari se opõem, portanto, a essa forma segmentada de conceber a realidade, indo ao encontro das ideias apresentadas por Morin.

O pensamento complexo prega uma revolução paradigmática ao questionar as dualidades e ao colocá-las em circuito recursivo, redirecionando, assim, o sentido do aprender e do educar, por exemplo (CARVALHO, 2014). Sem deixar de aspirar à multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta no seu cerne um princípio de incompleto e de incerteza (MORIN, 2007). Para o autor, os saberes foram submetidos a um processo reducionista que causou a perda das noções de multiplicidade e diversidade, acarretando limitações e lacunas que não oferecem uma abordagem de ligações, dificultando até mesmo a aprendizagem dos sujeitos envolvidos com o processo de ensino.

Tendo como princípio a busca por (re)ligar os saberes, Morin busca recuperar a complexidade da vida nas ciências e nas atividades humanas, recomendando um pensamento crítico sobre o próprio pensar e seus métodos. Nesse sentido, percebemos uma conexão intensa entre as duas noções, pois quando entendemos o ensino a partir do pensamento complexo e rizomático temos uma compreensão que o conhecimento requer diversas formas, que dialogam entre si, abordam e criam conexões múltiplas com, inclusive, outros campos do saber. Assim como ocorre no sistema publicitário, que é intensamente ligado com outros campos do saber, que auxiliam os sujeitos a interpretarem a realidade e suas mudanças constantes.

Através do desenvolvimento de uma inteligência geral, de uma ligação de saberes sem uma estruturação hierárquica, temos um conhecimento aplicado no contexto, que nos faz pensar numa realidade não fragmentada. Mas o que isso pode contribuir no ensino de publicidade e propaganda? Quando pensamos em um sistema que muda constantemente (como apresentamos anteriormente os tensionamentos do sistema, como mudanças de hábitos, práticas, evolução de ferramentas, modelos de negócios, competências necessárias, etc.) precisamos ampliar a nossa forma de pensar e aprender, entendendo o mundo como

um todo. Do contrário, não saberemos lidar, enquanto agentes do sistema, com acontecimentos novos e mudanças, e apenas reproduziremos as mesmas estruturas constantemente.

Nesse sentido, destacamos que o objetivo é "exercer um pensamento capaz de lidar com o mundo real, de com ele dialogar e negociar" (MORIN, 2007, p. 6). Consideramos que grandes metas da educação deveriam ser o desenvolvimento da compreensão e da condição humana, promovendo a inteligência geral apta e referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global. A forma rizomática de construção de conhecimento pode contribuir também para esse contexto.

O pensamento rizomático da estrutura do conhecimento não estabelece começo nem fim para o saber. A multiplicidade surge como linhas independentes que representam dimensões, territórios do real, modos inventados e reinventados de se construir realidades, que podem ser desconstruídos, desterritorializados.

Compreendemos o ensino de publicidade e propaganda a partir da perspectiva que ora olha atentamente para as práticas mercadológicas, para as evoluções tecnológicas, para o global, ora se atenta às características locais, perfis geracionais, configurando práticas equilibradas na relação uno com múltiplo e múltiplo com uno. Destacamos que esse movimento (ora amplo, ora específico) também não deve ser fragmentado, materializando e reproduzindo as dicotomias teoria e prática, pesquisa e mercado, docência e atuação mercadológica (CEZAR, 2019).

Pensamos o sistema publicitário pela lógica da complexidade e do rizoma, entendendo o ensino com a essência da possibilidade de troca constante com o exterior, em conexão com as reconfigurações e transformações, buscando entender o caráter inconstante do sistema que se equilibra em um constante desequilíbrio.

O pensamento rizomático é delineado por platôs, regiões contínuas de intensidades, que estão sempre no meio, nem no início, nem no fim, vibrando sobre ela mesma, que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior. "Chamamos 'platô' toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma" (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 32).

Dessa forma, num movimento inicial de aproximação com o tema do presente estudo, identificamos três platôs que se configuram numa tríade de práticas pedagógicas, partindo de uma macrovisão, até uma perspectiva mais prática em sala de aula. Esses platôs foram reconhecidos como: diretrizes curriculares, organização curricular e práticas de ensino, e foram identificados a partir de questionamentos empíricos a respeito de como aplicar e materializar essas noções na prática pedagógica dos cursos de publicidade e propaganda.

## 2 DIRETRIZES CURRICULARES

As diretrizes curriculares se configuram em um conjunto de princípios que criam parâmetros mínimos nacionais que devem ser respeitados pelos cursos, como carga horária mínima ou máxima, tipo de formação mínima dos e das docentes, aparatos materiais como estruturas curriculares de disciplinas, espaços de práticas pedagógicas, entre outros. Além disso, devem considerar e respeitar as diferenças de cada instituição em que o curso está inserido, diversidades regionais e contextuais, se adaptando em relação a cultura e ambiente. Não devem resultar em um engessamento na formação, até porque, como diretrizes, não lhe cabe esmiuçar os elementos formativos. Assim, devemos privilegiar flexibilizações e acomodações de realidades diferentes dentro de um escopo maior (CEZAR, 2019).

Apesar das diretrizes curriculares possuírem grande flexibilidade no sistema de ensino, elas foram geradas quando a realidade do fazer publicitário apenas permitia imaginar o que seria o conjunto das demandas atuais. Por conta disso, percebemos a necessidade de um movimento de repensar constantemente as diretrizes[4]. Sabemos que o desafio maior fica a cargo das instituições de ensino superior, que devem se conduzir através delas, mas criar as suas próprias possibilidades no ensino.

Com a macrovisão que é trazida pelas diretrizes (por conta do seu alcance nacional e aporte geral), percebemos o desafio que se configura aliar com a noção de complexidade. A primeira provocação é não a encarar como uma receita ou uma resposta. O propósito é pensar fora da caixa, e não considerar a complexidade o fim das coisas, a conclusão de algo.

Neto (2015) nos dá subsídios para pensar as diretrizes dos cursos de publicidade e propaganda. De maneira geral, para o autor é importante contextualizar os alunos e alunas, imediatamente à entrada nos cursos ao cenário atual da publicidade e propaganda, enfatizando a tridimensionalidade que predomina na área. Dessa forma, estamos falando de referência ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro de uma perspectiva global. Usar os conhecimentos da realidade para promover a inteligência geral dos sujeitos, identificando e compreendendo a essência transmutável do sistema publicitário.

Seguindo as indicações de Neto (2015), o autor propõe a obrigatoriedade de disciplinas que abordam as várias formas de comunicação mercadológica que vão além da publicidade e propaganda, como *merchandising*, *product placement*, marketing direto, PDV, promoção (live marketing), relações públicas (mercadológicas). Ou seja, buscamos ligar saberes, traçar linhas de segmentaridade e de fuga, mas que também contemplam o rizoma do ensino de publicidade e

4 Abordamos mais profundamente o tema em outras pesquisas.

propaganda. Esse movimento remete a um princípio do rizoma abordado por Deleuze e Guattari (1997), o princípio de ruptura assignificante, que diz que quando o rizoma sofre uma ruptura (nesse caso o transbordamento do próprio conceito de publicidade e propaganda), ele forma novas conexões por conta de sua natureza descentralizada. Rizoma é para abrir possibilidades. Quando aparece algo novo, se dá um sentido distinto e se caminha em outra direção, começa a tomar outra forma. Pensamos, portanto, nesses transbordamentos do próprio conceito de publicidade e propaganda como linhas de fuga, por exemplo.

Além disso, é interessante buscar oferecer acesso aos estudantes a cursos (rápidos) de *softwares* básicos (*design* gráfico, edição digital, *webanalitcs*, planilhas eletrônicas, planejamento de mídia, etc.) de forma eletiva para potencializar o aprendizado nas ênfases preferidas. Essa indicação, abordada por Neto (2015), nos remete a uma discussão em relação a competências dos e das profissionais da propaganda, que ora deve ser generalista e ora especialista[5]. Percebemos empiricamente que o sistema publicitário vem moldando profissionais que necessitam competências amplas para que compreendam o contexto e saibam atuar em metodologias de trabalho como gestão de projetos, ou compor equipes com diversos profissionais de outros campos de atuação.

Trazendo para a perspectiva do pensamento complexo, é um constante vai e vem entre certezas e incertezas, entre o elementar e o geral, entre o separável e o inseparável. Não se pretende "opor um holismo global e vazio por um reducionismo sistemático" (MORIN, 2007, p. 62), mas trata-se de vincular o concreto das partes à totalidade. Temos, então, o pensamento do uno (competência especialista) e do múltiplo (competência generalista).

Percebemos a complexidade quando elementos distintos são inseparáveis constitutivos do todo e há "um tecido interdependente, interativo e retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade" (ESTRADA, 2009). Nesse sentido, o todo não é fragmentado, as partes não são isoladas pois são compreendidas em suas relações entre si. Mas também, paradoxalmente, o todo é considerado produto de fragmentos e o entendemos pelas partes, assim como as partes pelo todo.

Por fim, Neto (2015) indica favorecer a integração das disciplinas de um período letivo, de forma a tornar o aprendizado mais interdisciplinar. Mais uma vez pensamos o conhecimento de forma descentralizada, abordando a ligação de saberes através da perspectiva do rizoma.

O fazer publicitário está sempre em movimento e transformação, e por isso fica cada vez mais difícil falar de uma publicidade e propaganda "pura", de

5 Percebemos a necessidade de uma nova pesquisa para aprofundar os conhecimentos em relação ao assunto.

esforços que ainda chamamos de publicitários, mas que estão hibridizados ou são frutos de simbioses com diferentes formas de comunicação mercadológica (CEZAR, 2019). Então, temos uma carreira cada vez mais extensa e diversa. Nas palavras de Neto (2015, p. 13) "enquanto as modalidades de Comunicação Mercadológica vivem uma convergência inexorável, vamos criar diretrizes para um curso que, necessariamente será transdisciplinar".

Então, encaramos o movimento de repensar as diretrizes como uma oportunidade de exercer nosso papel enquanto agentes do sistema, colocando em movimento e diálogo pautas, questionamentos e tensionamentos. Dessa forma, acionamos a essência da complexidade, mobilizamos as unidades e multiplicidades do sistema publicitário através de uma perspectiva rizomática, descentralizando processos, ligando saberes, conectando através de rupturas.

Nesse sentido, as estruturas curriculares devem partir de uma concepção de curso em função de uma realidade e de uma proposta pedagógica a ser empreendida em um dado contexto. Necessita agregar a inovação, associar a perspectiva curricular às dinâmicas da criatividade empreendedora e, para tal, buscar novos conhecimentos além do inventário da formação e pesquisa do sistema.

## 3 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Partindo de uma visão mais ampla, as diretrizes, neste momento focamos numa atuação mais específica de cada curso de publicidade e propaganda. Instituições de ensino superior que adotam estruturas curriculares que são mais apropriadamente denominadas como "grades curriculares", termo que gera efeitos de sentidos que remetem ao aprisionamento, a estruturas que não são flexíveis, prendendo os estudantes num modelo por vezes anacrônico. Buscamos no sistema o contrário disso, objetivando conduzir os cursos em matrizes curriculares, estruturas cambiáveis e adaptáveis às diferentes perspectivas de formação (CEZAR, 2019).

Com um olhar atento ao sistema atual de ensino brasileiro, percebemos que a fragmentação do conhecimento está explícita, a citar por exemplo na estrutura tradicional de parcelamento do tempo em função de disciplinas estanques. Para Petraglia (2001, p. 69) o currículo é fragmentado e peca, na maioria das vezes quantitativa e qualitativamente, sem oferecer a visão do todo, do curso e do conhecimento uno e múltiplo. Não favorece a comunicação e o diálogo entre os saberes e "as disciplinas com seus programas e conteúdos não se integram ou complementam, dificultando a perspectiva de conjunto e de globalização, que favorece a aprendizagem".

As estruturas quebram o rizoma, o aprisionam. Deleuze e Guattari (1997) abordam que toda vez que uma multiplicidade se encontra presa numa estrutura,

seu crescimento é compensado por uma redução das leis de combinação. O pensamento rizomático se move e se abre, explode em todas as direções, não segue uma unidade. Quando pensamos em uma organização curricular, conjunto de conteúdos previstos a serem estudados e estruturados segundo uma lógica determinada, com base no pensamento complexo e rizomático, não tememos o caos, tampouco temos a pretensão de controlar o processo de aprendizagem (GALLO, 2019).

Para Gallo (2019), a realidade seria uma imensa peça de tecido, recortada em inúmeros pedaços pelas tesouras da especialização. Ele aborda a interdisciplinaridade como uma "costura" dos retalhos, resultando numa colcha que, no final das contas, nunca será novamente o mesmo tecido de outrora. Nesse sentido, lembramos da complexidade e sua origem etimológica, aquilo que é tecido em conjunto. Em uma análise da obra de Morin, Gallo (2019, p. 4) reitera sua percepção de que a interdisciplinaridade não dá conta de rearticular os saberes fragmentados, que ela mais confirma as fronteiras entre os saberes do que as faz desaparecer. É necessário, portanto, algo mais forte, como a transdisciplinaridade, que teria condições de quebrar as fronteiras rígidas entre as disciplinas, promovendo uma "religação dos saberes", rumo a uma visão da complexidade e da totalidade do mundo.

De encontro a concepção de conhecimento a partir de uma perspectiva arborescente, o rizoma se torna uma ferramenta para pensarmos nos currículos dos cursos de publicidade e propaganda. Para Gallo (2019, p.8), o "currículo disciplinar, imageticamente representado na e pela árvore, faz de nós seres fragmentados, mas fragmentos que remetem a uma unidade perdida". Se conduzirmos o pensamento complexo e rizomático para esse contexto, temos fluxos e percursos transversais. Como um novelo de lã emaranhado, numa miríade de linhas que se engalfinham, "o rizoma é promiscuidade, é mistura, mestiçagem, é mixagem de reinos, produção de singularidades sem implicar no apelo à identidade" (GALLO, 2019, p. 8).

Nesse sentido, tecendo de forma conjunta as particularidades do sistema publicitário, se faz relevante a construção dessa organização curricular de publicidade e propaganda através do coletivo, do diálogo, do olhar atento às transformações e reconfigurações constantes do sistema. Com o objetivo de promover a reflexão, a pesquisa, a formação continuada, se atentando as diretrizes curriculares, mas também construindo práticas pedagógicas voltadas para o contexto formativo do aluno e da aluna, constituindo uma perspectiva de multiplicidades.

Para Salles e Matos (2017), o essencial na abordagem da complexidade é o entendimento de que o todo necessita das partes, assim como as partes necessitam do todo para que ocorra uma efetivação de ambas. Isto é, não desvalorizamos o avanço do pensamento disciplinar, mas não consideramos como a única

via de desenvolvimento. Pensamos uma organização curricular a partir da noção de rizoma, mas não aplicado de forma estanque e inquestionável. É necessário encontrar formas de aproximar, conectar e interligar estes saberes e formas, compondo um fluxo que caminhe entre, no meio e além das próprias características do sistema publicitário.

## 4 PRÁTICAS DE ENSINO

Ao pensarmos no sistema publicitário, percebemos este como um sistema organizado com processos de produção de componentes que são gerados a partir de contínuas interações. Esse movimento é originado por sujeitos dotados de complexidades, de trajetórias, de experiências. "Publicidade e Propaganda é feita de pessoas, desde a produção até a recepção. Essas pessoas estão (sempre estarão) em constante formação e transformação" (CEZAR, 2019, p. 107). No estudo intitulado "Formação e transformação de sujeitos publicitários" na obra Nós da Propaganda (2019), abordamos um dos fundamentos do pensamento complexo, a noção de *unitas multiplex* (a unidade na multiplicidade). Esse conceito nos faz pensar a partir da ideia que os seres humanos são todos iguais pois compartilham a condição humana, mas ao mesmo tempo são todos diferentes, são indivíduos, têm origens, atividades e visões de mundo diversas. A nacionalidade, a etnia, o status econômico e social e as crenças religiosas são apenas alguns exemplos dessas variáveis (MARIOTTI, 2007).

Por isso, quando pensamos no sistema publicitário, pensamos em pessoas, transformações, tensionamentos, inovações e rupturas. Falamos de um sistema em que há diversidade, cruzamentos, inter, multi e transdisciplinaridade. Conduzir essa lógica para a materialização em sala de aula é consideravelmente importante.

Ademais, outros fatores se tornam relevantes nas práticas de ensino de publicidade e propaganda, como a experimentação e a convivência com o erro. Mais uma vez, ligamos ao conceito de complexidade, quando deixamos de lado a simplificação, fragmentação e especialização e passamos a considerar a incerteza e as contradições como parte da condição humana. Quando levamos esse pensamento ao sistema de ensino, os objetivos ultrapassam os limites da criação publicitária, por exemplo, pois a inovação se torna uma das questões primordiais e prepara o discente não somente para adquirir as competências e técnicas conhecidas, mas para pensar novas formas de planejar, avaliar, criar, mensurar, etc. (CEZAR, 2019).

Um assunto que sempre vem à tona em diálogos, principalmente entre discentes, é o ensino em relação às tecnologias digitais, ou a preocupação com a aquisição de conhecimentos de *softwares*. Percebemos que o "aprender para

fazer" hoje coexiste com o "aprender fazendo" e o "fazer para aprender". Com isso, se torna importante, por exemplo, não reproduzir a dicotomia de teoria *versus* prática implicando num distanciamento e separação, mas assegurando um aprendizado não linear, unindo esses dois "momentos". Desta forma, garantimos um aprendizado que não possui um certo prazo de validade, dando suporte para que discentes entendam o uso das ferramentas, e não apenas as especificidades de algumas, que podem modificar em pouco tempo.

Ademais, estratégias de aprendizagem que valorizam a experimentação e busca de soluções por parte dos e das discentes, o convívio e troca de experiências com profissionais da propaganda (e de outras atividades criativas) pode auxiliar no desenvolvimento de um saber empírico sobre o fazer publicitário.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS?

Repensar o ensino já é por si só uma atividade desafiadora. Quando esse se depara com um cenário de mudanças constantes, rápidas e de grande intensidade, se torna uma tarefa ainda mais complexa, mas também inspiradora. Inúmeras forças já estão movimentando o sistema publicitário em torno das mudanças, mas é preciso pensá-las no ambiente da formação de publicitários e publicitárias. O primeiro *insight* é justamente esse: perceber o sistema publicitário como esse ecossistema que abrange as práticas mercadológicas e acadêmicas, sem dissociação e fragmentação, numa lógica que abrange as multiplicidades.

Compreender a essência da complexidade é trazer à tona a diversidade, a subjetividade dos sujeitos, aceitar que as incertezas e incompletudes fazem parte da nossa condição enquanto seres humanos e sociedade. O pensamento complexo nos faz repensar as lógicas das estruturas do conhecimento, da ciência, da fragmentação dos saberes, e coloca em movimento os tensionamentos. Percebemos a superação da ideia de conhecimento arborescente, e trazemos as conexões, sem hierarquias, com sistemas descentralizados. O rizoma nos abre possibilidades, nos traz o movimento em direções perpendiculares e transversais.

Conduzir essas noções de pensamento complexo e rizoma para as práticas pedagógicas de publicidade e propaganda se configura em um grande desafio e este estudo intenciona iniciar os movimentos de costura. A partir desse caminho, mais questionamentos são acionados e a ânsia pela materialidade desses conceitos só aumenta. Entendemos que é necessário um estudo mais avançado, para de fato entender a aplicabilidade destes conceitos que até então soam abstratos. O processo de pensar numa lógica ampla, com as diretrizes, e partir para um foco maior, na organização curricular e práticas de ensino, se alinha com abordagem de multiplicidade da complexidade. Ora necessitamos um olhar mais holístico ora de um mais específico, e tudo está conectado.

Temos que ter em mente que a complexidade não é uma receita ou uma resposta, mas um desafio que nos abre possibilidades de caminhos e gera ainda mais e mais perguntas. Não é a conclusão de algo, mas a consciência do movimento de transformações. Com essa noção absorvida, ampliamos nossa inteligência geral e conhecimento de contexto, intensificamos a aptidão para tratar de problemas, organizamos o pensamento para conectar diversos saberes, criando uma atmosfera de compreensão da reconfiguração constante do sistema publicitário. Entendemos que não somos sujeitos fixos e estáveis, que temos uma aprendizagem autônoma, não somos neutros nem imparciais, somos constituídos de vivências.

Pensar na organização curricular com a perspectiva do rizoma é dispor aos estudantes uma série de ferramentas que poderiam organizar a sua maneira, criando o seu próprio fluxo, seu desenvolvimento. São múltiplos processos educativos envolvidos nesse movimento. Que isso nos coloque no desafio para pensar e produzir uma educação além das fronteiras que visualizamos.

Morin (2007) fala que a complexidade não é a chave do mundo, mas o desafio a enfrentar. O pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo, e às vezes mesmo a superá-lo.

## 6 REFERÊNCIAS

CARVALHO, Edgard de Assis. **Teoria da Complexidade**. In: CIRELLI, Adilson et al (org). Dicionário da Comunicação: escolas, teorias e autores. São Paulo: Contexto, 2014.

CEZAR, Lara Timm. **Aquilo que é tecido em conjunto: o ensino de publicidade sob a luz da complexidade** in XIX Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Disponível em http://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-1233-1.pdf Acesso em dezembro de 2019.

CEZAR, Lara Timm. **Formação e transformação de sujeitos publicitários**. In PETERMANN, Juliana; FERNANDES, Arion; SCHUCH, Lucas (orgs). Nós da Propaganda. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2019.

ESTRADA, Adrian Alvarez. **Os fundamentos da teoria da complexidade em Edgar Morin**. Akrópolis Umuarama, v. 17, n. 2, p. 85-90, abr./jun.2009.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Silvio. **Currículo (entre) imagens e saberes**. Disponível em http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/GalloEntreImagenseSaberes.pdf Acesso em dezembro de 2019.

MARIOTTI, Humberto. **Complexidade e pensamento complexo: Breve introdução e desafios actuais**. Disponível em http://www.rpmgf.pt/ojs/index.php/

rpmgf/article/view/10429/10165 Acesso em novembro de 2019.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2007.

NETO, Arlindo Ornelas Figueira. **Novas diretrizes para o Curso de Publicidade e Propaganda - Reflexões e Inflexões.** In: XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Rio de Janeiro, RJ. 2015. Disponível em: http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-3219-1.pdf Acesso em julho de 2019.

NOVAESCOLA. **Edgar Morin, o arquiteto da Complexidade**. Disponível em https://novaescola.org.br/conteudo/1391/edgar-morin-o-arquiteto-da-complexidade Acesso em novembro de 2019.

SALLES, V. O.; MATOS, E. A. S. Á. **A Teoria da Complexidade de Edgar Morin e o Ensino de Ciência e Tecnologia.** Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 10, n. 1, 2017. Disponível em: . Acesso em novembro de 2019.

ROSÁRIO, Nísia Martins do. **Cartografia na comunicação: questões de método e desafios metodológicos in Pesquisa em comunicação: metodologias e práticas acadêmicas** / org. Cláudia Peixoto de Moura, Maria Immacolata Vassallo de Lopes. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

PETRAGLIA, I. C. **A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

# GARANTIA DOS DIREITOS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DA REFORMA TRABALHISTA/2017

*Pollyana Dias Sales de Almeida*[1]
*Márcio Bonini Notari*[2]

## INTRODUÇÃO

Desde o ventre materno existe o processo de formação do cidadão e cidadã, pois ali o pai e, principalmente a mãe, já direcionam aquele pequeno ser ao comportamento que deverás seguir quando este vier nascer e viver em sociedade, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem está vinculado à natureza humana, por meio de ações contínuas todos exercemos um possível potencial de educador.

Dessa forma, pode-se considerar que ensinar é sinônimo de educar, e educação é a influência ministrada por um espírito a outro, neste sentido é despertar a evolução enquanto ser. Contudo, existe a figura central a qual dedica seu tempo e cuidados ao próximo, visando a melhor qualidade do ensino, o profissional da educação, em específico o docente, cumpre com louvor a tarefa de zelar pela formação acadêmica de seus alunos e alunas quando estes chegam à escola, independente de idade, sexo, raça, condição financeira.

Educar é despertar o que está adormecido, é elevar a autoestima, é fazer sonhar, é estimular a melhoria de vida, de pensamentos, como ser humano, é instruir o melhor caminho para a realização de sonhos e projetos, sempre na incessante busca pelo aperfeiçoamento e o progresso pleno em todas as relações humanas. De acordo com (COSTA, 2015) existem dois tipos de profissionais da educação que atuam em sala de aula de formas diferentes, temos:

1 Licenciada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Pós graduada em Literatura Infanto-Juvenil e Ensino pela UNEMAT e em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade de Ciências Contábeis e Administração do Vale do Juruena – AJES. Bacharelanda em Direito pela Faculdade de Ciências Contábeis e Administração do Vale do Juruena – AJES. Pós-graduada em Ciências Criminais e Psicologia Forense pela Faculdade de Ciências Contábeis e Administração do Vale do Juruena – AJES. E-mail: pollyanaalmeida.juina@gmail.com.

2 Professor do Curso de Direito da Faculdade AJES, no Estado do Mato Grosso, Campus Juína. Mestre em Direitos Sociais e Políticas Públicas pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Email: marciobnotari@gmail.com.

> Para Abraham Maslow, o pai da teoria da motivação, os docentes podem ser agrupados em dois grupos, os objetivistas (que se orientam pelas necessidades exteriores do educando, como a aquisição de conhecimentos "úteis", formas de obtenção de papéis sociais, com o emprego de técnicas controladoras e avaliadores, receitas e regras do tipo "quando ocorrer isso, faça assim, que dará certo") e os subjetivistas (docentes que consideram os aprendizes como indivíduos, possuidores de personalidade própria, consciência, criatividade, em busca de crescimento auto realizador).[3]

Atualmente ser professor é algo muito diferente do que há 20 ou 30 anos. Hoje, ser professor é protagonizar o ensino-aprendizado junto ao aluno, em forma de parceria horizontal, otimização do trabalho docente e discente, com a visão de que seu papel é contribuir para o aprimoramento da qualidade de ensino.

No entanto, o trabalho do docente para ser realizado com primazia são necessárias melhores condições valorativas, sendo estas, na estrutura física do ambiente de trabalho, na valorização salarial, formação acadêmica, qualidade de vida, plano de carreira.

A Constituição Federal, preve que é direito de todos ter uma boa educação conforme consta o artigo 205, a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Conforme leitura do dispositivo, há necessidade da colaboração/cooperação de todos os envolvidos, do Estado, da família e da sociedade para efetivação do direito a educação. Assim, cada um dos três sujeitos responsáveis detém um papel individual na edificação de uma novca concepção de cidadania, oriunda da ordem internacional sendo fundamental para o êxito dos objetivos perseguidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH/1948) e pela Constituição brasileira. A educação em direitos humanos é de responsabilidade de todos (Estado e sociedade) para a consolidação da cidadania num país (MAZUOLLI, 2020, p. 520).

O Art. 2º, da Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (Lei 9394/96), traz a previsão, em similaridade com o texto da Constituição Federal, prevendo que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho[4]. Do ângulo dos direitos humanos, prevê a Declaração Universal dos Direitos Humanos,

3 Disponível em https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-papel-do-docente-hoje-e-fazer-parceria-com-os-alunos>Acesso 04 nov. 2018.

4 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Data de acesso: 05.10.2021.

> Artigo 26 1., que todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
> 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Conforme as lições do professor Rogério Gesta Leal, e possível o alinhamento, a partir dos Direitos Humanos e Fundamentais, enquanto marcos normativos de relações sociais que de forma potencial pode ser dirigidas ao entendimento racional de fundação do munda da vida, que volta-se para a emancipação e autonomia no cidadão na esfera democrática, articulando uma orientação voltada para  o entendimento, bem como, a emancipação e autonomia do cidadão democrático, num universo de demandas voltadas para uma gestão pública, resgatando a concepção grega de cidadania em Aristóteles[5], em que o cidadão participa "negócios da cidade" (LEAL, 2003, p. 107)

Assim como é garantia ao profissional da educação que com base nos princípios constitucionais estes sejam valorizados enquanto profissionais, tem-se no artigo 206 da Constituição Federal de 1988 a fundamentação das garantias fundamentais:

> CF, Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII - garantia de padrão de qualidade;
> VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

5 O homem, para Aristóteles, não é um ser voltado ao seu interesse individual. É um animal político, *zoon politikon*. Somente se é um deus – ou seja, que se baste a si mesmo –, ou um bruto, é que não se volta ao bem de ser em sociedade. A finalidade em comum liga os indivíduos em comunidade. Há uma espécie de afecção geral de viver em comum que dá sentido à sociedade. Trata-se da noção aristotélica de amizade (*philia*). A amizade, o bem querer recíproco, é tanto fundamental nas relações intersubjetivas quanto na estruturação da vida social. (MASCARO, 2016, p. 82)

Este artigo constitucional visa certificar os princípios base para uma educação de qualidade, comprova-se diante da lei o que deveria ser a ideia de educação. Porém, a realidade não é assim, o professor não é valorizado, as condições de trabalho são precárias na maioria dos casos, cada dia mais os alunos estão mais dispersos e problemas familiares impactam diretamente no rendimento escolar. E para não esquecer, a reforma trabalhista de 2017, não favoreceu aos anseios dos profissionais da educação no todo.

Diante desta realidade, este artigo tem o propósito de analisar as propostas que a nova lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017 frente aos direitos e garantias confirmadas pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Para isso a metodologia aplicada será revisão de literatura por meio de análise de outros artigos e documentos referentes as áreas de Direito, Filosofia, Sociologia e Educação visando destacar as mudanças ocasionadas pela reforma trabalhista de 2017. Será um estudo bibliográfico com apoio de livros, legislação, e material virtual como artigos e documentários.

## 1 NOÇÕES GERAIS SOBRE OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

É possível classificar os servidores estatais em dois grupos, o dos titulares de cargos públicos e os ocupantes de empregos, ou seja, o primeiro tem vínculo estatutário ou institucional, regidos por leis próprias e o segundo grupo os quais apresentam vínculo celetista ou trabalhista, de natureza contratual sendo assim regidos pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho – Decreto Lei nº 5.452 de 01 de maio de 1943). A Constituição Federal de 1988 em seus artigos 37 a 41 e 169 dispõe sobre os servidores estatais.

Com a reforma trabalhista em 2017 o impacto maior recaiu sobre os servidores regidos pela CLT, como os empregados da iniciativa privada, temporários, comissionados e inclusive alguns concursados. Enquanto os servidores estatutários sofreram um impacto em menor grau. Por isso, faremos uma breve explanação sobre esses dois regimes para se poder fazer considerações sobre os impactos nos direitos e garantias dos profissionais da educação.

Os professores podem lecionar tanto em instituições particulares de ensino quanto em estabelecimentos do Poder Público. Dessa forma, devem respeitar as predisposições da Constituição Federal. Segundo (JOAQUIM, 2008) "é íntima a relação da educação, quer seja nas escolas públicas ou privadas, com o Direito Administrativo por se tratar de serviço público ou atividade de interesse público, embora co-existindo dois regimes jurídicos[6]."

6 Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=4054>. Acesso em 30 nov. 2018.

Sendo assim, o professor pode ter vínculo tanto nas instituições públicas quanto privadas. A priori, é necessário saber que os empregados registrados com carteira de trabalho são nomeados como "Celetistas", pois obedecem a CLT. Por outro lado, os profissionais públicos estatutários, pessoa jurídica e autônomos são regidos por Estatuto.

### *1.1 Profissionais regidos pela CLT*

A Consolidação das Leis do Trabalho é a normativa que regula as relações de trabalho, tanto individuais quanto as coletivas. Tem como objetivo conglobar as leis trabalhistas vigentes no país. Historicamente seu surgimento se deu em 1943.

> A CLT foi consequência da criação da Justiça do Trabalho, em 1939. Três anos depois, em janeiro, de 1942, o ministro do trabalho Alexandre Marcondes Filho e o presidente Getúlio Vargas começaram o trabalho de reunir e consolidar as leis da época. O projeto final foi assinado em 1º de maio de 1943.

A relação é contratual entre o servidor trabalhista regido pela CLT e o Estado, sendo assim caracterizado como uma relação jurídica com base em contrato. Nesta relação o servidor não tem estabilidade, porém, respeita-se determinações legais. Assim,

> Empregado é pessoa física que presta pessoalmente e de forma subordinada serviço à outra pessoa, física ou jurídica – o empregador –, não eventualmente, e recebendo remuneração ou salário (Art. 3° CLT). O Direito do Trabalho, por sua vez, consiste no conjunto de princípios e de normas que tratam das relações jurídicas de prestação de serviço do empregado subordinado ao empregador. Porém, os legisladores criaram um regime jurídico especial para o trabalhador do magistério. E aqui, tendo como fonte a CLT está prevista normas especiais de tutela que a lei confere ao professor habilitado junto ao Ministério da Educação (Artigos 317 a 323 da CLT), uma vez que se trata de categoria profissional diferenciada (a categoria profissional diferenciada é aquela cujo traço integrativo reside na atividade profissional exercida e não na atividade econômica da empresa(JOAQUIM, 2008).

Este regime de trabalho impera nos setores de economia mista, fundações de direito privado constituída pelo Poder Público, como exemplo Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal e também as empresas públicas.

Embora seja denominada uma investidura peculiar à administração pública, os celetistas apresentam similaridades aos de iniciativa privada, mesmo que sendo emprego público, sendo assim a CLT rege um contrato entre empregado e empregador com assinatura da carteira de trabalho, embora trate de emprego público não se tem o princípio da estabilidade.

### *1.2 Profissionais regidos pelo Estatuto do Servidor Público: servidor público e os direitos*

Devido a demanda de serviço público do Estado houve a necessidade de legalizar o cargo público, sendo utilizada a nomenclatura de servidor público para todos aqueles ocupantes de cargos públicos, os quais investem na carreira por meio de concurso, ou seja, posse. Destarte, esses servidores são regidos por Estatuto próprio, garantindo plano de carreira, estabilidade e várias outras vantagens, como aposentadoria, licenças, gratificações, férias, etc.

Da mesma forma o servidor estatutário tem seus direitos previstos em lei Federal, Estadual e Municipal, a qual orienta a relação funcional entre o Estado e o servidor, ou seja, a forma como será prestado o serviço está previsto em lei.

Pode-se relatar uma desvantagem quanto ao fato de o servidor público não ter um contrato trabalhista de forma concreta, e isso faz diferença quando se trata de relações entre a gestão pública e o sindicato da categoria, pois as negociações individuais se tornam mais difíceis, visto que a gestão pública não pode abrir espaço para discussões individuais, ferindo o princípio da isonomia e da impessoalidade.

Vale reiterar que os acordos coletivos são normatizados como direitos dos trabalhadores, ou seja, de forma coletiva, e não incluindo os empregadores, dessa forma, a negociação coletiva visa melhorar às condições sociais dos trabalhadores em um todo, não sendo permitido utilizar-se desse meio para diminuir direitos, sejam estes certificados em normas internacionais, constitucionais ou infraconstitucionais. Vejamos no art. 7º, incisos VI, XIII e XIV da CRFB/88:

> Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:
> VI - irredutibilidade do salário, salvo o disposto em convenção ou acordo coletivo;
> XIII - duração do trabalho normal não superior a oito horas diárias e quarenta e quatro semanais, facultada a compensação de horários e a redução da jornada, mediante acordo ou convenção coletiva de trabalho;
> XIV - jornada de seis horas para o trabalho realizado em turnos ininterruptos de revezamento, salvo negociação coletiva;[7]

## 2 A GARANTIA DE DIREITOS CONSTITUCIONAIS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Peça fundamental na formação e construção de novas gerações, o professor, é essencial para o desenvolvimento de uma sociedade, no entanto, não são valorizados e não tem seus direitos respeitados pelo poder público.

*A priori,* vale ressaltar que professor é todo aquele que transmite

conhecimento de alguma área, podendo possuir ou não certificado de habilitação, pois todos os que professoram, ensinam algo a alguém. De acordo com Morin (apud JOAQUIM, 2008), "que classifica a profissão de professor como complexa, onde a incerteza, a ambiguidade das funções, é o seu melhor traço definido."[8]

No entanto, do ponto de vista da legislação, o professor embora seja aquele que transmite e ensina, ainda assim, é necessário comprovar ser habilitado legalmente e ter registro no Ministério da Educação, conforme apregoa o art. 317 da CLT "O exercício remunerado do magistério, em estabelecimentos particulares de ensino, exigirá apenas habilitação legal e registro no Ministério da Educação".

Porém, faz-se necessário conceituar o que seja princípio como afirma (NETO, 2017) "O vocábulo "Princípio", do latim *pricipium*, significa, numa definição corriqueira, início, começo, origem das coisas."[9] Porém, é sabido que para o direito, o termo princípio tem um significado diferente do advindo do latim, assim (MELLO apud NETO, 2017) definem no direito princípio como sendo:

> Princípio é, por definição, mandamento nuclear de um sistema, verdadeiro alicerce dele, disposição fundamental que se irradia sobre diferentes normas compondo-lhes o espírito e servindo de critério para sua exata compreensão e inteligência, exatamente por definir a lógica e a racionalidade do sistema normativo, no que lhe confere a tônica e lhe dá sentido harmônico.[10]

Neste contexto, princípio indica um conjunto de regras e preceitos de uma sociedade, com muito mais importância do que a própria lei, pois aqueles dão base ao direito fundamentando a própria ciência jurídica, assim, preludi Rizzato (apud PRETEL, 2009) "os princípios constitucionais dão estrutura e coesão ao 'edifício jurídico'"[11].

Enfim, os princípios constitucionais também apresentam vínculo com o direito à educação, pois este é um direito social contido na Constituição Federal/88.

## *2.1 Princípio da Dignidade Humana*

Os princípios têm caráter normativo e suas formulações constituem um âmbito genérico destinados a dar suporte para melhor compreensão à ordem

8 Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=4054>. Acesso em: 30 nov 2018.

9 Disponível em> http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,os-principios-constitucionais-e-o-direito-a-educacao,589694.html.> Acesso em: 30 nov. 2018

10 Disponível em > http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,os-principios-constitucionais-e-o-direito-a-educacao,589694.html. Acesso em 30 nov. 2018

11 Disponível em http://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/17072/principios-constitucionais-conceito-distincoes-e-aplicabilidade Acesso em 14 set. 2021

jurídica servindo de respaldo para a interpretação ou criação das normas legais. Segundo (ROMAR, 2008, p. 4), princípio é o alicerce de determinada ciência, é a estrutura sobre a qual a ciência é criada e se desenvolve. É onde os sistemas jurídicos encontram coerência e é sobre eles que se organizam.

O princípio da dignidade da pessoa humana previsto na Constituição Federal de 1988, art. 1º, III, junto a outros fundamentos, são considerados como princípios fundamentais, sendo o princípio da dignidade humana como o supremo entre todos os que compõem as regras jurídicas. Sua supremacia necessita de proteção do Estado, onde esta cria sistemas para a inclusão social e a promoção do bem-estar. Nesse ínterim, o princípio da dignidade da pessoa humana embasa todas as relações jurídicas, inclusive as laborais.

Porém, sua aplicação junto ao direito do trabalho serve para suprir lacunas da lei e principalmente a proteger e amparar o trabalhador contra tudo o que pode vir de frente a sua dignidade e integridade, garantindo assim, efetivas condições de trabalho saudável e digno.

O Direito do trabalho só veio existir a partir da revolução industrial, pois antes disso as normas jurídicas do trabalho não existiam, naquele momento predominava o trabalho escravo e a pessoa era considerado um objeto, uma coisa, sem direito e sem valor. Dessa forma, o trabalho não era agradável, não tinha um significado para a pessoa humana como realização pessoal, e nem como uma atividade digna de ser exercida, apenas cumprida.

Com o advento da revolução industrial e posteriormente com a Constituição Federal de 1988, a dignidade da pessoa humana ganhou valor de princípio, sintetiza que "A dignidade humana passa a ser, portanto, pela Constituição, fundamento da vida no país, princípio jurídico inspirador e normativo, e ainda, fim, objetivo de toda a ordem econômica" (JUNIOR, 2016).[12]

O princípio da dignidade da pessoa humana embora constitucionalizado, deve-se entender que a pessoa já nasce com seu direito à dignidade, ou seja, lhe é inerente. Destarte, (SARLET, 2006, pp. 59-60) apregoa que:

> [...] a qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração que o faz por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.[13]

12 Disponível em: < https://jus.com.br/artigos/51902/o-ativismo-judicial-em-favor-da-dimensao-social-e-da-dignidade-humana> Acesso em: 14 set. 2021.

13 SARLET, Ingo Wolfgang. Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988. 4. ed., Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006. APUD: Renault, Luiz Otávio Linhares; Azeredo, Amanda Helena Guedes. O princípio da dignidade

O autor ressalta que embora a dignidade da pessoa humana seja intrínseca a pessoa, ainda assim, o ordenamento jurídico tem o dever de proteger e cuidar para que nenhum ser humano seja tratado como objeto/coisa, ficando assim o Estado responsável em reconhecer e efetivar dentre as instituições o princípio da dignidade humana.

Portanto, as renovações do ordenamento jurídico, em especial, as de cunho jus trabalhistas, devem resguardar e assegurar a dignidade da pessoa humana, evitando a degradação da pessoa em sua relação de emprego.

## *2.2 Rol Exemplificativo de Princípios Constitucionais aplicados ao Direito do Trabalho*

O Princípio da Proteção, inerente ao trabalhador, o qual afirma que a norma mais favorável deve sempre prevalecer para benefício do trabalhador, e este princípio constitucional compõe a gama das cláusulas pétreas. Como podemos comprovar na própria Constituição Federal de 1988:

> Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
> § 2º Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.
> Art. 60. A Constituição poderá ser emendada mediante proposta:
> § 4º Não será objeto de deliberação a proposta de emenda tendente a abolir:
> IV - os direitos e garantias individuais.

A Constituição Federal, foi a primeira na história constitucional brasileira a prever um título específico para os chamados direitos e garantias fundamentais (previstos no título II), que consagrou os direitos sociais mais básicos e gerais, tendo sido previsto, ainda, o rol dos direitos dos trabalhos, com sede no capítulo inerente aos direitos sociais. Assim, no texto promulgado pela Constituição Federal de 1988, os direitos sociais foram efetivados e positivados na ordem constitucional como direitos fundamentais (SARLET, 2019, p. 786).

Ensina o autor, que o direito fundamental e social à educação obteve reconhecimento expresso no art. 6.º da Constituição Federal, que versa sobre os direitos sociais, além de integrar o rol dos direitos fundamentais (art. 5§1 e Art. 60§4, IV, do texto constitucional). Sendo assim, os direitos sociais, nessa perspectiva, também estão inseridos no contexto normativo da constituição como

da pessoa humana como base para a diminuição do assédio moral nas relações de emprego. Disponível em> https://www.trt3.jus.br/escola/download/revista/rev_79/amanda_azeredo_luiz_otavio_Renault.pdf. Acesso em 03 Dez. 2021.

sendo cláusulas pétreas, assim como, os "direitos fundamentais sociais" dos trabalhadores.

Ademais, temos também o Princípio da Proporcionalidade e Aplicabilidade, o qual diz sobre à ideal forma da aplicação do poder diretivo, ou seja, tem que ser na medida certa. Assim,

> O empregador deve pautar-se pela proporcionalidade de suas ações, buscando sempre a justa medida de seus atos, de modo que os meios utilizados para a proteção e utilização do patrimônio de sua empresa não ultrapassem os limites de seu direito, violando a dignidade e direitos da personalidade dos empregados, o que não é tarefa fácil.[14] (FERREIRA, 2009),

Segundo o autor se deve sempre observar a proporcionalidade e a necessidade do uso do poder diretivo, para que não ocorram abusos e possíveis divergências entre o direito de propriedade do empregador e os direitos fundamentais do trabalhador.

## 3 ALGUMAS PREMISSAS SOBRE O CENÁRIO LEGISLATIVO NACIONAL: POLÍTICA EDUCACIONAL PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

O Poder Judiciário tem função de tutelar direitos em áreas de divergentes concepções e projetos destinados às políticas públicas, convergências essas que perpassam em processos judiciais.

A séria interpretação das normas e leis desde sua composição até serem aprovadas reflete o momento histórico o qual resulta de forças políticas que visam disputar o Estado em busca de ampliar horizontes dentro da seara do ordenamento jurídico nacional, estadual ou municipal. Segundo (RAFAHIM, 2012) em sua dissertação, apresenta a ideia de que:

> O Poder Judiciário é para onde se canalizam todas as controvérsias a respeito do cumprimento de normas jurídicas que não puderam ser conciliadas a partir da composição de interesses ou dominação entre as partes. Dentro dessa mesma estrutura estatal estão os poderes Executivo e Legislativo cada um com sua função precípua, mas também em constante disputa entre as forças políticas organizadas em partidos políticos ou entre forças políticas aglutinadas em entidades de classe, em movimentos sociais permanentes ou mobilizações a partir de demandas pontuais ou transitórias.[15]

A relação de disputa repercute dentro de todas as esferas do Estado, mesmo

14 FERREIRA, Aluísio Henrique. O poder diretivo do empregador e os direitos da personalidade do empregado.153 p. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Direito do CESUMAR- Centro Universitário de Maringá. Maringá. 2009. Disponível em>http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11169. Acesso em 03 Dez. 2018.

em ambientes menores como direção de escola, serviço público, administrativo entre outros.

Nessa relação entre o Estado e a sociedade é perceptível a reprodução de limites desempenhado pelo Estado ao organizar as relações ideológicas, sociais, políticas e econômicas. Apresenta-se nessa conjuntura um embate entre o que é público e privado. Bobbio pressupõe que a supremacia pública significa um aumento da hegemonia da classe burguesa, afirma que  foi mediante o primado do público, supremacia dos interesses coletivos sobre os individuais, que se manifestou uma "reação contra a concepção liberal do Estado e configurou numa derrota histórica, embora não definitiva, do Estado mínimo. (BOBBIO, 2010, p.24)

Ademais, o Poder Judiciário ao tomar conhecimento dos enfrentamentos sobre a Reforma Trabalhista, também se posicionou contra aqueles que ferissem os direitos adquiridos, alegando inclusive que a reforma da previdência descaracterizaria o princípio da independência dos poderes e as prerrogativas constitucionais garantidas ao magistrado.

### *3.1 Lei nº 13.467/2017 e a (des) reforma das leis trabalhistas em âmbito educacional*

Desde 11 de novembro de 2017, a Lei 13.467/2017 dá respaldo a chamada Reforma Trabalhista. É notório saber que este tema gera intensas discussões acerca dos direitos trabalhistas diante do que prega a Constituição Federal/88.

Em linhas gerais, dentre vários impactos em razão da nova legislação laboral, um desses, seria a inversão da lógica principiológica que sustenta o Direito do Trabalho. Dentre eles, está o principio da proteção, fonte basilar, o qual tem por finalidade a promoção do equilibrio entre as partes (empregador e empregado), no ambito dessa relação de desigualdade. De tal modo que, ahipossuficiência econômica em relação ao empregador faz com que o empregado tenha uma proteção maior, a partir de uma forte intervenção estatal. (REIS, 2018, p. 65)

Restringindo este amplo tema da reforma trabalhista, iremos focar especificamente no âmbito educacional. Porém, é importante mencionar que os sujeitos ativos desta relação de emprego, estão inseridos no direito social, portanto, direitos fundamentais, dispostos no artigo 6º a 11 da Constituição Federal/88, evidencia-se aqui o artigo 6º o qual relata sobre os direitos sociais: São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Sob a influência das doutrinas socialistas, constatou-se que a inserção formal de liberdade e igualdade em declarações de direitos não garantiam a sua efetiva concretização, o que gerou movimentos sociais de reivindicação de um

papel ativo do Estado para assegurar uma condição material mínima de sobrevivência. Os direitos sociais são também titularizados pelo indivíduo e oponíveis ao Estado. São reconhecidos o direito à saúde, educação, previdência social, habitação, entre outros. (RAMOS, 2020)

Em âmbito internacional, os direitos trabalhistas fazem parte dos direitos humanos. Assim, preceitua o artigo 22 a 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948:

> Art.22- Toda a pessoa, como membro a sociedade, tem direito à segurança social, e pode legitimamente exigir a satisfação dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis, graças ao esforço nacional e à cooperação internacional, de harmonia com a organização e os recursos de cada país.
>
> Artigo 23° 1. Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego. 2. Todos têm direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual. 3. Quem trabalha tem direito a uma remuneração equitativa e satisfatória, que lhe permita e à sua família uma existência conforme com a dignidade humana, e completada, se possível, por todos os outros meios de proteção social. 4. Toda a pessoa tem o direito de fundar com outras pessoas sindicatos e de se filiar em sindicatos para defesa dos seus interesses. Artigo 24° Toda a pessoa tem direito ao repouso e aos lazeres, especialmente, a uma limitação razoável da duração do trabalho e as férias periódicas pagas.
>
> Artigo 25° 1. Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade. 2. A maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozam da mesma proteção social.

Os direitos trabalhistas afirmados em vários documentos legais, não são somente direitos subjetivos, mas principalmente direitos humanos, sociais e fundamentais, ressalva-se ainda que a Constituição Federal/88, embora seja norma suprema, não diminui a importância dos outros regimentos e tratados, até mesmo os internacionais, e independentemente de onde se afirmam sempre serão de natureza social, humana e fundamental. Até porque os direitos trabalhistas encontrados nas normas infraconstitucionais compreendem o rol de direitos materialmente constitucionalizados, ou seja, os direitos trabalhistas são assegurados de forma progressiva, não podendo permitir retroceder, reduzir, precarizar ou

extinguir.

A lei em estudo, nº 13.467/2017 é nomeada como legislação infraconstitucional, pois deve respeitar o Direito Constitucional e a Declaração Internacional dos Direitos Humanos, pois, hierarquicamente está abaixo dessas.

Nesse hiato, a atribuição da força de lei em detrimento da lei trabalhista em questão, trouxe uma gama de novas regulamentações, acarretando consequências em âmbito social e econômico para o Brasil, advindo de um cenário de política capitalista, impondo um Estado mínimo. De certo, que há necessidade de modificações e reajustes à ordem social, porém, o que foi realizado, uma truculenta mudança no diploma, mexendo nos fundamentos bases do direito, com imposições de valores contrários aos princípios sociais e ao direito do trabalho. Como é possível verificar na afirmativa de JASLUK, 2018:

> A nova norma é dispare com a exegese adotada pela Teoria Geral do Direito, contrariando a hierarquia das normas representada pela pirâmide de Hans Kelsen. Ademais, elimina do ordenamento princípios básicos do direito do trabalho, como a condição da norma mais benéfica ao trabalhador, *in dubio pro operário* e indisponibilidade dos direitos trabalhistas. Pela primeira vez no ordenamento jurídico, uma convenção coletiva tem preponderância sobre uma Lei Federal, até mesmo sobre a Constituição Federal, a primeira norma da pirâmide de Kelsen, a Lei maior do Estado, perante a qual todas as outras Leis se submetem, segundo a Teoria da Hierarquia das Normas, adotada no Brasil. (JALUSK, 2018)

Dessa forma quando se tem a alteração de valores, onde prevalece o acordado sob a legislação se retira da lei a sua força normativa, repassando assim às empresas a autonomia de estipular suas próprias condutas normativas, conforme consta no novo artigo da CLT nº 611-A, "A convenção coletiva e o acordo coletivo de trabalho têm prevalência sobre a lei". Este artigo e seus incisos versam sobre matérias que tratam diretamente da remuneração e inclusive modificam a condição de empregado.

A partir da aprovação pelo Congresso Nacional, as mudanças na lei nº 13.467 apresentam temas como trabalho temporário, terceirização, filiação sindical, férias, temas esses que atraem críticos e defensores. De acordo com (COHEN, 2017) da revista de ensino superior:

> A reforma trabalhista permite criar acordos internos nas empresas sem a participação dos sindicatos, facilita o contrato por tempo parcial, dificulta o acesso à Justiça do Trabalho e, em conjunto com outras iniciativas, como o PL 4302 – o projeto de lei que permite a terceirização irrestrita de trabalhadores, aprovado na Câmara em 22 de março –, tira da CLT a sua força de lei.[16]

16 COHEN, Marleine. Reforma trabalhista divide professores e mantenedores de instituições de ensino. 06 nov. de 2017. Disponível em< http://www.revistaensinosuperior.com.br/reforma-trabalhista-ensino-superior/ >Acesso 04 Dez. 2018.

Dessa forma, as instituições de ensino podem vir a celebrar contratos de trabalhos com duração semestral, podendo ser renovado. Porém, o questionamento é verificado diante do risco que o professor corre ao ser contratado por seis meses, não tendo garantias de convenção coletiva, sem 13º salário e sem férias.

Ao se falar das férias, o perigo está diante da possibilidade de serem divididas em três partes, onde as instituições de ensino podem utilizar-se de datas comemorativas e feriados prolongados em férias, mas, devido muitos docentes trabalharem em mais de uma escola, conciliar férias poderá ser um problema, fazendo com que o professor não tenha de fato o direito constitucional de férias, pois, estas ficarão mascaradas.

O voto do relator Ministro Gilmar Mendes, elenca de forma preocupante, a contratação de empresa que forneça serviço temporário não afasta a observância dos demais princípios do art. 37 da Constituição. A terceirização da atividade não implica burla concurso público, na medida em que não implica a investidura em cargo ou emprego público. Sua utilização, no entanto, deve observar todos os princípios que regem a administração pública, não podendo ser desvirtuada[17].

Sob o angulo da prática jurídica, visualizou-se o quanto a terceirização tem contribuído para dificultar, a identificação do verdadeiro empregador, ou seja, da parte que busca a Justiça do Trabalho para resgate da dignidade perdida em face dos serviços prestado, mas não sabe de quem deverá cobrar aquilo que é seu de direito. A Justiça do Trabalho que tradicionalmente já se podia identificar como a Justiça do ex-empregado, dada a razoável incidência desta situação, passou a ser a Justiça do "exempregado de alguém, só não se sabe quem" (SOUTO MAIOR, 2003).

Encontra-se em tramitação perante o Congresso Nacional, o projeto de Lei 10.944/2018, de inciativa da deputada Renata Abreu, tendo como relator o deputado Bira do Pindaré, que proíbe a terceização das atividades de magistério, nas escolas particulares, o que na visão dos parlamentares possibilita o controle das atividades pela empresa terceirizada e não pela instituição de ensino, violando inclusive o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014)[18].

Em tempo, trataremos sobre a terceirização, a qual permite a empresa contratante repassar à outra empresa a incumbência por determinadas atividades. Não tendo vínculo empregatício da empresa contratante com os empregados terceirizados, pois estes devem dar satisfação à empresa contratada, porém, os terceirizados recebem seus direitos trabalhistas como férias, FGTS, 13º salário,

17 SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Disponivel em https://www.conjur.com.br/dl/gm-lei-permite-terceirizacao-atividades.pdf. Data de acesso: 04 de novembro de 2021.

18 CAMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei Altera a Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, para proibir a prestação de serviços a terceiros nas atividades de magistério. Disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2185294. Acesso em 04 de novembro de 2021.

mas o que difere é quem paga esses benefícios, sendo de responsabilidade da prestadora de serviços. Ensina a doutrina:

> Para o Direito do Trabalho terceirização é o fenômeno pelo qual se dissocia a relação econômica de trabalho da relação justrabalhista que lhe seria correspondente. Por tal fenômeno insere-se o trabalhador no processo produtivo do tomador de serviços sem que se estendam a este os laços justrabalhistas, que se preservam fi xados com uma entidade interveniente. A terceirização provoca uma relação trilateral em face da contratação de força de trabalho no mercado capitalista: o obreiro, prestador de serviços, que realiza suas atividades materiais e intelectuais junto à empresa tomadora de serviços; a empresa terceirizante, que contrata este obreiro, fi rmando com ele os vínculos jurídicos trabalhistas pertinentes; a empresa tomadora de serviços, que recebe a prestação de labor, mas não assume a posição clássica de empregadora desse trabalhador envolvido (DELGADO, 2019, p. 541)

Ensina o autor, que na verdade ao contrário do modelo empregatício clássico, o qual seria lastreado no modelo de bilateralidade, na terceirização ocorre o modelo trilateral de relação socioeconômica e jurídica que surge com o processo terceirizante.

O fato de a terceirização atingir também a atividade-fim, ou seja, aquela que se tem como objetivo chegar ao resultado final, como exemplo, nas instituições de ensino, a atividade-fim é ensinar, destarte, o professor exerce a atividade-fim. Com a terceirização, o professor fica exposto a uma série de (des) reformas, pois, o contrato de trabalho indeterminado passa a ser temporário com duração de até nove meses ao ano, o que isso recai diretamente sobre os direitos trabalhistas, como exemplo o fim do FGTS, do aviso prévio, e até das férias, não se terá mais representação sindical, piso salarial e, o mais assustador é a não garantia do concurso público, ou seja, o fim do professor público concursado.

"Para demitir o servidor concursado precisaríamos mudar a Constituição Federal. Pelas leis atuais, eles só poderiam perder o cargo em um processo administrativo".Contudo, ao se analisar a longo prazo será uma garantida extinta, as futuras gerações não saberão o que é concurso público, e a efetividade não passará realmente de um sonho a ser alcançado (JACOMINI, 2017)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito do Trabalho prima regularmente pelas relações trabalhistas diante do ordenamento jurídico, tratando das melhorias das condições de trabalho e proteção dos empregados, estes, a parte considerada hipossuficiente, sendo esta proteção respaldada pelo princípio da dignidade humana, pois, de acordo com a Constituição Federal de 1988, traz ao ser humano a possibilidade de auto realização, assim como o princípio da proteção, o qual visa a igualdade jurídica para

contrapor o desequilíbrio entre empregador e empregado, assim, evidencia-se à suma importância dos princípios fundamentais nas relações de trabalho, e quando não respeitados gera uma inversão do que deve ser um Estado Democrático de Direito.

Chega-se à conclusão de que a Lei 13.429/2017 que altera a lei 6.019 de 1974, a qual dispõe sobre o trabalho temporário, é ainda mais nociva diante de todas as reformas apresentadas e aprovadas pela lei 13.467/2017. Conclui-se que as categorias trabalhistas sofrerão diretamente, pois, as lutas alcançadas a longo prazo na história da educação com muito suor e trabalho mostra-se à partir dessa reforma trabalhista um retrocesso trabalhista e educacional.

Embora a lei nº 13.467/2017 não tenha efeitos *ex tunc,* ou seja, não são retroativos, ainda assim, causa uma série de consequências para as próximas gerações trabalhistas. Nesse ínterim, a reforma trabalhista afeta a garantia de direitos constitucionais fundamentais e sociais, de um Estado Democrático de Direito, desde o direito coletivo, individual e processual.

Enfim, não sendo possível mais pensar na educação como um direito social, pois estamos diante da precarização econômica de um país que está deixando de lado o setor educacional como prioridade, pois, com esta reforma trabalhista tem-se a visão de que a educação, desde o primário ao ensino superior não cumprirá mais com seus projetos políticos pedagógicos, os quais estarão submetidos a rotatividade de profissionais, resultando em prejuízo ao desenvolvimento do aluno.

## REFERÊNCIAS

BERNARDO, Nairim; SEMIS, Laís. 6 possíveis efeitos da terceirização na Educação. Disponível em< https://novaescola.org.br/conteudo/4865/6-possiveis-efeitos-da-terceirizacao-na-educacao>. Acesso em 04 Dez. 2018

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 de novembro de 2021.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo sociedade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

CAMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei Altera a Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, para proibir a prestação de serviços a terceiros nas atividades de magistério. Disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2185294. Acesso em 04 de novembro de 2021.

CARDY. **Direitos dos Professores.** Disponível em http://www.profcardy.com/artigos/direitos-professores.php> Acesso em 18 out. 2018

COHEN, Marleine. Reforma trabalhista divide professores e mantenedores de

instituições de ensino. Disponível em< http://www.revistaensinosuperior.com.br/reforma-trabalhista-ensino-superior/ > Acesso 04 Dez. 2018

COSTA, Carlos. O papel do docente hoje é fazer parceria com os alunos. Disponível em <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-papel-do-docente-hoje-e-fazer-parceria-com-os-alunos.>Acesso 04 nov. 2018.

Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Disponível em < https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

DELGADO, Mauricio Godinho. **Curso de direito do trabalho: obra revista e atualizada conforme a lei da reforma trabalhista e inovações normativas e jurisprudenciais posteriores**. — 18. ed.— São Paulo:LTr, 2019.

DELGADO, Gabriela Neves. **Princípios constitucionais do trabalho**. Revista de Direito do Trabalho. São Paulo, v. 31, n. 117, p. 167-203, jan./mar. 2005. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/estudo-mostra-situacao-do-professor-brasileiro/21206

FERREIRA, Aluísio Henrique. **O poder diretivo do empregador e os direitos da personalidade do empregado.** Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Direito do CESUMAR- Centro Universitário de Maringá. Maringá. 2009. Disponível em< http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11169>. Acesso em 03 Dez. 2018.

INEP. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2012/03/clt-rege-relacoes-de-trabalho-individuais-ou-coletivas>. Acesso em 06 nov. 2018.

JASLUK, Amábile. Aspectos relevantes da reforma trabalhista- Lei 13.467 /2017. Disponível em< http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=20257&revista_caderno=25>. Acesso em 03 Dez. 2018.

JOAQUIM, Nelson. **Direitos, deveres e valorização dos professores nas relações de trabalho.** In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XI, n. 49, jan 2008. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=4054>. Acesso em 30 nov 2018.

LEAL, Rogério Gesta. **Gestão pública compartida: construtos epistemológicos.** Revista A&C - Revista de Direito Administrativo & Constitucional. Belo Horizonte, ano 3, n. 12, p. 87-111, abr./jun. 2003.

MASCARO, Alysson. **Filosofia do Direito**. – 5. ed. rev., atual. e ampl. – São Paulo:Atlas, 2016.

MAZUOLI, Valerio de Oliveira. Curso de direitos humanos. –6. ed. – Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2019.

MAIOR, Jorge Luiz Souto. A Terceirização sob uma Perspectiva Humanista. https://www.jorgesoutomaior.com/uploads/5/3/9/1/53916439/a_terceiriza%C3%87%C3%83o_sob_uma_perspectiva_humanista..pdf. Acesso em 04.11.2021.

NETO, Flávio Estevão. Os princípios constitucionais e o direito à educação. Disponível em< http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,os-principios--constitucionais-e-o-direito-a-educacao,589694.html>. Acesso em 30 nov. 2018

NUNES, Rizzatto. **Manual de introdução ao estudo do direito.** 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2003, p. 170.

RAFAHIM, Ludimar. **Decisões Judiciais e Valorização dos Profissionais do Magistério de Curitiba.** 2012. Disponível em <http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes.pdf>. Acesso em 06 nov. 2018.

RAMOS, André Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. – 7. ed. – São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

ROMAR, Carla Teresa Martins, 2008**.** A efetividade do princípio da dignidade da pessoa humana nas relações de trabalho. Disponível em< https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/7368/A-efetividade-do-principio-da-dignidade--da-pessoa-humana-nas-relacoes-de-trabalho>. Acesso 03/12/2018.

REIS, Suzete da Silva. Da Insegurança Jurídica á Precarização das Relações de Emprego: Os Impactos da Refrma Trabalhista no Brasil. Revista de Direitos Fundamentais nas Relações do Trabalho, Sociais e Empresariais. E-ISSN: 2525-9903 .Salvador v. 4, n. 1, p. 55 – 73 | Jan/Jun. 2018

RENAULT, Luiz Otávio Linhares; Azeredo, Amanda Helena Guedes. **O princípio da dignidade da pessoa humana como base para a diminuição do assédio moral nas relações de emprego.** Disponível em< https://www.trt3.jus.br/escola/download/revista/rev_79/amanda_azeredo_luiz_otavio_Renault.pdf.> Acesso em 03 Dez. 2018.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 4. ed., Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

SCARLECIO, Marcos. Análise crítica da Reforma Trabalhista - Lei 13.467 de 2017 - Pontos contrários. Disponível em< http://www.cartaforense.com.br/conteudo/artigos/analise-critica-da-reforma-trabalhista---lei-13467-de--2017----pontos-contrarios/18249>. Acesso em 04 Dez. 2018.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Disponivel em https://www.conjur.com.br/dl/gm-lei-permite-terceirizacao-atividades.pdf. Data de acesso: 04 de novembro de 2021.

# INCLUSÃO ESCOLAR: RELATO DE UMA PESQUISA DE CAMPO

*Brígida Augusta Velasco*[1]
*Elaine Silva Mateus*[2]

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresentaremos o relato de campo com algumas reflexões resultantes da pesquisa de campo realizada por VELASCO, B. A (2019) durante o trabalho de conclusão do curso intitulado "Inclusão Escolar: alfabetização para portadores de transtorno espectro autismo" pela Faculdade de Educação da UERJ, além de observações realizadas pelas autoras durante a trajetória acadêmica e profissional.

O papel da escolar promover o desenvolvimento de todos os educandos a fim de que possam desenvolver sua cidadania e responsabilidade social. Por isso, enfatizamos que todos devem ter acesso a uma educação de qualidade, como direito garantido em nossa constituição, assim, a escola deve não apenas garantir o ingresso, mas também a permanência e o desenvolvimento do aluno.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro 1996, no seu art. 58, em seu Capítulo V defini a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar, oferecida, em caráter preferencial, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educacionais especiais. E, quando necessário, deverá ser disponibilizado serviços de apoio especializado, na escola regular, de modo que atenda às peculiaridades do público-alvo. Além disso, esta lei garante que o atendimento educacional poderá ser realizado em classe, escolas ou serviços especializados, quando, em função das especificidades dos alunos, não existir a possibilidade de sua integração nas classes de ensino regular.

No entanto, acompanhando o cotidiano das escolares regulares observamos

1 Especialista em Práticas Assertivas a EJA pelo IFRN; Pedagoga – UERJ. Vínculo profissional: Secretária Escolar pela SEEDUC-RJ e Coordenadora de polo de Faculdade EAD.

2 Doutoranda no PPFH-UERJ; Mestre em Ensino na Educação Básica - PPGEB-CAp/UERJ; Especialista em Organização Curricular e Prática Docente na Educação Básica-FEBF/UERJ; Pedagoga – FEBF/UERJ. Vínculo profissional: Professora Inspetora Escolar na SEEDUC-RJ e Pedagoga na FEBF/UERJ.

que ainda existe uma lacuna entre a proposta de inclusão e a realidade vivenciada pelos alunos com deficiência, uma vez que todos precisam ter a garantia do direito ao acesso, permanência e desenvolvimento do conhecimento. Contando com um atendimento pedagógico especializado, dirigido por uma pedagogia centrada no aluno, respeitando seus limites, dignidades e diferenças de cada indivíduo.

Para analisar o papel da escola, ressaltamos que as condições físicas, materiais e estruturais devem passar por adaptações de grande ou pequeno porte que permita receber este aluno com necessidades especiais, promovendo assim sua participação em atividades comuns e consequente desenvolvimento e dentro destas adaptações posso enfocar as curriculares, observando os meios didáticos específicos de maneira que o aluno possa interagir, aprender e compreender.

## A inclusão na escola: relato do campo de pesquisa

Considerando que cada criança tem o seu próprio ritmo de aprendizagem e que a escola não pode ser excludente, e sim um local de respeito e valorização das diferenças, garantindo uma educação para todos, independentemente de suas especificidades, requerendo que em alguns casos a implementação de adaptações Curriculares (Glat e Nogueira, 2002, p.25). Deste modo, não só modifica a maneira de aprender, como também de ensinar. No entanto, identificamos que alguns profissionais de educação ainda não conseguem desenvolver, juntos aos seus alunos, um aprendizado significativo que seja compatível com a escolarização em que está inserido considerando todo o contexto clínico e social do aluno. E um dos fatores que contribuem para essa dificuldade é a formação inicial desse profissional ou a falta de formação continuada.

Na pesquisa desenvolvida por Velasco (2019) foi realizada a observação de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo, que será denominado neste trabalho de MM, durante suas aulas em uma escola municipal de Duque de Caxias, que contava com toda uma rede de apoio formado pela família, pelo professor e pelos profissionais da Saúde (psicólogos, fonoaudióloga e psicopedagogos).

MM é uma criança de 8 anos, matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental em uma turma no turno da manhã que contava com um total de 24 alunos. O aluno ficava na turma regular em horário reduzido, das 8:00 às 10:30h. Este horário foi definido em conjunto com a família e equipe gestora da unidade de ensino, por acreditarem que seria mais confortável para o aluno e que contribuiria melhor para o seu rendimento.

Durante a observação, realizada em um bimestre, foi possível identificar a rotina e o processo de alfabetização, examinando se as dificuldades que esse aluno possa apresentar nesse processo são as mesmas que as de seus colegas, e como

a instituição se posicionava em relação as dificuldades que surgiam. Para tanto, foi realizado um acompanhamento diário do aluno MM aluno tanto em sala de aula quanto em outros espaços da escola, como a sala de recursos.

A pesquisa monográfica teve por objetivo principal: analisar o desenvolvimento do portador de necessidade especiais, em análise o portador de Transtornos do Espectro Autista (TEA). E, como objetivos específicos: verificar se as docentes, mediadores pedagógicos e os recursos didáticos são aplicados de forma a atender a demanda da proposta de inclusão escolar e se o processo ensino aprendizagem adequa-se à realidade do aluno; identificar o processo de aprendizado sendo exclusivamente impulsionado por fatores externos, que contribuem para o aprendizado e assim ocorrer o desenvolvimento não só educativo e social; investigar as condições de atendimento escolar para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim ao longo do trabalho de pesquisa, o foco da investigação estava diretamente relacionado ao seguinte problema: é possível um aluno com transtornos de desenvolvimento obter êxito no processo educativo, em especial a alfabetização? Como se dá o processo da construção da leitura pelos alunos com espectro autista?

Para Vygostky[3], em sua Teoria de Aprendizagem, aponta que o desenvolvimento cognitivo da criança se dá pela sua interação social, isto é, seu relacionamento com o outro e o ambiente, e que esta interação promove novas experiências e conhecimento e esta geração de novas experiências se dá pela utilização de recursos pedagógicos apropriados e atribuir ao professor o papel de estimular, facilitando a aprendizagem diminuindo assim a lacuna da exclusão.

Como metodologia, além da observação em campo, foram utilizados questionários para os professores, os gestores da escola e os responsáveis. Esses questionários visavam auxiliar na coleta de informações sobre o aluno, o que permitiu analisar o processo de aprendizagem em suas múltiplas visões. A ideia foi fazer um panorama de sua personalidade, seus gostos e preferências, seu comportamento e verificar qual a diagnose em relação à aprendizagem quando chegou à unidade escolar. Além disso foi realizada uma revisão de literatura do seguinte modo: consulta às bases de dados de sites, como CAPES/MEC (Portal de Periódico do Ministério da Educação) e SCIELO (Scientific Eletronico Library Online), a partir dos descritores "autismo"; "alfabetização"; "inclusão escolar"; "formação dos professores". Finalizada esta etapa, foram selecionados os materiais e catalogadas as informações, com a finalidade de permitir a formulação de um instrumento de análise.

Assim a revisão bibliográfica ou de literatura se estabeleceu como a

3 Lev Semyonovich Vygotsky, foi um psicólogo, proponente da Psicologia Cultural-histórica. Foi pioneiro no conceito de desenvolvimento intelectual das crianças.

apreciação crítica, minuciosa e abrangente das publicações em curso de uma determinada área do conhecimento (TRENTINI e PAIM,1999). Além de visar esclarecer e debater um tema com base nas referências teóricas publicadas em artigos, teses, revistas, livros e outros meios de busca, com o objetivo de admitir e ponderar os conteúdos científicos sobre determinado objeto, como indica Martins (2001). Este tipo de investigação favorece o contato do pesquisador com tudo o que foi dito, escrito, filmado sobre determinado assunto (MARCONI e LAKATOS, 2007).

Desta maneira, ao longo do trabalho a pesquisa avaliou as seguintes hipóteses: i) a importância da formação do docente para atender este aluno e propiciar recursos pedagógicos para que haja inclusão escolar e êxito no processo educativo, tornando assim a escola um espaço democrático; ii) a aplicação adequada dos recursos e materiais geram resultados positivos no desenvolvimento da leitura por parte dos alunos com deficiência que possuem o apoio de uma mediação pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada foi possível identificar que o aluno com TEA pode ser alfabetizado. E para isto é necessária a utilização de recursos metodológicos adequados às especificidades desse aluno.

A pesquisa relatada levantou questões primordiais quando falamos em inclusão escolar, autismo e alfabetização, como a formação do profissional de educação. O trabalho do educador é de suma importância neste processo, o estabelecimento de um vínculo de confiança entre aluno-professor, a parceria escola-família, garantem o avanço desse processo tão complexo e desafiador, que é alfabetizar um aluno com Transtorno Espectro Autismo. Através da pesquisa foi possível perceber que na ausência da garantia de uma formação continuada para o profissional, a troca de experiências entres os educadores torna-se o meio mais usual de definir o melhor método de alfabetização para um aluno autista, buscando sua autonomia e inserção na sociedade.

## BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel Gonzales. *O direito ao tempo de escola*. Cadernos de Pesquisa,s.l., n. 65, 1988.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 5346/2009. Dispõe sobre a criação da profissão de educador social e educadora social e dá outras providências. Disponível em: http://www.camara.gov.br/sileg/integras/661788.pdf. Acesso em: 3 de ago. 2020.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jul. 2020.

_____. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 – Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília/DF, 2008. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/99423> Acesso em: 28 ago. 2020.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____. Decreto Nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

_____.Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

_____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Lei n.10.098, de 19 de dezembro de 2020. 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://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf> Acesso em 26 set.2020.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero= z13146&ano=2015&ato=c4aUTW65UNVpWT495> Acesso em: 24 set.2020.

_____. MEC/SEESP. Presidência da República. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011.

_____. Ministério da Educação. Portaria n˚3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da União de 3 de dezembro de 1999, Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf.> Acesso em: 27 set.2020.

_____. Resumo técnico do Censo da Educação Superior. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf> Acesso em: 20 ago. 2020.

_____. Lei nº 8.121, de 27 de setembro de 2018. Dispõe sobre a prorrogação da vigência da Lei nº 5.346, de 11 de dezembro de 2008 e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 28 set. 2018. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/631695882/lei-8121-18-rio-de-janeiro-rj.>Acesso em: 27 set.2020.

DECLARAÇÃO DE JOMTIEN. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.

DECLARAÇÃO DE MONTREAL. Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva". Montreal, Quebec, Canadá – 05 de junho de 2001.

FERREIRA, Júlio Romero A nova LDB e as necessidades educativas especiais http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300002&lng=en&tlng=en acessado em 03 de setembro de 2018.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999a.

BUENO, J.G.S. " A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores : algumas considerações'. In: BICUDO, M.A.V. & SILVA, Jr. C.A.(org). Formação do educador e avaliação educacional. Formação Inicial e continuada. V.2, p.146-164, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. Educação e Sociedade. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola de tempo integral versus aluno de tempo integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha e CAVALIERE, Ana Maria V (Orgs). Educação (em) tempo integral. Petrópolis, Vozes, 2002.

CONTRERAS, José. Autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296

FOUCAULT, M. A *Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações _____. Educação omnilateral. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs) Dicionário da educação do campo. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de

deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade / Questioning the concept of disabilitybased on the notions of autonomy and normality, Ciênc. saúde coletiva; 21(10): 3061-3070, Out. 2016.

GLAT, Rosana (Org.). *Educação inclusiva:* cultura e cotidiano escolar. Rio de janeiro: 7 letras, 2007. (Questões Atuais em Educação Especial).

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Revista Integração, Brasília, v. 24, ano 14, p. 25, 2002.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. *Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral*. In: Cadernos Cenpec nº2- Educação Integral- 2º semestre 2006. Disponível em www.nexusassessoria.com.br. Acesso em 2 de novembro de 2009.

JODELET, D**. Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho.** In: PARDAL, L. et al. (Org.). Educação e trabalho: representações, competências e trajectórias. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007. p. 11-26.

KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F.; LANGE, W. J. (2013) *Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro*. Educação e Sociedade, vol.34, n.125, p.1175-1202.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. Metodologia do trabalho científico. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEBOYER, Marion. Autismo Infantil: Fatos e Modelos. 5ª ed. Campinas, SP, Papirus, 2005.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **Pesquisa de representação social: um enfoque qualiquantativo – a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo.** 2 ed. Brasília: Liber Livro, 2012. (Série Pesquisa; 20)

LIBÂNEO, J.C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortêz, 2005.

LUDKE, Menga, MARLI E. D. A ANDRÉ. Pesquisa em educação: abordagem qualitativa/ Ludke, Menga, Marli E. D. A André. – São Paulo: EPU, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, G.A. & PINTO, R.L., Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos. São Paulo: Editora Atlas, 2001

MATEUS, Elaine Silva. Educação Integral da rede Municipal de ensino de Petrópolis: sentidos atribuídos por diferentes atores. Rio de Janeiro, 2017. 131p. Dissertação - UERJ.

MORI, N. N. R. **Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos.** Acta Scientiarum. Education, 38(1), 51-59. 2016. Disponível em:<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26236>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **The phenomenon of social representations.** In, R.M. Farr e S. Moscovici (Orgs.) Social Representations. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica*. Educ. Soc. [online]. 2007, vol.28, n.100, pp.661-690

ORRÚ, Silvia Ester. Autismo: O que os pais devem saber. Rio de Janeiro; WakEd., 2009

PARO, Vitor Henrique. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez Editora/ Autores Associados, 1988.

PLETSCH, Márcia Denise Repensando a Inclusão Escolar: Diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência Intelectual. Rio de Janeiro: Nau : Edur,2010.

ROCHA,J.A.P; ALVES, C.D; DUARTE, A.B.S. **E-acessibilidade e usuários da informação com deficiência**. In: Inc. Soc., Brasília, DF, v. 5 n. 1, p.78-91, jul./dez. 2011

SAVIANI, Demerval. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. In: Em Aberto, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984. Disponível em:< http://www.ifibe.edu.br/arq/20150911214634120944442.pdf> Acesso em 15 jul.2020

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento/ ed.5 – São Paulo: Contexto, 2007.

TRENTINI, M,; PAIM, L. Pesquisa em Enfermagem. Uma Modalidade Convergente e Atual. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

VELASCO, B. A. "Inclusão Escolar: alfabetização para portadores de transtorno espectro autismo". Rio de Janeiro, 2019, 29 p. Monografia – UERJ.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

# REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ORDENAMENTOS LEGAIS

*Brígida Augusta Velasco*[1]
*Elaine Silva Mateus*[2]

## Introdução

Este capítulo é um recorte do trabalho de conclusão do curso desenvolvido por VELASCO, B. A no ano de 2019 e intitulado "Inclusão Escolar: alfabetização para portadores de transtorno espectro autismo" (Faculdade de Educação da UERJ) somadas a reflexões tecidas coletivamente pelas autoras. E pretende fazer uma breve apresentação e reflexão sobre ordenamentos legais que tratam da educação inclusiva - modalidade de ensino que percorre todos os níveis e etapas da Educação Escolar com a finalidade de realizar um atendimento educacional especializado para aqueles que assim necessitarem, disponibilizando os recursos e serviços, e orientando quanto a sua utilização no processo de ensino-aprendizagem.

## Educação Inclusiva

O movimento de Educação Inclusiva é de ordem mundial, enfatizando ações políticas, sociais e pedagógicas para implementar mecanismos que venham a garantir o direito precípuo de que a educação é para todos. Neste sentido, a Educação Inclusiva se articula entre a igualdade e a diferença, prezando a primeira pela restituição dos direitos de tratamento que em algum momento foram rompidos por um modelo de educação excludente. E, a segunda, pela garantia de que cada aluno deve ser visto como sujeito de direito em plena condição de desenvolver suas habilidades e potencialidades, e de exercer sua cidadania de

1 Especialista em Práticas Assertivas a EJA pelo IFRN; Pedagoga – UERJ. Vínculo profissional: Secretária Escolar pela SEEDUC-RJ e Coordenadora de polo da Faculdade UNIDOMBOSCO.

2 Doutoranda no PPFH-UERJ; Mestre em Ensino na Educação Básica - PPGEB-CAp/UERJ; Especialista em Organização Curricular e Prática Docente na Educação Básica-FEBF/UERJ; Pedagoga – FEBF/UERJ. Vínculo profissional: Professora Inspetora Escolar na SEEDUC-RJ e Pedagoga na FEBF/UERJ.

forma plena.

Nossa Constituição Federal (1988) garante o direito de acesso a todas as pessoas com deficiência de receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art.208, III). Sendo este um direito para todos, articulações políticas precisam garantir a educação de qualidade permitindo que o aluno acesse, permaneça e participe do processo de aprendizagem.

Dentro deste conceito é possível identificar um crescente número de matrículas, mesmo que de maneira lenta, principalmente na rede públicas de ensino, de alunos com necessidades educacionais especiais.

Com base no censo do ano de 2017, tivemos mais de 820 mil alunos inclusos na Educação Básica em nosso país. Porém, os avanços em infraestrutura ainda são considerados insuficientes para atender esta demanda.

Com a finalidade de dirimir as diferenças históricas dentro do contexto educacional entre alunos com e sem deficiência, algumas políticas públicas foram estabelecidas para evitar a exclusão dentro e fora da escola.

Um dos desafios que a Educação Inclusiva enfrenta é o de identificar as barreiras que impeçam que este aluno seja incluso no sistema educacional, exigindo por parte do sistema algumas reformulações em suas estruturas, práticas e recursos pedagógicos, a promoção de formação continuada dos professores e a revisão dos mecanismos avaliativos.

Neste contexto, temos o Plano Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva apresentado pelo Ministério da Educação, que é um apanhando normativo que visa garantir uma qualidade educacional para todos os alunos. Neste documento, a Educação Inclusiva é compreendida como um processo dividido em três níveis que são: o Acesso, a Permanência e a Aprendizagem.

Nos anos 70 foram implementadas as primeiras políticas públicas a fim de garantir a "Escola para Todos" dentro do que chamamos de Educação Especial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71 recomendava que alunos com deficiências físicas ou mentais e que estivessem em significativa distorção idade-série recebessem tratamento especial, ocorrendo ainda nesta década a implementação de diversas escolas e classes especiais.

Com o envio de professores para se especializarem no exterior, a Educação Especial sai do paradigma médico, em que a matrícula dependida de uma recomendação médica e era considerada como mais uma vertente do tratamento sem o compromisso com a aprendizagem, e passa a dar espaço para o paradigma educacional, em que surge a frase de ordem "O deficiente pode aprender".

O Art. 4 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 garante que é dever do Estado garantir acesso a todos a uma educação pública e gratuita. Em seu inciso III, contempla a Educação Inclusiva prevendo atendimento especializado gratuito aos educandos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na

rede regular de ensino, prevendo ainda a gratuidade aos educandos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em todos os níveis de modalidade de ensino.

Já o Art.2º da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 indica a determinação de que todos os alunos sejam matriculados em qualquer sistema de ensino, seja ele federal, estadual ou municipal, devendo os próprios se organizarem para o atendimento, assegurando uma educação de qualidade.

A lei garante o acesso deste aluno, porém o desafio do sistema está em eliminar os impedimentos estruturais, materiais, humanos e pedagógicos e a estimular que todos os atores da comunidade escolar estejam articulados no processo educativo na perspectiva inclusiva resgatando direitos de um grupo que historicamente esteve à margem do sistema educacional.

Segundo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990), todas as crianças, jovens e adultos devem ter condições de aproveitar as oportunidades educativas a fim de satisfazer suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Estar no ambiente escolar depende da criação de condições para que o estudante esteja incluso no contexto de sala de aula. Isso não se mostra eficiente se ele não estiver participante do processo ensino-aprendizagem. Assim, trabalhar dentro do contexto da Educação Inclusiva não é tarefa fácil, sendo necessárias algumas reestruturações pedagógicas e de materiais, e a implementação de mudanças significativas para que este educando acesse ao sistema e permaneça, tendo uma educação igualitária e que oportunize condições qualitativas de aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no Art. 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a *"possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado"* (Art. 24, inciso V) e *"[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames"* (Art. 37) (BRASIL,1996)

A Educação Inclusiva tem por princípio igualdade e o respeito às diferenças. E quanto a este último, vale lembrar que cada aluno, seja ele um aluno com deficiência ou não, deve ter suas características, talentos e interesses valorizados e merece ter suas especificidades compreendidas, implicando o respeito de seus

ritmos de aprendizagem e suas diferenças de condições sociais, intelectuais, emocionais e físicas. Tomar tal postura faz com que o ensino ganhe sentido e abra possibilidade para sua participação dentro do processo, em concordância com a realidade.

A Declaração de Salamanca (1994) preconiza o acolhimento à diversidade e este passa também pelo profissional de educação que percebe este aluno com potencialidades a serem desenvolvidas. Assim, a Educação Inclusiva deixa, portanto, de ser vista como uma modalidade de ensino promovedora de segregação dentro de suas classes ou escolas especiais. Não que este modelo tenha sido erradicado do nosso contexto escolar, mas hoje há um novo enfoque quando a Educação Inclusiva, em que o aluno faz parte do contexto regular de ensino sendo encarado como um participante ativo do processo de aprendizagem. A professora Rosana Glat, defende uma educação inclusiva e dinâmica e indica que

> A Educação Inclusiva não pode significar, portanto, como levianamente vem acontecendo em alguns sistemas escolares, a descontinuidade dos serviços da Educação Especial. Muito pelo contrário, de certa forma, esses serviços são até ampliados na medida em que esta deixa de ser uma modalidade paralela, tornando-se um elemento integrante e integrador presente no cotidiano de todas as escolas. (GLAT, 2007, p. 187).

Sendo assim, mesmo considerado o crescente número de matrícula dentro do sistema regular de ensino, com a promessa de não somente garantir a matrícula, mas deve-se proporcionar uma educação de qualidade, por isso é necessário pensar a Educação Inclusiva como a possibilidade de fornecer os meios para a progressão dentro do sistema educacional, dando suporte aos alunos, aos professores e as famílias.

A aprendizagem está relacionada diretamente a pontos como adaptação curricular, formação continuada do docente e reformulação dos mecanismos avaliativos.

Dentro da Educação Inclusiva, o educando atendido precisa estar exposto a certos mecanismos para que a construção do conhecimento aconteça, significando a participação ativa do processo ensino-aprendizagem de forma interativa com seus pares e, quando necessário, por meio do uso da mediação pedagógica, para que se efetive um aprendizado que leve o discente ao exercício pleno de sua cidadania. Como preveem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

> Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que

> apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL,2001 Art. 3º)

Ferreira (2003) define o aprendizado significativo como aquele que proporciona aos educandos inclusos um conteúdo contextualizado, prevendo um desenvolvimento de competências, tais como ler, escrever e calcular, e reconhecendo-os como participantes ativos de seu meios sociais e aptos ao exercício pleno de sua cidadania.

Assim podemos citar o que diz a Portaria 3.284/ 03, que exige para os alunos com surdez a existência do Intérprete de Libras, e para alunos com baixa visão a utilização de maquinário para escrita em Braile e a utilização de lupas. Ainda podemos mencionar as leis 10.048/00 e 10.098/00 que garantem a acessibilidade escolar aos alunos com deficiência, com a oferta de transporte escolar, adaptações arquitetônicas e os meios de comunicação adequados.

Dentro do contexto de aprendizagem, a formação dos professores habilitados e preparados para as demandas pedagógicas da educação inclusiva está relacionada diretamente ao processo de ensino-aprendizagem, que infelizmente não podemos verificar nos cursos de formações de professores em nível médio, principalmente. Fontes (2007) aponta dois aspectos que dificultam essa formação, sendo o primeiro a falta de habilidade específica para o desenvolvimento do aluno em incluso, e o segundo o descrédito do professor na capacidade desse aluno.

Para Bueno (1999), o profissional da educação para atuação na Educação Inclusiva precisa contemplar um fundamento teórico sólido, apropriando-se dos diferentes processos educativos (o fazer e o como fazer) e do estudo das diferentes áreas de deficiências e de como abordá-las.

Podemos concluir que no Brasil há um grande conjunto de dispositivos legais que regulamentam a Educação Inclusiva, estabelecendo um movimento pró-inclusivo. Todavia, existe uma lacuna enorme entre a legislação vigente e o cotidiano escolar, sendo importante discutir e contextualizar de forma crítica o que diz a política e o que de verdade é vivenciado dentro da escola.

## Considerações Finais

Diante das leituras, pesquisas e observações, pensamos que apenas ofertar o acesso a uma educação dentro do contexto do ensino regular sob a perspectiva da interação social não corresponde à proposta da Educação Inclusiva.

Contudo, garantir que este aluno ingresse na rede regular é o primeiro passo. Em seguida, este educando precisa ser exposto aos diferentes tipos de saber, sendo valorizado e tendo respeitada sua diferença e individualidade para que sua participação no processo educativo ocorra com dignidade. Mesmo considerando

que, dentro do ambiente escolar, a construção do saber é o fator principal, faz-se necessário estabelecer adaptações arquitetônicas, metodológicas, curriculares e avaliativas, assim como investir na capacitação dos gestores e na formação continuada, para que, desta maneira, possa efetivar-se uma revolução no sistema educacional, favorecendo o desenvolvimento das habilidades, a autonomia e a inclusão.

É possível observar que as políticas públicas que envolvem a Educação Inclusiva são um processo complexo, principalmente quando se trata da rede pública de ensino, e a maior barreira para que possa atender este aluno com excelência parece a falta de preparo do professor. Por isso, é preciso um investimento financeiro na formação de professores, desde o nível médio até o superior.

O caminho percorrido pela Educação Inclusiva no cenário do sistema educacional brasileiro, tem mostrado um crescente número tanto nos números de matrículas no sistema regular, como também nas pesquisas desenvolvidas para aprimorar os processos pedagógicos visando o desenvolvimento dos alunos com deficiência, o que cada vez mais prova que a inclusão é o caminho que acarretará mudanças profundas e de qualidade no processo de escolarização.

## BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel Gonzales. *O direito ao tempo de escola*. Cadernos de Pesquisa,s.l., n. 65, 1988.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 5346/2009. Dispõe sobre a criação da profissão de educador social e educadora social e dá outras providências. Disponível em: http://www.camara.gov.br/sileg/integras/661788.pdf. Acesso em: 3 de ago. 2020.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jul. 2020.

_____. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 – Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília/DF, 2008. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/99423> Acesso em: 28 ago. 2020.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____. Decreto Nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

_____.Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

_____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Lei n.10.098, de 19 de dezembro de 2020. 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://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf> Acesso em 26 set.2020.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero= z13146&ano=2015&ato=c4aUTW65UNVpWT495> Acesso em: 24 set.2020.

_____. MEC/SEESP. Presidência da República. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011.

_____. Ministério da Educação. Portaria n˚3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da União de 3 de dezembro de 1999, Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf.> Acesso em: 27 set.2020.

_____. Resumo técnico do Censo da Educação Superior. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf> Acesso em: 20 ago. 2020.

_____. Lei nº 8.121, de 27 de setembro de 2018. Dispõe sobre a prorrogação da vigência da Lei nº 5.346, de 11 de dezembro de 2008 e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 28 set. 2018. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/631695882/lei-8121-18-rio-de-janeiro-rj.>Acesso em: 27 set.2020.

DECLARAÇÃO DE JOMTIEN. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.

DECLARAÇÃO DE MONTREAL. Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva". Montreal, Quebec, Canadá – 05 de junho de 2001.

FERREIRA, Júlio Romero A nova LDB e as necessidades educati-

vas especiais http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300002&lng=en&tlng=en acessado em 03 de setembro de 2018.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999a.

BUENO, J.G.S. " A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores : algumas considerações'. In: BICUDO, M.A.V. & SILVA, Jr. C.A.(org). Formação do educador e avaliação educacional. Formação Inicial e continuada. V.2, p.146-164, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. Educação e Sociedade. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola de tempo integral versus aluno de tempo integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha e CAVALIERE, Ana Maria V (Orgs). Educação (em) tempo integral. Petrópolis, Vozes, 2002.

CONTRERAS, José. Autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296

FOUCAULT, M. A *Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs) Dicionário da educação do campo. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GLAT, Rosana (Org.). *Educação inclusiva:* cultura e cotidiano escolar. Rio de janeiro: 7 letras, 2007. (Questões Atuais em Educação Especial).

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Revista Integração, Brasília, v. 24, ano 14, p. 25, 2002.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. *Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral*. In: Cadernos Cenpec nº2- Educação Integral- 2º semestre 2006. Disponível em www.nexusassessoria.com.br. Acesso em 2 de novembro de 2009.

KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F.; LANGE, W. J. (2013) *Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro*. Educação e Sociedade, vol.34, n.125, p.1175-1202.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. Metodologia do trabalho científico. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEBOYER, Marion. Autismo Infantil: Fatos e Modelos. 5ª ed. Campinas, SP, Papirus, 2005.

LUDKE, Menga, MARLI E. D. A ANDRÉ. Pesquisa em educação: aborda-

gem qualitativa/ Ludke, Menga, Marli E. D. A André. – São Paulo: EPU, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, G.A. & PINTO, R.L., Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos. São Paulo: Editora Atlas, 2001

MATEUS, Elaine Silva. Educação Integral da rede Municipal de ensino de Petrópolis: sentidos atribuídos por diferentes atores. Rio de Janeiro, 2017. 131p. Dissertação - UERJ.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica*. Educ. Soc. [online]. 2007, vol.28, n.100, pp.661-690

ORRÚ, Silvia Ester. Autismo: O que os pais devem saber. Rio de Janeiro; WakEd., 2009

PARO, Vitor Henrique. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez Editora/ Autores Associados, 1988.

PLETSCH, Márcia Denise Repensando a Inclusão Escolar: Diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência Intelectual. Rio de Janeiro: Nau : Edur,2010.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento/ ed.5 – São Paulo: Contexto, 2007.

TRENTINI, M,; PAIM, L. Pesquisa em Enfermagem. Uma Modalidade Convergente e Atual. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

VELASCO, B. A. "Inclusão Escolar: alfabetização para portadores de transtorno espectro autismo". Rio de Janeiro, 2019, 29 p. Monografia – UERJ.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

# ENSINO HÍBRIDO: DESENVOLVIMENTO DE LIÇÕES MULTIMÍDIA (*PLAYLISTS*) PARA MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO

*Gean Jony Nogueira Marinho Júnior*[1]
*Silvia Cristina Freitas Batista*[2]

## Introdução

O Ensino Híbrido (*Blended Learning*) não tem uma definição única. Segundo Hrastinski (2019), a expressão *Blended Learning* tem recebido diferentes definições, sendo até mesmo utilizada para caracterizar o uso de tecnologia na educação, de maneira geral. Portanto, esclarece-se que, neste capítulo, com base em Christensen, Horn e Staker (2013), Ensino Híbrido é entendido como uma abordagem que combina estratégias de ensino de sala de aula presencial com atividades realizadas com apoio de tecnologias digitais *on-line*, de forma integrada, possibilitando algum grau de autonomia ao estudante, que passa a atuar como protagonista de sua aprendizagem.

Quando bem implementado, o Ensino Híbrido pode trazer diversos benefícios, tais como tornar o ensino mais personalizado, contribuir para a autonomia, para a motivação e para posturas mais ativas do estudante assim como favorecer o desenvolvimento de suas competências digitais (EUROPEAN COMMISSION, 2020).

Um dos modelos de Ensino Híbrido é o de Rotação, no qual os alunos rotacionam entre diferentes atividades, com alteração das modalidades de ensino, sendo pelo menos uma delas a do ensino *on-line* (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013). Esse modelo pode ser vivenciado por meio da abordagem Rotação Individual, na qual cada aluno tem uma lista das atividades que deve realizar em sua rotina, tendo em vista a aprendizagem dos temas abordados. Um

1 Graduando em Engenharia de Controle e Automação (Instituto Federal Fluminense - IFF), Bolsista CNPq do Projeto de Pesquisa Aprendizagem com Dispositivos Móveis (IFF), geanjjunior@gmail.com.

2 Doutora em Informática na Educação, Professora do Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (IFF), silviac@iff.edu.br.

plano de estudo, no contexto dessa abordagem, precisará considerar o caminho a ser percorrido pelo estudante de acordo com as suas necessidades (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

O conceito de *playlists* de atividades educacionais tem origem nas concepções da Rotação Individual (TUCKER, 2018). As *playlists* reúnem atividades planejadas para desenvolver habilidades específicas e, enquanto os estudantes trabalham nelas, o professor deve estar disponível para as possíveis dúvidas. Esses momentos de apoio permitem que o professor estabeleça parceria com os alunos, garantindo que cada estudante receba as orientações necessárias (TUCKER, 2018).

O objetivo da proposta de *playlists*, segundo Tucker (2018), é permitir que os alunos tenham algum controle sobre o ritmo e o percurso de seu aprendizado. Para explicar o funcionamento das *playlists*, Gonzalez (2016) sugere analisar, inicialmente, como são as práticas habituais de sala de aula. Ao planejar uma unidade de ensino, os professores preparam uma série de aulas a serem ministradas, tarefas a serem concluídas pelos alunos e algum tipo de avaliação ao final. Esse planejamento pode até ser compartilhado com os alunos, mas a execução é muito centralizada nos professores, uma vez que são eles que ministram as aulas, que dizem aos alunos quando devem fazer as tarefas e que fornecem as orientações para a avaliação (GONZALEZ, 2016). Com as *playlists*, a responsabilidade pela execução do planejamento de aprendizagem muda. Os estudantes recebem o plano da unidade e realizam as atividades em seu próprio ritmo. E, como cada aluno tem sua própria cópia digital da *playlist*, o professor pode personalizá-la para atender às necessidades de cada um (GONZALEZ, 2016).

Nesse contexto, este capítulo tem por objetivo apresentar a análise de aspectos observados durante o desenvolvimento de *playlists* de atividades para Matemática do Ensino Médio. Foram elaboradas oito *playlists*, no entanto, para facilitar o entendimento da proposta, optou-se por adotar o termo "lições multimídia", em vez de *playlists*, ressaltando o caráter flexível dessas lições. O estudo foi desenvolvido no âmbito do projeto de pesquisa Aprendizagem com Dispositivos Móveis, vinculado ao Instituto Federal Fluminense.

Considerando a proposta do projeto de pesquisa, houve sempre o cuidado de analisar o acesso aos recursos das lições multimídia tanto por meio de notebooks quanto de smartphones, objetivando facilitar o uso nos dois tipos de equipamento.

No contexto do Ensino Híbrido, essas lições podem ser realizadas na sala de aula presencial, por meio dos smartphones dos alunos ou de outros equipamentos, ou extraclasse, com momentos para discussões presenciais. No Ensino Remoto, essas lições podem ser adotadas como atividades assíncronas, com possibilidade de discussões em momentos síncronos.

Todas as lições elaboradas foram utilizadas por uma professora de Matemática do Ensino Médio de um Colégio Estadual do Rio de Janeiro, em 2021, no formato do Ensino Remoto, em uma ação conjunta com o projeto de pesquisa. A observação promovida durante essa aplicação concentrou-se em aspectos referentes a questões técnicas sobre acesso aos recursos e em pontos que poderiam ser melhorados na estruturação das lições.

Tendo em vista o objetivo descrito, a seção seguinte, Desenvolvimento da Pesquisa, encontra-se dividida em três subseções que, respectivamente, apresentam: i) uma caracterização das *playlists* no contexto educacional; ii) os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa e, iii) os resultados obtidos. Na seção Considerações Finais, tecem-se algumas reflexões relativas ao trabalho realizado.

## Desenvolvimento da Pesquisa

### *Playlists de Atividades: personalização do ensino*

*Segundo Sheninger (2020), a ideia básica de uma playlist é muito simples: trata-se de uma série de tarefas que o estudante pode concluir na ordem que desejar. Assim, a personalização do Ensino Híbrido, característica essencial dessa modalidade, ocorre por meio das trajetórias definidas pelos alunos e pelo ritmo que adotarem (SHENINGER, 2020). De acordo com Tucker (2018), as playlists reúnem diversas atividades planejadas para desenvolver determinadas habilidades. Os estudantes controlam o ritmo de sua aprendizagem e os professores podem, assim, personalizar propostas de estudo individuais (TUCKER, 2018).*

Em seu *site*, Morris (s.d.) apresenta um exemplo simples de *playlist* na qual o estudante deve completar pelo menos 15 pontos realizando diferentes atividades pontuadas, escolhidas dentre as apresentadas. Assim, cada estudante pode estabelecer a sua trajetória para atingir o objetivo proposto.

A proposta do uso de *playlists*, segundo Putman (2018), insere-se no contexto tecnológico atual e pode contribuir para aumentar a motivação do estudante, à medida que ele compreende como atingir seus objetivos de aprendizagem. Sheninger (2020) considera que as *playlists* representam uma opção viável tanto para o ensino remoto quanto híbrido, cabendo ao professor determinar o número adequado de tarefas e o tempo para concluí-las. O objetivo é usar o tempo de forma mais eficaz e possibilitar uma experiência de aprendizagem mais justa para todos (SHENINGER, 2020).

Putman (2018) apresenta algumas recomendações para professores em relação à adoção da proposta de *playlists*: i) iniciar de forma simples, trabalhando com um padrão definido ou com uma única unidade; ii) usar diferentes mídias para garantir oportunidades de aprendizagens (por exemplo, texto, podcasts,

vídeos); iii) usar símbolos visuais indicativos das atividades, por exemplo, um fone de ouvido para indicar uma atividade que envolva som e, iv) testar o material em diferentes dispositivos para verificar se ele poderá ser visualizado e usado corretamente.

Harold (2017) também defende que as *playlists* podem contribuir para a aprendizagem personalizada. Considerando-se a Matemática, por exemplo, é possível que alguns alunos precisem de ajuda com aritmética básica, enquanto outros necessitem praticar a resolução de equações. Além disso, alguns alunos podem precisar trabalhar com o professor, enquanto outros podem ser melhores praticando *on-line* (HAROLD, 2017). Nesse sentido, o uso das *playlists* pode ser relevante. O autor destaca, ainda, que a tecnologia pode contribuir para a identificação de necessidades individuais.

Uma *playlist* pode ser criada em um arquivo digital de texto ou de apresentação de *slides* (TUCKER, 2020). Em Tucker (2018), Gonzalez (2016) e Putman (2018), é possível encontrar exemplos de *playlists* criadas no *Google Docs*. No entanto, há outros recursos que podem contribuir para essa finalidade, tais como as plataformas web mencionadas por Putman (2018): *Gooru* (*Gooru Navigator*[3]), *PowerMylearning*[4], *Blendspace*[5] e *Symbaloo* (*Symbaloo Learning Paths*[6]).

Analisando essas quatro plataformas, durante a pesquisa realizada, foi possível observar que todas permitem reunir diversos recursos multimídia em um mesmo endereço web, de forma simples, assim como promover o compartilhamento com os alunos. Além disso, suas estruturas podem permitir, em maior ou menor grau dependendo da plataforma, que os estudantes escolham seus percursos de estudo. Assim, em geral, podem contribuir para o desenvolvimento de *playlists* de atividades.

O idioma original dessas plataformas é o inglês, mas a ferramenta de tradução do navegador web utilizado pode contribuir nesse sentido, traduzindo-as para português. Além disso, as *playlists* são elaboradas pelo professor, então elas podem ser desenvolvidas com recursos em português. De forma não corporativa, é possível utilizar qualquer uma dessas plataformas de forma gratuita, em versões completamente funcionais. Na época da pesquisa, a plataforma *Symbaloo Learning Paths* encontrava-se em versão beta. Importante ressaltar que recursos digitais, em geral, sofrem diversas alterações ao longo do tempo e, portanto, suas características devem ser sempre verificadas ao utilizá-los.

Na subseção seguinte, são descritos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa realizada.

3 https://gooru.org/about/

4 https://powermylearning.org/

5 https://www.blendspace.com/lessons

6 https://learningpaths.symbaloo.com/

## *Procedimentos metodológicos*

A primeira etapa do trabalho foi promover uma revisão bibliográfica sobre Ensino Híbrido e seus modelos, em particular, sobre a proposta de Rotação Individual, que faz parte do Modelo de Rotação, e sobre as *playlists*.

A seguir, na etapa 2, foi realizada uma revisão de literatura na Base *Scopus*[7], seguindo critérios sistematizados de busca e seleção, considerando, para tanto, publicações internacionais que discutiam o Ensino Híbrido no contexto da Matemática e abordavam, de alguma forma, a utilização de dispositivos móveis.

Na etapa 3, foram definidos os temas matemáticos a serem trabalhados, a partir do Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro para Matemática (RIO DE JANEIRO, 2012) e de uma consulta à professora de Matemática que iria aplicar as lições multimídia em suas turmas. Foram definidos os seguintes temas: Funções (1ª série), Logaritmos (2ª série) e Análise Combinatória (3ª série).

Na quarta etapa, foi promovida a pesquisa e a análise de plataformas *on-line* tendo em vista a organização e a disponibilização das lições elaboradas. Nessa etapa, além das mencionadas na subseção anterior, também foi analisada a plataforma *Padlet*[8], que permite criar murais virtuais para disponibilizar conteúdos multimídia. Essa plataforma possui uma versão gratuita, em português, que permite criar até três murais.

As ações da etapa 5 foram destinadas à pesquisa e à análise de plataformas que poderiam apoiar a composição das lições, como, por exemplo: i) *Formative*[9] - permite a criação de tarefas e avaliações formativas; ii) *Nearpod*[10] - possibilita a elaboração de aulas interativas; iii) *PlayPosit*[11] - permite a criação de videoaulas interativas; iv) *PhET*[12] - disponibiliza simulações interativas de Matemática e de Ciências e, v) *Khan Academy*[13] - oferece cursos sobre diversas áreas, contendo videoaulas e exercícios.

Na etapa 6, as lições multimídia foram elaboradas e, na 7, foram aplicadas em turmas do Ensino Médio. Essa aplicação ocorreu no formato do Ensino Remoto, em uma ação conjunta com uma professora de Matemática que atuava nas três séries desse nível de ensino, em um Colégio Estadual do Rio de Janeiro.

Os resultados obtidos na pesquisa são analisados na subseção seguinte.

7 Via acesso do Instituto Federal Fluminense ao Portal de Periódicos da Capes.

8 https://pt-br.padlet.com/

9 https://www.formative.com/

10 https://nearpod.com/

11 https://go.playposit.com/

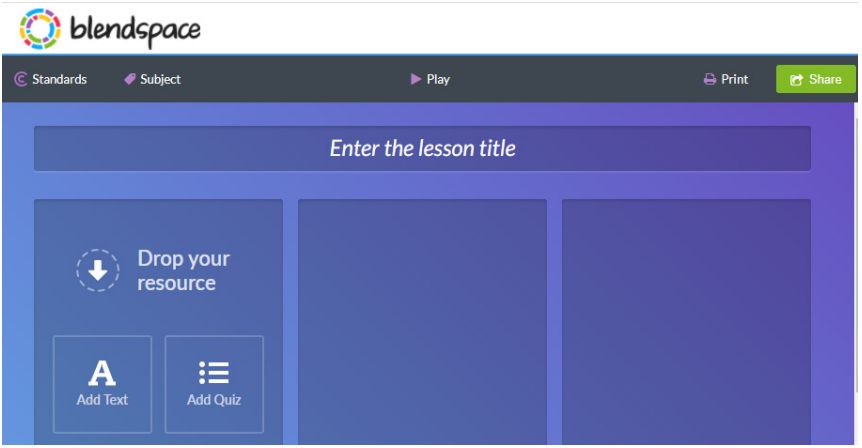
12 https://phet.colorado.edu/pt_BR/

13 https://pt.khanacademy.org/

## *Resultados e Discussão*

Para a organização e compartilhamento das lições multimídia elaboradas, foi selecionada a plataforma Blendspace (Figura 1), levando-se em consideração aspectos como facilidade de uso para a finalidade pretendida, tipos de materiais que podem ser inseridos, formas de inserção dos recursos e possibilidade de acesso aos materiais sem necessitar de login na plataforma (tanto no computador quanto no smartphone). Buscou-se disponibilizar as lições de forma simples, para facilitar o acesso e a utilização.

Figura 1: Tela de criação de lições - Blendspace




Fonte: https://www.blendspace.com/lessons/new.

Por meio da plataforma *Blendspace* é possível promover buscas por materiais no *Google*, no *Google Imagem* e no *YouTube*. O professor pode inserir *links* e arquivos do *Google Drive*, do *Dropbox* e do portal de recursos educacionais *TES* assim como importar arquivos de diversos tipos do dispositivo utilizado. Além disso, é possível elaborar textos e *quizzes* na própria plataforma. Há ainda uma biblioteca de lições prontas que podem servir de base para novas criações.

Na época da pesquisa, a plataforma não foi encontrada na forma de *app* nas lojas dos sistemas operacionais Android e iOS, porém foi possível utilizá-la diretamente pelo navegador do smartphone, com boa facilidade de uso.

Foram elaboradas oito lições multimídia[14] para Matemática do Ensino Médio, da seguinte forma: duas para o tema Funções (1ª série); duas para Logaritmos (2ª série) e quatro para Análise Combinatória (3ª série). O Quadro 1 apresenta a relação dos tópicos abordados em cada lição.

Quadro 1: Tópicos abordados nas lições multimídia

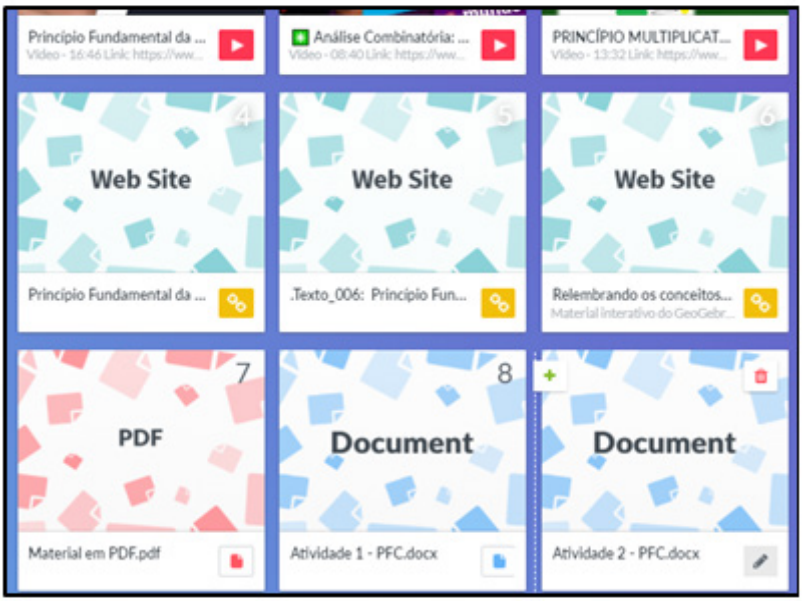
| Tema | Tópicos por Lição | Série |
|---|---|---|
| Funções | Lição 1: Definição, Domínio, Contradomínio, Imagem, Valor Numérico, Construção de Gráfico | 1ª |
| | Lição 2: Função Injetora, Sobrejetora e Bijetora; Função Par e Função Ímpar; Crescimento e Decrescimento; Zero de uma Função | |
| Logaritmos | Lição 1: Definição, Condição de Existência, Propriedades, Mudança de Base | 2ª |
| | Lição 2: Funções e Equações Logarítmicas | |
| Análise Combinatória | Lição 1: Princípio Fundamental da Contagem | 3ª |
| | Lição 2: Permutação Simples e com Repetição | |
| | Lição 3: Arranjo Simples | |
| | Lição 4: Combinação Simples | |

Fonte: Elaboração própria.

Todas as lições elaboradas são compostas dos seguintes materiais de estudo sobre os temas abordados: vídeos disponíveis no *Youtube*, *sites*, arquivos em PDF. Além disso, há duas listas de exercícios (Atividades 1 e 2), elaboradas especificamente para cada lição. Os materiais de estudo foram analisados pelos autores deste capítulo, tendo em vista sugerir recursos com conteúdos corretos e abordagem didática adequada ao público-alvo (estudantes do Ensino Médio). Em todos esses materiais são dados os devidos créditos aos autores e são descritas as suas finalidades. A Figura 2 mostra a tela da Lição 1 de Análise Combinatória (Princípio Fundamental da Contagem).

Com o conjunto de materiais de estudo (vídeos, *sites* e arquivos pdf) busca-se permitir ao estudante fazer uma revisão dos temas, caso já tenham sido abordados pelo professor, ou mesmo fazer um estudo inicial, como na hipótese de uma proposta de Sala de Aula Invertida. A variedade de tipos de material visa permitir ao aluno escolher o que melhor se adequa ao seu estilo de aprendizagem, como sugerido por Putman (2018). Caso o tema já tenha sido estudado, o aluno poderá fazer a revisão antes ou durante o desenvolvimento das listas de exercícios ou, então, optar por não fazê-la, caso julgue não ser necessária.

Figura 2 – Lição sobre Princípio Fundamental da Contagem




Fonte: Elaboração própria na plataforma Blendspace. https://www.blendspace.com/lessons/_ddXcFnifbzuRA/principio-fundamental-da-contagem

Todos os materiais de estudo podem ser acessados sem necessidade de cadastro na plataforma *Blendspace*. Basta o envio do *link* da lição para os estudantes, que poderá ser acessado por um computador ou por um dispositivo móvel. Exigir o cadastro permitiria outras ações, como, por exemplo, responder a *quizzes* na própria plataforma. No entanto, ponderou-se que os alunos, no período da pandemia da COVID-19, já estavam tendo que acessar ambientes virtuais de aprendizagem e de videoconferência. Assim, exigir mais um cadastro poderia prejudicar a aceitação da proposta.

Um aspecto relevante observado durante a seleção dos materiais de estudo foi a dificuldade de identificar recursos que adotassem uma abordagem didática interessante sem deixar de seguir padrões matemáticos e da língua portuguesa adequados. Em um extremo estavam os materiais com muita correção, mas muito formais, com apresentação de fórmulas antes de qualquer contextualização e, no outro, materiais muito informais nos quais faltavam cuidados com os padrões matemáticos e/ou com a escrita da língua portuguesa. Além disso, a quantidade de propagandas inserida nos *sites* representou um grande complicador na seleção desses recursos.

Como mencionado, todas as lições multimídia possuem dois arquivos de exercícios, nomeados Atividade 1 e Atividade 2. Assim, no total, foram elaborados 16 arquivos de exercícios, uma vez que foram desenvolvidas oito lições.

Ressalta-se que os exercícios propostos poderiam ser mais variados, com a utilização de diversos recursos digitais, como *quizzes*, simulações, vídeos interativos, entre outros. Plataformas para essas finalidades foram, inclusive, analisadas durante o desenvolvimento da pesquisa, como mencionado na seção anterior. No entanto, diante do contexto do Ensino Remoto, ponderou-se que utilizar muitos recursos digitais poderia criar uma sobrecarga que talvez desestimulasse o aluno, uma vez que as tarefas *on-line* já eram diversas. Assim, optou-se por propor questões que necessitassem de pouco ou de nenhum apoio de recursos digitais em seu desenvolvimento.

A Atividade 1 é sempre composta de exercícios de aplicação de conteúdo, dos quais o estudante pode escolher alguns para realizar, de acordo com o número mínimo estabelecido. Por exemplo, no destaque em vermelho da Figura 3, é possível observar que a Atividade 1 da lição multimídia 1 de Funções é composta por dez exercícios dos quais o estudante deverá selecionar pelo menos sete para realizar. Há questão com nível de dificuldade considerado fácil, médio e difícil. O propósito é dar liberdade ao aluno para escolher as questões, podendo resolvê-las na ordem que desejar. Assim, alguns estudantes poderão buscar as mais difíceis, tendo em vista aplicar seus conhecimentos, ignorando as mais simples para eles. Por outro lado, outros alunos poderão selecionar questões menos complexas, de acordo com o estágio em que se encontram em termos da aprendizagem do tema abordado.

Figura 3 – Atividade 1 - Lição 1 de Funções

**Lição Multimídia 1: Função - Tópicos Iniciais - Parte 1**
(Definição, Domínio, Contradomínio, Imagem, Valor Numérico, Construção de Gráfico)

**Atividade 1**

Caro estudante, nessa atividade você deve selecionar pelo menos 7 das 10 questões apresentadas e resolvê-las.

Há questões de variados níveis de dificuldades. Assim, considerando o mínimo estabelecido, escolha aquelas que você julgar mais adequadas para o seu processo de aprendizagem, na ordem que desejar.

Busque resolver as questões de forma consciente, de acordo com os conteúdos abordados nos materiais de estudo.

Bom estudo!

1. Considere a função $f$, $f: A \to B$, com $A = \{-2, -1, 0, 3\}$ e $B = \{-7, -4, -2, 1, 2, 3, 5, 6, 10\}$, definida por $f(x) = 2 - x^2$. Represente essa função por meio de um diagrama de flechas e apresente o seu domínio $(D(f))$, o seu contradomínio $(CD(f))$ e seu conjunto imagem $(Im(f))$.

2. O gráfico abaixo representa a função $g$, tal que $y = g(x)$. Assim, determine o domínio $(D(g))$ e o conjunto imagem $(Im(g))$ dessa função:

Fonte: Elaboração própria.

A Atividade 2 de cada lição é sempre composta de exercícios diferenciados que exigem pesquisa, criação de questão para atender a determinadas situações estabelecidas ou algum desenvolvimento com mais reflexão. São três questões dentre as quais o estudante deve escolher pelo menos uma, podendo selecionar a(s) que melhor se adequar(em) ao seu perfil. A Figura 4 mostra a Atividade 2 da lição 2 de Funções.

Figura 4 – Atividade 2 - Lição 2 de Funções

**Lição Multimídia 2: Função - Tópicos Iniciais - Parte 2**

**Atividade 2**

Caro estudante, nessa atividade você deve selecionar pelo menos 1 das 3 questões apresentadas para resolver.

Busque responder à(s) questão(ões) escolhida(s) de forma consciente. Bom estudo!

1- Trace o gráfico da função $f$, de $R$ em $R$, definida por $f(x) = 2x - 1$ e indique nele onde se encontra o zero da função.

2 – Explique como podemos identificar uma função par e uma função ímpar pelo gráfico (apresente pelo menos um gráfico de cada tipo).

3- No campo de busca do Google, digite y = x^3 + 3x^2 – 4 (isso é equivalente à $y = x^3 - 3x^2 - 4$) e, a partir do gráfico que será exibido, apresente os intervalos de crescimento e decrescimento dessa função.

Fonte: Elaboração própria.

A apresentação das lições ocorreu no formato do Ensino Remoto, em uma ação conjunta com uma professora que atuava nas três séries desse nível de ensino, em um Colégio Estadual do Rio de Janeiro, localizado no município de Italva (RJ).

Após diálogo com a referida professora, foi possível compreender que as instituições de ensino estaduais (RJ) passaram, em 2021, por um período inicial de revisão para a realização de um processo avaliativo dos alunos. Assim, o planejamento dos conteúdos estava sendo adequado a esse contexto. A partir desse diálogo, ficou estabelecido que as primeiras lições aplicadas seriam as de Análise Combinatória (3ª série), no período de 15 de junho a 06 de julho de 2021, e as demais seriam utilizadas após as férias de meio de ano: as de Funções (1ª série) - de 11 a 25 de agosto de 2021; e as de Logaritmos (2ª série) - de 18 a 31 de agosto de 2021. Em cada série, os tópicos abordados nas lições foram estudados com a professora, antes da aplicação da lição.

Assim, em todas as turmas, a professora utilizou as lições como uma

atividade de revisão avaliativa. Ela criou um grupo de *WhatsApp*, no qual incluiu os alunos e os autores deste capítulo, para possibilitar a discussão de possíveis dúvidas sobre as lições e soluções de problemas técnicos. De modo geral, cerca de 10 alunos realizaram as atividades das lições, em cada turma. Apenas na lição 2 de Logaritmos houve uma participação menor (apenas quatro alunos), devido ao retorno das aulas presenciais na rede estadual (RJ). Mesmo a professora da turma incentivando a realização das atividades dessa lição, foi baixa a participação. Entende-se que os estudantes estavam com demandas diversas relacionadas ao retorno presencial, o que justifica o ocorrido. Para envio dos arquivos das atividades foram adotados formulários do *Google Forms*, uma vez que os alunos estavam habituados a esse tipo de procedimento.

Devido às circunstâncias do Ensino Remoto, a descrição dos resultados da pesquisa não incluiu qualquer análise de percepção ou de desempenho dos estudantes. Até mesmo a professora das turmas valorizou somente a participação dos estudantes, analisando os erros apenas para identificação de dificuldades a serem contornadas.

O foco da observação durante a aplicação esteve nos aspectos que poderiam ser melhorados nas lições para facilitar a utilização em situações reais de ensino. A aplicação permitiu observar: a viabilidade da aplicação das lições no formato do Ensino Remoto; a ocorrência de certos problemas de visualização dos materiais por meio dos smartphones de alguns alunos e a necessidade de realização de alguns ajustes de texto e de formatação nos arquivos das atividades das lições.

Durante todo o trabalho, houve sempre o cuidado de observar o acesso aos recursos tanto por meio de notebook e de smartphone, objetivando facilitar o uso por parte dos alunos nos dois tipos de equipamentos. Quando algum aluno, durante a aplicação das lições, enviava mensagem para a professora relatando alguma dificuldade de acesso por meio do smartphone (dada à variedade de modelos e recursos), imediatamente eram buscadas alternativas que solucionassem o problema.

Em termos da escolha das questões das Atividades 1 e 2, foi possível observar que algumas vezes um mesmo grupo de questões era respondido, inclusive na mesma ordem de resolução, o que sinaliza que talvez nem todos tenham exercitado, de fato, a sua autonomia nessa possibilidade de escolha. Entende-se esse fato como algo natural, pois o desenvolvimento de posturas mais autônomas e ativas é um processo construído ao longo do tempo. De modo geral, no entanto, foi interessante notar as diferentes seleções de questões, assim como as ordens adotadas nas resoluções. Alguns alunos até mesmo optaram por responder todas as questões de determinadas listas.

Para facilitar a disponibilização, os *links* de todas as lições foram

organizados em um novo endereço no *Blendspace*, como mostra a Figura 5. Um arquivo com orientações gerais para professores e estudantes foi disponibilizado para auxiliar a utilização.

Figura 5 – Disponibilização das Lições Elaboradas

Fonte: Elaboração própria na plataforma Blendspace. https://www.blendspace.com/lessons/f9ej7FsgjIrKhA/licoes-de-matematica-ensino-medio

Espera-se que as lições elaboradas possam ser úteis, tanto da forma disponibilizada quanto como inspiração para que professores possam elaborar suas próprias lições.

## Considerações Finais

Propostas de ensino mais personalizado, com incentivo à autonomia do estudante, estão se tornando muito relevantes no cenário atual de rápidas mudanças. No entanto, cabe destacar que não basta propor materiais nesse sentido, é preciso incentivar que os alunos tenham posturas ativas, mais autônomas e responsáveis, e isso não é rápido. Trata-se de um processo de mudança, que precisará ser continuamente trabalhado, uma vez que, em geral, os estudantes não estão habituados a abordagens desse tipo.

Outro aspecto a ser ressaltado é que o desenvolvimento das lições ocorreu no âmbito de um projeto de pesquisa, buscando compreender melhor a proposta das *playlists* e disponibilizar exemplos simples que pudessem ser úteis também no Ensino Remoto. Assim, as lições foram elaboradas de forma abrangente, mas é

fundamental considerar que um professor, ao criar lições específicas para os seus alunos, poderá produzir propostas mais adequadas ao seu contexto, inclusive adaptando as lições para atender a necessidades particulares de alguns estudantes. Conhecer os alunos é algo essencial nessa proposta.

As lições multimídia elaboradas foram ajustadas para que pudessem ser aplicadas no contexto do Ensino Remoto, sem sobrecarregar os estudantes em termos de uso de ferramentas digitais. No entanto, para a adoção na modalidade de Ensino Híbrido, segundo a definição adotada neste capítulo, considera-se que as lições multimídia possam ter maior variedade de questões, com apoio de outros recursos digitais.

Finalizando, destaca-se que a contribuição da professora das turmas foi enorme, ao longo de todo o trabalho. A ela e aos alunos participantes, nossos sinceros agradecimentos por toda a ajuda nessa pesquisa.

## Agradecimentos

Ao CNPq, pela bolsa de Iniciação Científica que permitiu a realização deste trabalho.

## Referências

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Penso Editora, 2015

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido**: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

EUROPEAN COMMISSION. Directorate-General Education, Youth, Sport and Culture, Unit B.2: Schools and multilingualism. **Blended Learning in School Education** – guidelines for the start of the academic year 2020/21. 2020. Disponível em: https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Blended%20learning%20in%20school%20education_European%20Commission_June%202020.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

GONZALEZ, J. **Using Playlists to Differentiate Instruction**. 2016. Disponível em: https://www.cultofpedagogy.com/student-playlists-differentiation/. Acesso em: 3 nov. 2021.

HAROLD, B. **Curriculum 'Playlists'**: a Take on Personalized Learning. 2017. Disponível em: https://www.edweek.org/technology/curriculum-playlists-a-take-on-personalized-learning/2017/03. Acesso em: 25 out. 2021.

HRASTINSKI, S. What do We Mean by Blended Learning? **TechTrends**: Linking Research and Practice to Improve Learning. v. 1 (on-line), p.1-6, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5. Acesso em: 25

out. 2021.

MORRIS, S. **Sample Interactive Playlist**. s. d. Disponível em: https://sites.google.com/rusdlearns.net/choice-boards-and-playlists/sample-interactive-playlist?authuser=0. Acesso em: 3 nov. 2021.

PUTMAN, M. **Using Playlists to Personalize Learning**. 2018. Disponível em: https://www.literacyworldwide.org/blog/literacy-now/2018/06/08/using-playlists-to-personalize-learning. Acesso em: 3 nov. 2021.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Currículo Mínimo do Rio de Janeiro – Matemática**. 2012. Disponível em: http://www.professores.im-uff.mat.br/hjbortol/disciplinas/2012.2/esp00001/arquivos/seerj.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

SHENINGER, E. **How to Create Effective Learning Playlists**. 2020. Disponível em: http://esheninger.blogspot.com/2020/10/how-to-create-effective-learning.html. Acesso em: 3 nov. 2021.

TUCKER, C. **Blended Learning**: Building a Playlist. 2020. Disponível em: https://catlintucker.com/2020/11/building-a-playlist/. Acesso em: 3 nov. 2021.

TUCKER, C. **Playlists**: a Path to Personalizing Learning. 2018. Disponível em: https://catlintucker.com/2018/05/playlists/. Acesso em: 3 nov. 2021.

# KONEKA - INCUBADORA DE EMPRESAS DO IFRR: CONTRIBUINDO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS DOS ESTUDANTES E EGRESSOS DO IFRR/CBVZO

*Fernanda Silva do Casal*[1]
*Rodrigo Luiz Neves Barros*[2]

## 1. INTRODUÇÃO

Este texto busca refletir sobre a importância da educação empreendedora na educação profissional e tecnológica, tendo como cenário a dualidade da educação brasileira e apresentando as atividades da Koneka - Incubadora de Empresas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), unidade *Campus* Boa Vista Zona Oeste (Koneka/CBVZO)

O sistema educacional brasileiro é marcado por dualidade e contradições, e nesse contexto está inserida a educação profissional e tecnológica (EPT). A EPT é apresentada nos Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) como um processo que deverá tornar o indivíduo apto para a vida produtiva a partir do desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

Conforme a legislação supracitada, a EPT abrange a formação inicial e continuada ou qualificação profissional; a educação profissional técnica de nível médio; e a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Porém, estudiosos da área, como as autoras Ciavatta e Ramos (2011), enfatizam que a educação profissional técnica de nível médio se torna mais urgente devido a realidade brasileira, pois muitos jovens pertencentes à classe trabalhadora têm a necessidade de serem inseridos no mundo do trabalho ainda no ensino médio e

1 Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Roraima/Campus Boa Vista, Especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica pelo SENAI/CETIQT, Bacharel em Administração pelo Centro Universitário Nilton Lins. Professora EBTT do Instituto Federal de Roraima/Campus Boa Vista Zona Oeste. E-mail: fernanda.casal@ifrr.edu.br.

2 Doutor e Mestre em Fitotecnia pela UFRRJ, Bacharel em Agronomia UFRRJ. Professor EBTT do Instituto Federal de Roraima/Campus Amajari. E-mail: rodrigo.barros@ifrr.edu.br.

assim, terem uma renda para sua subsistência e da sua família.

Nesse contexto, o empreendedorismo é inserido na educação por meio de disciplinas específicas para tratar do tema e também por meio da realização de outras atividades, como por exemplo, o apoio das incubadoras de empresas aos empreendedores.

Portanto, tal tema mostrou-se relevante devido à presença cada vez mais constante do empreendedorismo na estrutura dos cursos ofertados pelo IFRR, do lançamento da marca da sua própria incubadora de empresa em 2019 e do início das atividades da Koneka/CBVZO, por meio da capacitação Koneka Digit@l - Modalidade de Pré-Incubação para estudantes e egressos do CBVZO.

## 2. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A DUALIDADE DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO

De acordo com Saviani (2007) o homem é um ser histórico, que se destacou dentre os outros animais e desde então é obrigado a produzir sua própria história para existir. "*Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. [...] O que o homem é, é-o pelo trabalho*". (SAVIANI, 2007, p. 154).

Sobre a relação do homem com a natureza, Borges (2017) afirma que a partir do momento que o homem interage com a natureza constrói novas formas de interação e variados conhecimentos que precisaram ser organizados:

> Dado determinado desenvolvimento humano, tornou-se necessário o conhecimento científico, artístico, filosófico, político e pensar nas formas de transmissão desses saberes para as novas gerações. Para a apropriação de tais saberes, surgiu, historicamente, a necessidade de uma instituição fundamentalmente educativa – a escola, além da necessidade de proceder a um recorte desses saberes – como saberes escolares – e as formas de organizar a sua transmissão como ensino. (BORGES, 2017, p. 111).

Saviani (2007) descreve que o ato de educar, assim como o trabalho, faz parte da essência do homem, mas ambos sofreram decisivas mudanças com a apropriação privada da terra e a partir de então, a organização dos conhecimentos e os recortes dos saberes citados por Borges (2017) não acontece de forma igual para todos.

Saviani (2007) ainda decorre que a apropriação privada da terra dividiu os homens basicamente em duas classes: a classe dos proprietários e a dos não proprietários. Mesmo o trabalho fazendo parte da essência do homem, a classe dos proprietários passou a não trabalhar, ou seja, passou a viver do trabalho dos não proprietários. Sendo assim, os não proprietários ficaram com a tarefa de,

com seu trabalho, garantir a sua sobrevivência e a dos donos das terras, que se tornaram os seus senhores. Essa divisão do trabalho também refletiu na educação. O que antes era uma ação espontânea de todos os homens passou a ser dual, institucionalizada e oferecida de forma divergente dependendo da classe a qual o indivíduo pertencia.

Ciavatta e Ramos (2011) tratam a histórica dualidade da educação abordando a perspectiva da relação do ensino médio com a educação profissional, e como a integração de ambos pode ser uma proposta de travessia para a superação da dualidade e da fragmentação. E esse assunto será abordado de forma mais aprofundada no próximo tópico.

## 3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEITOS E PROPOSTA PARA UMA EDUCAÇÃO *OMNILATERAL*

A formação humana é uma questão complexa, pois não tem origem e término no sistema educacional. Na verdade, a formação é produto das relações sociais e de produção, e uma parte dela acontece em um espaço institucionalizado, a escola. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015)

Os autores supracitados, entendem que a escola foi concebida para atender à classe dos dirigentes e que esse sistema educacional classista seja uma premissa do modo de produção capitalista. Sendo assim, propõem uma reflexão se é possível pensar e materializar na sociedade capitalista uma escola que atenda aos anseios da classe trabalhadora, tendo por base a formação humana integral, omnilateral, conforme a tradição marxista.

Tal reflexão foi abordada anteriormente nas obras de Marx e Engels. Apesar dos autores não terem discutido especificamente sobre a educação, pois consideravam que essas reflexões estavam contidas nas discussões sobre a luta da classe trabalhadora sob o capitalismo, defendiam a união entre educação e trabalho produtivo na perspectiva de uma formação integral do ser humano:

> [...] a combinação de trabalho produtivo pago, educação mental [intelectual], exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superiores e média (MARX, 1866, apud, DANTA; LIMA FILHO e SILVA, 2015, p. 1061)

Para expressar a ideia de formação humana integral ou *omnilateral*, muitos pesquisadores utilizaram o termo educação politécnica, porém este termo causou debates sobre o seu uso. Nosella (2007) considera inadequada a expressão "educação politécnica", defendida por vários educadores marxistas sobretudo nos anos de 1990, entretanto, estes educadores não deixaram de ser críticos e

criativos, às vezes até mesmo ousados, ao pensarem e fazerem educação. O autor diz que sua crítica tem natureza semântica, histórica e cultural, e afirma que:

> É uma expressão que não traduz semanticamente as necessidades de educação da sociedade atual. Mais ainda, é uma expressão insuficiente para explicitar os riquíssimos germes do futuro da proposta educacional marxiana. (NOSELA, 2007, p. 150)

Os debates sobre os muitos termos e conceitos utilizados na EPT ainda são recorrentes, pois são oriundos de pesquisas e teorias, aparecem legislações e em discursos acadêmicos sobre a EPT, mas se apresentam por palavras difusas do senso comum, que podem tomar sentidos alternativos e até mesmo contrários às definições firmadas pelos especialistas da área, distanciando ainda mais as pessoas envolvidas com o ensino técnico das possibilidades de entendimento e diálogo acerca de sua área de atuação. (PEREIRA; FEIJÓ, 2020)

Em relação à utilização do termo "educação profissional", os autores supracitados, afirmam que é algo recente no Brasil, pois foi oficialmente empregado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 9.394, de 1996), antes utilizavam-se termos como "ensino profissional" (Decreto nº 7.566, de 1909), "ensino industrial" (Decreto-Lei nº 4.048 de 1942), "ensino técnico" (LDB de 1961), "qualificação para o trabalho" e "habilitação profissional" (LDB de 1971) para designar a modalidade formativa para o trabalho.

Sobre o conceito de Educação Profissional e Tecnológica, Pereira e Feijó (2020) dizem que:

> Educação Profissional, acrescentando-se a expressão "e Tecnológica", diz respeito a uma prática que visa propiciar aos trabalhadores e trabalhadoras a compreensão crítica e científica do processo produtivo, oferecendo-lhes o domínio da razão e da lógica (do grego logos) por trás da técnica (do grego téchne, arte do conhecimento prático que desvela a natureza e transforma o mundo). Nesse caminho, a EPT encontra seu sentido no preparo de cidadãos e cidadãs para o exercício de profissões, almejando-se a inserção digna, a atuação inventiva e o permanente desenvolvimento das pessoas na vida em sociedade. EPT significa um compromisso com a formação integral (física,intelectual, emocional e ética) das trabalhadoras e dos trabalhadores (PEREIRA; FEIJÓ, 2020, p. 135).

Ciavatta e Ramos (2011, p. 27) abordam a importância da educação integral, dando ênfase em seus estudos para o ensino médio integrado e consideram de suma importância abordar a origem e o atual cenário dicotômico da educação profissional no Brasil, pois "*a dualidade e fragmentação no ensino médio e a educação profissional devem ser compreendidas não apenas na sua expressão atual, mas também nas raízes sociais que as alimentam*".

Assim, segundo Ciavatta e Ramos (2011), a concepção de educação integrada, baseada na integração do trabalho, ciência e cultura, tendo o trabalho

como princípio educativo, não é, necessariamente, profissionalizante, mas é imposta na educação brasileira e apresentam duas razões para isso acontecer:

> A primeira é de caráter econômico, dado que jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira, à margem de uma política pública coerente, têm dificuldade de, por si próprios, traçar uma carreira escolar em que a profissionalização – de nível médio ou superior – seja um projeto posterior à educação básica. A segunda refere-se ao caráter dual da educação brasileira e à correspondente desvalorização da cultura do trabalho pelas elites e pelos segmentos médios da sociedade, tornando a escola refratária a essa cultura e suas práticas. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 32)

A universalização da educação básica para toda a população consta na lei, mas não se concretizou na prática, por falta de perspectivas de trabalho e renda para os jovens, a educação profissional torna-se uma necessidade e no debate político e acadêmico, as políticas do poder público promovem a descrença na superação da dualidade e fragmentação no ensino médio e na educação profissional. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31).

Levando em consideração o que foi apresentado até o momento e o fato da educação integrada ser um processo em construção, será abordado logo em seguida a inclusão do empreendedorismo na educação profissional tecnológica.

## 4. A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Ao falar sobre a expansão significativa do empreendedorismo nas últimas décadas, Lopes e Lima (2019) evidenciam que o campo de pesquisa do empreendedorismo está presente em ambientes diversos, inclusive nas instituições de ensino, mas apesar da expansão ainda possui muitos desafios atuais. E entre esses desafios está a necessidade de estudo mais aprofundado sobre a importância e sistematização da educação empreendedora, tema de relevante interesse político e por parte das instituições de ensino.

O empreendedorismo oferece novas perspectivas para modificar os padrões e processos de aprendizagem existentes. Sendo que está cada vez mais acessível ao homem ser protagonista de sua própria história, agindo ativamente nas suas relações com o mundo, recriando a si mesmo e agregando valor à sociedade na forma de conhecimento, bem-estar, liberdade, saúde, democracia, riqueza material, enriquecimento espiritual, melhoria da qualidade de vida, e assim por diante. (DOLABELA; FILION, 2013, p. 151).

As escolas são entendidas como sendo o local para se adquirir a capacidade de construir e lidar com o futuro. Neste sentido, a escola representa o microcosmo da sociedade que pode ajudar a criar o futuro desejado. Além disso, a comunidade deve participar ativamente como aprendiz e como apoiadora,

sendo fonte da educação e participando da definição dos objetivos educacionais. (DOLABELLA; FILION, 2013, p. 153).

Sobre o ingresso do componente curricular de empreendedorismo nas escolas Gomes et al (2014) concordam com Dolabela e Filion (2013) que o ensino do empreendedorismo tem grandes possibilidades de se firmar como prática nas escolas, pois é preciso preparar os jovens desde o fundamental a desempenharem papéis de empreendedores. E essa possibilidade está gradativamente acontecendo, visto que a cada dia veem-se mais instituições de ensino inserindo nas suas matrizes curriculares a disciplina de empreendedorismo.

A inserção do empreendedorismo como componente curricular na matriz de diversos cursos no âmbito dos Institutos Federais atende ao disposto na Lei 11.892/2008[3], de 29/12/2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, criando os Institutos Federais e que determina que uma das finalidades e características dessas instituições é a realização e estímulo do empreendedorismo.

Para Mitchelmore e Rowley (2010, apud BEHLING e LENZI, 2019), independentemente da motivação para o indivíduo se tornar um empreendedor, são necessárias competências empreendedoras.

O tema competência tem sido amplamente discutido por diversos autores, sendo que muitos deles desenvolveram uma abordagem voltada ao ambiente organizacional atual. A primeira abordagem sobre competência surgiu por meio de Boyatzis, McClelland, Spencer e Spencer, e foi definida como "um conjunto de qualificações que a pessoa tem para executar um trabalho com um nível superior de desempenho" (ORSI; BOSE, 2003, apud LENZI et al., 2015, p. 7).

Quando se trata especificamente de competências empreendedoras, Mitchelmore e Rowley (2010, apud BEHLING; LENZI, 2019) as definem como um grupo de características relevantes para ter sucesso no exercício do empreendedorismo.

Dos pesquisadores do tema, David McClelland (1965) destacou-se e de seus trabalhos resultou um conjunto de características comportamentais, que mais tarde foi aprimorado por Cooley (1990), resultando em um modelo formado por dez competências empreendedoras, que estariam associadas a um desempenho empreendedor superior (BEHLING; LENZI, 2019, p. 2 - 3).

No quadro 1 são apresentadas as dez competências empreendedoras, divididas em três conjuntos de ações: realização, planejamento e poder.

3 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

Quadro 1 – Competências Empreendedoras

| CONJUNTO DE REALIZAÇÃO | CONJUNTO DE PLANEJAMENTO | CONJUNTO DE PODER |
|---|---|---|
| 1-Busca de oportunidades e iniciativa;<br>2-Correr riscos calculados;<br>3-Exigência de qualidade e eficiência;<br>4-Persistência;<br>5-Comprometimento | 6-Busca de informações;<br>7-Estabelecimento de metas;<br>8-Planejamento e monitoramento sistemáticos; | 9-Persuasão e rede de contatos;<br>10-Independência e autoconfiança |

Fonte: Lenzi (2008)

Sobre as competências empreendedoras e processos de aprendizagem empreendedora, Zampier e Takahashi (2014) apresentam as duas abordagens:

> Em uma das abordagens, acredita-se que a característica empreendedora é nata, isto é, pressupõe que a aptidão empreendedora, a habilidade para correr riscos e o desejo de criar um negócio são inerentes ao indivíduo, ou seja, o empreendedor nasce com estas características. [...] Outros autores, como Garavan e O'Cinneide (1994), acreditam que o empreendedorismo pode ser cultural e experiencialmente adquirido e que a capacidade empreendedora pode ser influenciada por intervenções da educação e de treinamento. (ZAMPIER; TAKAHASHI, 2014, p. 5 - 6).

Este trabalho enfatiza a segunda abordagem, ou seja, que a capacidade empreendedora sofre influência de intervenções e de treinamento.

## 5. KONEKA - INCUBADORA DE EMPRESAS DO IFRR, UNIDADE *CAMPUS* BOA VISTA ZONA OESTE

Carvalho de Sousa et al (2017) citam que o surgimento das incubadoras de empresas está associado ao tema "parques tecnológicos"[4] que começou a ser tratado no Brasil a partir da criação de um programa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 1984.

> A falta de uma cultura voltada para a inovação e o baixo número de empreendimentos inovadores existentes na época fez que os primeiros projetos de parques tecnológicos acabassem dando origem às primeiras incubadoras de empresas no Brasil. (CARVALHO SOUSA, ET AL, 2017, p. 315)

4 De forma ampla, os Parques Científicos e Tecnológicos (PCTs) constituem ambientes voltados à inovação e comumente possuem sede física, mantendo administração centralizada, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento de empresas, por meio da aglomeração de conhecimento e do compartilhamento de recursos. (BRASIL, 2019, p.25)

Conforme a definição apresentada no artigo 2º da Lei 10.973/2004 (Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo), e alterado pela Lei 13.243/2016:

> III- A - incubadora de empresas: organização ou estrutura que objetiva estimular ou prestar apoio logístico, gerencial e tecnológico ao empreendedorismo inovador e intensivo em conhecimento, com o objetivo de facilitar a criação e o desenvolvimento de empresas que tenham como diferencial a realização de atividades voltadas à inovação. (BRASIL, 2004)

Segundo a Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores (ANPROTEC, 2016):

> Os ambientes de geração de empreendimentos inovadores, como as incubadoras de empresas, são potenciais geradores de emprego e renda. Assim, os programas de incubação contribuem para o desenvolvimento local sustentável, à medida que apoiam a criação e o crescimento de empresas mais competitivas, que têm como principais diferenciais a qualificação do quadro funcional e a inovação. (ANPROTEC, 2016, p. 14)

Pensando nos vários benefícios oriundos da atuação de uma incubadora de empresas para o desenvolvimento local, estudantes, servidores e comunidade em geral, o IFRR iniciou no ano de 2012 os debates sobre a implantação da sua própria incubadora de empresas.

Após longos debates, em 2019 foi lançada durante a Semana de Empreendedorismo e Inovação (SEMEI) a marca "Koneka". O nome da incubadora foi escolhido em consulta pública e "Koneka" significa "fazer" e/ou "construir" na língua macuxi[5], e em 2020 foi aprovado o Regulamento Geral da Koneka - Incubadora de Empresas do IFRR que define a sua estrutura e o seu funcionamento.

De acordo com o Regulamento Geral (2020), a Incubadora é um Programa de Empreendedorismo vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica do IFRR, sendo gerida por um Gestor Sistêmico, responsável pela administração geral da incubadora, e por um Gestor Local em cada *campus*.

A unidade da Koneka no *Campus* Boa Vista Zona Oeste (CBVZO), é composta pelo Gestor Local e por servidores de várias áreas do conhecimento do *campus* e neste ano de 2021 lançou o primeiro edital para selecionar estudantes e egressos do CBVZO para capacitação na modalidade de Pré-Incubação, que é

5 Roraima é o estado brasileiro com o maior percentual de população indígena, são mais de 20 etnias, entre elas a Macuxi. De acordo com dados do IBGE (2010), a população total do estado de Roraima é de 450.479 habitantes, desse total 49.6375 são indígenas (11% da população do estado), sendo 30.295 da etnia Macuxi. A língua Macuxi pertence à família linguística Karib, cujas línguas são faladas nas regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil, na Venezuela, República Cooperativa da Guiana, Guiana Francesa, Suriname e no extremo oeste da Colômbia. (MACHADO; BUENAFUENTE, 2020)

definido no Regulamento Geral (2020) como um conjunto de ações destinado aos estudantes e egressos do CBVZO que detectaram uma oportunidade de negócio, conhecem como viabilizá-la, mas necessitam de apoio técnico para concretizá-la.

Conforme previsto no edital de seleção, as atividades foram idealizadas para ocorrer de forma *online,* por isso foi intitulada de KONEKA DIGIT@L - Modalidade de Pré-Incubação, devido à suspensão das atividades presenciais no IFRR por causa da pandemia do Covid-19.

Ainda conforme o edital, as temáticas que são abordadas durante a KONEKA DIGIT@L são: Modelagem de negócios - 4h; Gestão de negócios - 4h; Perfil de liderança - 4h; Marketing 4.0 - 6h; Gestão financeira de negócios - 6h; Inovação para negócios nascentes - 4h; MVP e prototipação de produtos - 6h; Formalização de negócios - 4h; Precificação de produtos e serviços - 4h; Plano de Negócios - 6h; e Consultoria/Assessoria dos negócios - 12h, totalizando 60h.

O objetivo final da KONEKA DIGIT@L - Modalidade de Pré-Incubação é preparar os empreendedores para ingressarem na Modalidade de Incubação de Empresas, que tem um período maior de duração e visa atender os empreendedores formalizados, que já tenham dominado a tecnologia, e/ou o processo de produção ou já tenham validado o modelo de negócio e disponham, ou não, de capital mínimo assegurado e um plano de negócios bem definido. Isso mostra que as atividades da Koneka/CBVZO seguem um fluxo com o intuito de contribuir de forma sistemática para o fortalecimento dos empreendimentos.

## 6. CONCLUSÃO

As reflexões apresentadas demonstram que a dualidade na educação brasileira não é um fato novo, faz parte da realidade há muito tempo e que impacta, principalmente, na vida dos estudantes pertencentes à classe trabalhadora. Além disso, as políticas públicas relacionadas à educação apresentadas até o momento, que deveriam propor a superação da dualidade, não são capazes de tal transformação, pois em sua maioria seguem a lógica do capital.

Apesar da educação profissional e tecnológica se apresentar como uma alternativa para solucionar a dicotomia na educação brasileira, ao passo que objetiva integrar todas as dimensões da vida de um indivíduo (trabalho, ciência e cultura), tendo o trabalho como princípio educativo, ainda requer melhorias, seja na efetivação das ações do governo, como na disseminação dos seus termos e conceitos aos profissionais que nela atuam.

A partir da análise sobre a trajetória da educação profissional e tecnológica, observa-se que a educação empreendedora ganhou cada vez mais espaço nas instituições de ensino, mas isso já era previsto nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pois a Lei 11.892/2008 prevê que entre as suas

finalidades e características está estimular o empreendedorismo, como também apoiar os processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional.

Em relação ao Instituto Federal de Roraima, o empreendedorismo está presente na matriz curricular dos cursos ofertados e mais recentemente, na atuação da Koneka - Incubadora de Empresas do IFRR.

É fato que a Koneka iniciou suas atividades em um cenário totalmente novo devido à pandemia do Covid-19, o que sem dúvida deve ter sido um grande desafio para a equipe envolvida como para os empreendedores selecionados para a capacitação KONEKA DIGIT@L - Modalidade de Pré-Incubação.

Sendo assim, acredita-se que está muito recente para afirmar se as ações da Koneka estão contribuindo para que os empreendimentos apoiados atinjam nível tecnológico, capital, gerencial e mercadológico mais moderno e competitivo. Mas pode-se afirmar que está contribuindo para o fortalecimento da educação empreendedora, abrindo espaço para que os estudantes e egressos do CBVZO tenham a oportunidade de desenvolver suas competências empreendedoras e melhores chances de sucesso da ideia de negócio.

## 7. REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE ENTIDADES PROMOTORAS DE EMPREENDIMENTOS INOVADORES. **Estudo de impacto econômico:** segmento de incubadoras de empresas do Brasil / Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores. – Brasília, DF: ANPROTEC: SEBRAE, 2016. Disponível em:<https://anprotec.org.br/site/wp-content/uploads/2020/06/18072016-Estudo_ANPROTEC_v6.pdf>. Acesso de 08 de nov. 2021

BEHLING, Gustavo; LENZI, Fernando César. **Competências Empreendedoras e Comportamento Estratégico**: um Estudo com Microempreendedores em um País Emergente. Disponível em:< https://www.scielo.br/pdf/bbr/v16n3/pt_1808-2386-bbr-16-03-0255.pdf>. Acesso em: 08 de nov. de 2021.

BORGES, Liliam Faria Porto. **Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács.** Revista Educação em Questão, v. 55, n. 45, p. 101-126, 2017.

BRASIL, Lei Nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 - **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/cciviL_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 08 nov. 2021.

_____. Lei Nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004 - **Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá**

**outras providências.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm>. Acesso em: 08 de nov. 2021

_____, Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Coordenação - Geral e Estímulo ao Desenvolvimento de Negócios Inovadores. Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico. **Indicadores de Parques Tecnológicos:** Estudo de Projetos de Alta Complexidade. Coordenação-Geral de Estímulo ao Desenvolvimento de Negócios Inovadores. Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico. Brasília: Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico (UnB), 2019. Disponível em:https://anprotec.org.br/site/wp-content/uploads/2021/08/MCTIC-UnB-ParquesTecnologicos-Portugues-final.pdf. Acesso em 02 de nov. de 2021

CARVALHO DE SOUSA, Demesio *et al*. **Parques Tecnológicos e Incubadoras: uma análise do processo de pré-incubação de empresas de base tecnológica**. Interciência [en linea]. 2017, 42 (5), 313-319. ISSN: 0378-1844. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33952810008. Acesso em 02 de nov. de 2021

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil:** Dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

DOLABELA, Fernando; FILION, Louis Jacques. **Fazendo revolução no Brasil:** a introdução da pedagogia empreendedora nos estágios iniciais da educação. Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas, v.3, n.2, 2013.

GOMES, Danilo Cortez *et al*. **Empreendedorismo jovem:** da escola para o mercado de trabalho. Revista Holos, ano 30, Vol. 5, 2014. Disponível em:< http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2220>. Acesso em 08 de nov. de 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA – Reitoria. Resolução 512/2020 - **Regulamento Geral da Koneka - Incubadora de Empresas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR**. Disponível em <https://reitoria.ifrr.edu.br/gestao-de-pessoas/boletim-de-servicos/2020/boletim-de-pessoal-e-servicos-n--deg-49-2020>. Acesso em 13 de nov. de 2021.

LENZI, Fernando César**. Os empreendedores corporativos nas empresas de grande porte os setores mecânico, metalúrgico e de material elétrico/comunicação em santa catarina**: um estudo da associação entre tipos psicológicos e competências empreendedoras reconhecidas. Disponível em:<

http://www.raunimep.com.br/ojs/index.php/rau/article/view/896>. Acesso em 09 de nov. de 2021.

LENZI, Fernando César *et al*. **Empreendedores Corporativos**: Um Estudo sobre a Associação entre Tipos Psicológicos e Competências Empreendedoras em Empresas de Grande Porte de Santa Catarina – Brasil. Revista de Adminis-

tração da UNIMEP – v.13, n.2, Maio/Agosto – 2015. Disponível em:< http://www.raunimep.com.br/ojs/index.php/rau/article/view/896>. Acesso de 09 de nov. de 2021.

LOPES, Rose Mary Almeira; LIMA, Edmilson. **Desafios atuais e caminhos promissores para a pesquisa em empreendedorismo.** Revista de Administração de Empresas, v. 59, n. 4, p. 284-292, jul/ago. 2019.

MACHADO, Ananda; BUENAFUENTE, Sandra Maria Franco. **Fortalecimento e expansão das línguas indígenas Macuxi e Wapichana em Roraima/Brasil**. Diadorim, Rio de Janeiro, vol. 22, número 1, p. 129-153, 2020. Disposível em:<https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/31714/20939>. Acesso em 13 de nov. 2021

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. **Politecnia e formação integrada:** confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Rev. Bras. Educ. 20 (63) • Oct-Dec 2015. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNCtcD9CvkMMxfq8NyQy/?lang=pt>. Acesso em 07 de nov. 2021

NOSELA, Paolo. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8dNYBcjfPKZL4js8xWbhpjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 06 de nov. 2021

PEREIRA, André Fernandes Rodrigues; FEIJÁ, Glauco Vaz. **100 palavras para entender a educação profissional e tecnológica:** a construção de um glossário para a EPT. Revista Trabalho e Educação. v. 29, n. 3, p. 131-149, set.-dez. 2020. Disponível em<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/25360/20543>. Acesso em 07 de nov. de 2021

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação:** fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

https://reitoria.ifrr.edu.br/gestao-de-pessoas/boletim-de-servicos/2020/boletim-de-pessoal-e-servicos-n-deg-49-2020

ZAMPIER, Márcia Aparecida; TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. **Competências empreendedoras e processos de aprendizagem empreendedora**: modelo conceitual de pesquisa. CADERNOS EBAPE.BR, v. 9, Edição Especial, artigo 6, Rio de Janeiro, Jul. 2011. Disponível em:< https://www.scielo.br/pdf/cebape/v9nspe1/v9nspe1a07.pdf>. Acesso em 10 de nov. de 2021.

# A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

*Keila Montes Pereira Rodrigues*[1]

## Considerações iniciais

O presente texto aborda acerca da importância da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem, considerando que, pode influenciar no processo de interação entre os discentes, no desenvolvimento da criatividade, da criticidade e propiciar a construção de diversificados conhecimentos.

Nessa perspectiva, este estudo fundamenta-se na compreensão de que o processo educativo pode ser desenvolvido de forma qualitativa, por meio do desenvolvimento de práticas planejadas, lúdicas, responsivas e contextualizadas, que ofertem situações provocativas e desafiantes aos educandos, de modo a estimulá-los no processo de apreensão e de produção de saberes.

Diante disso, este trabalho contempla em seu primeiro tópico reflexões acerca da conceitualização de ludicidade. No que se tange ao segundo tópico, são destacadas as contribuições da ludicidade ao processo de ensino e aprendizagem, vislumbrando a importância do lúdico no trabalho pedagógico, e no terceiro tópico é ressaltado acerca da imprescindibilidade de contação de histórias e ações de leitura à luz do viés lúdico.

## Ludicidade: conceitos e contribuições à educação

De acordo com Rau (2012), a ludicidade é concebida como um recurso pedagógico imprescindível ao planejamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelos professores com os educandos, seja por meio de jogos, de brinquedos e de brincadeiras, haja vista que, pode corroborar qualitativamente e efetivamente para o processo de ensino e aprendizagem, de forma contextualizada e significativa (RAU, 2012).

A ludicidade como um elemento da educação, articulada à realidade sociocultural do discente, segundo Rau (2012) pode ser considerada uma rica

1 Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE/UFLA).

possibilidade pedagógica, ao propiciar a formação do sujeito reflexivo e autônomo, podendo ainda contribuir para a consolidação de significativas relações com o meio e com a comunidade a qual integra, visto que, "a formação lúdica se assenta em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma" (RAU, 2012, p. 28). Nessa perspectiva, o lúdico enquanto recurso pedagógico constitui-se como um caminho possível para a formação integral dos educandos e para o atendimento de seus desejos e necessidades.

Entretanto, cabe evidenciar que conforme Rau (2012), para que o processo de desenvolvimento dos educandos ocorra de forma efetiva, faz-se necessário que os docentes conheçam e utilizem de diversificados recursos pedagógicos no exercício da profissão, articulando teoria e prática, somado a isso, que os professores sejam pesquisadores, questionadores, problematizadores e mantenham a ludicidade viva na contínua intenção de possibilitar de fato o desenvolvimento integral dos discentes, pois para Santos (1997, p. 14) "quanto mais o adulto vivenciar sua ludicidade, maior será a chance de este profissional trabalhar com a criança de forma prazerosa".

Diante do exposto, percebe-se a necessidade do professor, enquanto mediador do processo educativo, estabelecer uma ponte entre a sua concepção de ludicidade com o conhecimento construído com os estudantes, a partir de referenciais teóricos sólidos, que embasam a prática e orientam o processo educacional (RAU, 2012).

Ademais, Rau (2012) enfatiza a importância de se compreender a ludicidade como uma construção histórica e social, e como um recurso valioso, que além de propiciar a utilização de diversificados tipos de linguagem, facilita ainda o processo de apropriação de conceitos e significações por parte do educando. Sendo assim, entende-se a necessidade do lúdico ser trabalhado em suas funções educativas, utilizando-se de diversificados instrumentos pedagógicos e de várias linguagens, com vistas a atender as necessidades, os interesses e os desejos dos discentes, de forma a motivá-los no processo de construção do conhecimento e possibilitar avanços efetivos no processo educacional.

Nesse viés, Lima *et al*. (2018) ressaltam que o processo de ludicidade pode ser considerado como um dos meios mais efetivos para a promoção da interação entre adultos e crianças, tendo em vista que, por meio de ações lúdicas e do brincar, as crianças expressam seus pensamentos e ideias, podem reconstruir seus conhecimentos, descobrir e recriar o mundo, logo, estas práticas são consideradas indispensáveis para o desenvolvimento dos sujeitos.

## Contribuições da ludicidade ao processo de ensino e aprendizagem

É essencial que, ao ingressarem nos anos iniciais do ensino fundamental,

as crianças continuem sendo oportunizadas a vivenciarem práticas pedagógicas lúdicas, uma vez que, o lúdico "[...] é o fio condutor de sensações e sentimentos que só podem ser compreendidos por quem e no momento em que se está praticando" (LIMA *et al.*, 2018, p. 175).

Nessa perspectiva, pode-se compreender que o lúdico no trabalho pedagógico proporciona que informações e conhecimentos diversificados sejam apresentados aos discentes, através de diferentes linguagens, com vistas a valorar os seus diversos estilos e ritmos de aprendizagem. Sendo assim, entende-se que o jogo pode promover o pleno desenvolvimento do sujeito, interações com o meio e pode favorecer ainda o processo de apreensão acerca das diferentes linguagens. Diante de todo o exposto, para Rau (2012):

> [...] é necessário entender que o termo lúdico remete às ações do brincar que se manifestam por toda a existência humana, apresentando então características de lazer e manifestando-se como uma forma de expressão da evolução humana. Isso porque os jogos e as brincadeiras se modificam de geração para geração, refletindo as transformações sociais. (RAU, 2012, p. 47).

Dessa forma, salienta-se que a ludicidade caracteriza-se pelas ações do brincar, que se organizam em três eixos, a saber: o jogo, o brinquedo e a brincadeira. Diante disso, "ensinar por meio da ludicidade é considerar que a brincadeira faz parte da vida do ser humano e que, por isso, traz referenciais da própria vida do sujeito" (RAU, 2012, p. 31). Logo, o brincar é visto como um eixo imprescindível para o desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. E tendo em vista que o brincar frequentemente tem sido desconsiderado, resgatar a cultura brincante por intermédio do lúdico torna-se fundamental.

À vista disso, problematizar tal questão é essencial para a sistematização dos saberes e fazeres escolares, haja vista que, as aprendizagens construídas no âmbito educativo devem partir da realidade na qual os educandos estão inclusos, dessa forma, fica evidente a necessidade da validação dos conhecimentos prévios dos educandos, para o favorecimento e consolidação das ações educacionais e recreativas (RAU, 2012).

É válido ressaltar que "a prática pedagógica por meio da ludicidade não pode ser considerada uma ação pronta e acabada que ocorre a partir da escolha de um desenvolvimento de jogo retirado de um livro" (RAU, 2012, p. 30), pois no ambiente educativo a ludicidade requer uma atitude pedagógica e responsável por parte do professor, gerando assim, a necessidade do conhecimento e envolvimento com textos literários da área, organização de espaços para a realização de práticas lúdicas, definição de objetivos, seleção de brinquedos adequados aos educandos e observação dos seus interesses, para de fato possibilitar ações lúdicas qualitativas ao processo de ensino e aprendizagem dos discentes (RAU, 2012). Haja vista que,

> A prática pedagógica contextualizada com os jogos, além de contribuir para a adaptação dos educandos ao grupo e ao meio, prepara-os para viver em sociedade e questionar os pressupostos das relações sociais tais como estão colocadas. Nesse sentido, atende às concepções pedagógicas atuais que propõem formar sujeitos reflexivos, que problematizem as questões sociais e as transformem com criticidade e tolerância. (RAU, 2012, p. 96-97).

Contudo, Rau (2012) denota que assim como no processo de aprendizagem, no jogo também se encontra situações problemas, dificuldades motoras, cognitivas, sociais e afetivas. No entanto, ao utilizar a ludicidade como recurso pedagógico pode-se solucionar algumas dessas problemáticas, por meio da reflexão acerca de como essas adversidades podem ser enfrentadas, da organização de ambientes provocativos e dinamizadores de interações, e por conseguinte, pelo desenvolvimento de jogos e brincadeiras lúdicas e estimulantes nos diversos espaços do âmbito escolar, que atendam efetivamente às necessidades dos discentes e que favoreçam o desenvolvimento integral destes.

Ademais, Rau (2012, p. 42) destaca que "a ludicidade como prática pedagógica requer estudo, conhecimento e pesquisa por parte do educador". Assim, Rau (2012) explica que é necessária uma atitude responsiva do educador no uso da ludicidade como um recurso pedagógico, e somado a isso, é extremamente importante a formação lúdica tanto dos professores como dos discentes, na qual a criatividade, a afetividade, o brincar e o cultivo da sensibilidade devem ser valorizados e contemplados.

Lima *et al*. (2018) definem que a ludicidade é essencial para o processo de ampliação de experiências dos sujeitos, seja com o jogo, brinquedo e/ou por meio do brincar, e além disso, apresenta-se como fundamental para a transformação dos sujeitos, visto que, as atividades lúdicas estimulam, sobretudo, o imaginário. No que concerne a importância da ludicidade, as autoras explanam que o modo como o discente vivencia o lúdico pode repercutir significativamente na construção de sua identidade.

À vista disso, ao se trabalhar com a ludicidade faz-se essencial que os docentes considerem o processo de ensino e aprendizagem e os seus condicionantes, como o ritmo, o tempo, as interações, os objetivos, os recursos e as dificuldades dos educandos, com vistas a contribuir de forma efetiva para a superação destas e para o pleno desenvolvimento dos discentes (RAU, 2012).

Diante de todo o exposto, Kishimoto (2008) aponta que o lúdico deve ser compreendido como um instrumento de desenvolvimento do imaginário e da linguagem, e já o jogo concebido como um instrumento pedagógico extremamente significativo. Assim, define que o jogo,

> No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre, que engloba uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a

> vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos. (KISHIMOTO, 2008, p. 37).

A partir de tais apontamentos, pode-se entender as contribuições de jogos lúdicos para o desenvolvimento efetivo dos educandos. Assim, Rau (2012) destaca que para o jogo ser utilizado como recurso pedagógico e como um elemento dinamizador do processo educativo, é necessário que seja contextualizado de forma significativa para os educandos, com vistas a envolvê-los no processo e a estimular suas potencialidades, como a criticidade, a criatividade, a autonomia e também os aspectos afetivos, cognitivos e sociais.

Assim, compreende-se que, o docente desempenha um papel essencial no processo de apreensão e de produção de saberes, ao estruturar tempo, espaço, situações e atividades para que as aprendizagens sejam efetivadas. Dentre as possibilidades está a organização de um entorno lúdico, provocativo e favorecedor de contação de histórias e de práticas de leitura literária.

## Contação de histórias e ações de leitura à luz do viés lúdico

Segundo Abramovich (1997, p. 18) "[...] contar histórias é uma arte... e tão linda!!!". Sendo assim, entende-se que a atividade de contação de histórias de forma lúdica e estimulante se torna fundamental nos mais variados ambientes, pois à medida que instiga a imaginação, a oralidade e a criatividade, contribui para a formação da personalidade da criança, envolvendo aspectos educativos, sociais e afetivos.

Por intermédio de atividades de contação de histórias, as crianças pequenas são instigadas a imaginar um mundo de sua autoria, com seus personagens e lugares criados por elas. Essas sensações despertam a imaginação das crianças, que se apropriam da narrativa numa espécie de encantamento, provocado pelo enredo e pelo movimento de produção de sentidos que a leitura desperta (ABRAMOVICH, 1997).

Sisto (2012, p. 16) pondera que "[...] contar histórias é a possibilidade, sim, de formar leitores, num verdadeiro ato de subsistência, não só do já inventado, mas do universo que as palavras transcriam para levitar". Mediante isso, pode-se dizer que a contação de histórias emerge o imaginário, favorece a criação de um ambiente de encantamento, de grandes descobertas, de suspense, de surpresa, instigante, de ludicidade e emoção, possibilitando então, um momento prazeroso e significativo para cada criança, que ocasiona em um desejo de viver tal qual a história conta.

Destaca-se que, contar histórias para Sisto e Motoyama (2016) é criar uma

atmosfera para que o leitor-ouvinte ou leitor-espectador possa atingir a compreensão do contexto da narrativa por meio dos sentidos, numa leitura sensorial, em que olhos, ouvidos, gestos e fala são acionados. Assim, a utilização da leitura literária e da contação de histórias em sala de aula e nos mais diversos âmbitos pode ser bastante propício e nesse sentido, possibilitar que todos saiam ganhando, tanto a criança, que será instigada a imaginar e a criar, quanto o educador, que irá ministrar uma aula muito mais prazerosa e produtiva, o que consequentemente resultará na conquista do objetivo pretendido: a aprendizagem significativa.

De acordo com Vygotsky (1998), todo sujeito adquire inicialmente seus conhecimentos no plano externo, interpsíquico, como na relação social, para depois converter-se em um órgão da individualidade da criança, ou seja, firmar-se como conquista interna do seu psiquismo. E, nesse sentido, é possível perceber a importância da mediação, visto que todo esse processo depende diretamente do modo como às aquisições são construídas e mediadas pela cultura. O que atribui aos profissionais da educação a necessidade de integrarem práticas de mediação, para se produzir efeitos positivos e qualitativos no que concerne ao desenvolvimento e avanço das crianças.

A leitura pode ser compreendida como uma ponte para o processo educativo eficiente, efetivo e qualitativo, tendo em vista que sua aprendizagem está relacionada geralmente ao processo de formação global do sujeito, bem como de sua convivência e participação social, cultural, política e econômica (MARTINS, 2010).

Nessa perspectiva, Paiva (2016) postula que:

> Nas situações de leitura mediada que ocorrem na Educação Infantil, vale apostar numa relação mais cúmplice e apaixonada, em que o mediador também escute as manifestações – palavras ou gestos – das crianças, uma vez que a escuta compreensiva e nada passiva que elas realizam pode conduzir melhor a leitura e a mediação. (PAIVA, 2016, p. 41).

Além disso, Dalvi, Quadros e Silva (2016, p. 36) evidenciam que a leitura deve ser "[...] apresentada como algo prazeroso e que, simultaneamente, desenvolve a inteligência, a criatividade e o conhecimento", com vistas a despertar a curiosidade, a vontade de ler e também a criticidade. Ademais, evidencia-se inclusive que ao ler para uma criança o adulto pode dar vida às páginas do livro, e assim, apresentar não só as emoções das histórias, mas também outros mundos possíveis, pois "[...] a leitura literária é partilha e ao mesmo tempo é também momento de intimidade e silêncio, no qual leitor (ou ouvinte) e livro conversam" (PAIVA, 2016, p. 41).

Nesse contexto, Sepúlveda e Teberosky (2016) explicam que, as práticas de leitura literária podem contribuir para a promoção do desenvolvimento da linguagem e possibilitar que as crianças se apropriem efetivamente de formas

cada vez mais elaboradas de conhecimento, logo, compreende-se que, vivenciar experiências com narrativas de livros de literatura infantil é imprescindível de ser incentivado desde a mais tenra idade.

Ademais, a partir dos estudos de Arena (2010) entende-se que, a leitura literária quando realizada em âmbitos preparados para tal fim, torna-se mais relevante e significativa, pois propicia às crianças a vivência de experiências cognitivas, estéticas, afetivas e criativas, podendo qualificar, assim, as suas aprendizagens e corroborar para o desenvolvimento integral.

Em suma, destaca-se que os livros de literatura infantil podem ser importantes "[...] aliados para aumentar a qualidade da linguagem que utilizam nos diálogos que constroem com as crianças" (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2016, p. 66), tendo em vista que, por intermédio dos livros literários é possível realizar práticas educativas, lúdicas, significativas e de qualidade com as crianças. Assim, fica evidente que por meio da relação criança-adulto, pode-se acontecer trocas muito valiosas, fundamentais ao processo de produção de saberes.

## Considerações finais

Este estudo teve como objetivo evidenciar a importância da ludicidade no processo educacional. Sendo assim, foram apresentadas conceitualizações de ludicidade, suas contribuições à educação e ao processo de ensino e aprendizagem, somado a isso, enfatizou-se a importância do lúdico no trabalho pedagógico e acerca da imprescindibilidade de contação de histórias e ações de leitura à luz do viés lúdico, tendo em vista as contribuições efetivas ao processo de apreensão e de construção de diversificados saberes.

Além disso, compreende-se que, a mediação não acaba quando se termina as atividades pedagógicas, ela vai além, tendo em vista que, mediações e intervenções de qualidade envolvem uma boa conversa sobre as propostas desenvolvidas. E, nesse sentido, é essencial estimular as crianças a falarem o que sentiram antes, durante e após a realização das atividades pedagógicas, perguntar o que entenderam, e a partir disso então, estabelecer outros diálogos possíveis, por intermédio das respostas, dúvidas e dos questionamentos das crianças.

Em suma, pode-se inferir que, para o processo de aprendizagem ser de fato efetivado, o profissional docente deve atuar como um mediador do desenvolvimento educativo e considerar os discentes como ativos, com conhecimentos de mundo e produtores de cultura. Dessa forma, faz-se necessário a valoração dos seus desejos, interesses e saberes, para assim serem desenvolvidas ações educativas que envolvam significativamente os educandos e os auxiliem qualitativamente no processo educacional.

## Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. *In*: SOUZA, R. J. de *et al*. (Org.). **Ler e compreender:** estratégias de leitura. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 45-114.

DALVI, M. A.; QUADROS, M. C. de; SILVA, K. A. de A. M. A LEITURA EM VOZ ALTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE E COMO LER. *In*: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. (Orgs.). **Literatura e educação infantil:** para ler, contar e encantar. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, v. 2, n. 2, p. 29-64.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, C. C. N. *et al*. **A ludicidade e a pedagogia do brincar**. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

PAIVA, A. Livros infantis: critérios de seleção - as contribuições do PNBE. *In*: BAPTISTA, M. C. *et al*. (Orgs.). **Livros infantis:** acervos, espaços e mediações / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016, v. 8, n. 1, p.15-50. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Cader no_7.pdf. Acesso em: 29 jul. 2021.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação:** uma atitude pedagógica. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SANTOS, S. M. P. dos. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SEPÚLVEDA, A.; TEBEROSKY, A. As crianças e as práticas de leitura e de escrita. *In*: BAPTISTA, M. C. *et al*. (Orgs.). **Crianças como leitoras e autoras** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016, v. 6, n. 2, p. 61-89. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/ Caderno_5.pdf. Acesso em: 14 set. 2021.

SISTO, C.; MOTOYAMA, J. A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS NA INFÂNCIA: TÉCNICAS E INTERAÇÃO. *In*: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. (Orgs.). **Literatura e educação infantil:** para ler, contar e encantar. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, v. 2, n. 5, p. 111-138.

SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar história**. 1. ed. Chapecó: Argos, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: Monica Stahel M. da Silva. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# CENÁRIOS EDUCACIONAIS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA JOVENS E ADULTOS: TECENDO PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DE ATIVIDADES REMOTAS

*Luciana Cinthia Pinheiro Pereira*[1]
*Sebastião Rodrigues-Moura*[2]

## REFLEXÕES PRIMEIRAS

Vivemos em mundo rodeado de tecnologias digitais, o que nos parece não haver mais fronteiras sociais, culturais ou mesmo geográficas. O desenvolvimento de ambientes virtuais e de aparelhos capazes de nos proporcionar diferentes e modernas formas de nos comunicar tem sido responsáveis por uma revolução que é vinculada e reproduzida em sociedade. Esses aparelhos conseguem oferecer ao usuário o maior número possível de serviços e funções, resultando em uma convergência de mídias que tem promovido ainda mais a interatividade entre as pessoas.

A informatização chegou para ficar e, a escola como parte integrante da sociedade deve adequar-se aos novos aparatos digitais que permeiam esse contexto, tem se transformado para acompanhar a modernidade, bem como oferecer uma educação voltada para os anseios dos educandos do século. Em seus estudos, Valente, Freire e Arantes (2018) demonstraram os efeitos positivos das novas tecnologias digitais na educação e ratifica que os computadores já proporcionam uma revolução no processo de ensino e aprendizagem. Nesses termos, destacamos que as tecnologias digitais estão presente em todas as áreas, inclusive na educacional, trazendo estratégias inovadoras ao ensino.

A pandemia do novo coronavírus modificou os formatos de ensino em todo o País. Durante o período de isolamento social, uma nova modalidade emergencial surgiu: a de ensino remoto. A partir de então, órgãos oficiais da área de educação se posicionaram de forma a orientar as Instituições de Ensino e já

1 Especialista em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFPA). Graduada em Sistema de Informação (UNICEUMA). E-mail: cinthia.luciana@gmail.com

2 Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). ORCID: http://orcid.org/0000-0003-4254-6960. E-mail: sebastiao.moura@ifpa.edu.br

é certo que vivemos um tempo de transformação digital. Estamos em um tempo em que a velocidade do uso de tecnologias está influenciando o nosso modo de vida atual.

Nos comunicamos e consumimos mídias sociais, aplicativos tomam conta de empresas através de sistemas de gestão, as relações com seus clientes e fornecedores, isso em falar nas casas inteligentes e aplicativos de gestão do tempo. Por fim, fica fácil de entender que a educação também vive uma mudança, que determinará os novos processos de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, optamos por desenvolver para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) uma prática pedagógica pautada no uso de tecnologias digitais com o objetivo de oferecer alternativas, que pudessem favorecer a aprendizagem destes alunos. Permite-se assim destacar que esta investigação partiu das nossas inquietações pessoais e profissionais e volta-se ao objetivo geral de compreender como um *blog* constitui-se como espaço de formação e de atividades para leitura e elaboração de textos a jovens e adultos.

A cada novo contato com o universo digital, o educando absorve os conteúdos e os internaliza reforçando ao seu conteúdo cognitivo uma nova percepção. (TAVARES, 2008). Moran e colaboradores (2000) discutem que, "ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial" (p. 63).

A presente proposta consiste em uma prática pedagógica que pode ser desenvolvida na disciplina de Língua Portuguesa (e de forma interdisciplinar com outras áreas de conhecimento), como forma de incentivar a produção textual, a leitura e interpretação, além da complementação dos conteúdos didáticos. Como esta ferramenta, também buscamos a inserção dos alunos da EJA ao mundo digital, a fim de minimizar a exclusão social.

Dentro deste propósito, sugerimos esta investigação como uma proposta pedagógica que possa auxiliar a produção de leitura e da escrita da língua materna, partindo deste suporte digital utilizando métodos didáticos de forma significativa. O *blog* destaca-se como recurso estratégia no desenvolvimento da proposta e, na sua contribuição no espaço ensino e na aprendizagem da Língua Portuguesa. Assim faz-se necessário que novas práticas e ações pedagógicas sejam implementadas para que a aprendizagem no meio escolar seja satisfatória.

O *blog* educacional pode ser usado como recurso estratégico pedagógico. Como recurso pedagógico, o *blog* pode servir como fonte externa à sala de aula, ou seja, o aluno tem acesso ao conhecimento especializado. Conforme Gomes e Lopes (2007), a utilização dos *blogs* apenas como um "recurso pedagógico" centra-se essencialmente de proporcionar aos alunos formas adicionais de acesso

à informação que se pressupõe atualizada e relevante. Neste tipo de exploração o aluno assume uma posição relativamente passiva, limitando-se frequentemente à leitura dos posts, eventualmente colocando algum comentário às mensagens pôs já existentes (p.123)

O *blog*, como ferramenta pedagógica na produção de texto deve ser um espaço onde os docentes têm a tarefa de transformá-lo para que os estudantes possam aprender de forma interativa, expondo suas ideias, valorizando e explorando os seus conhecimentos, partindo de suas vivências culturais/sociais por meio de tecnologias digitais para se trabalhar a leitura e a escrita.

## 2. O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA.

Em dezembro de 2019, na cidade chinesa de Wuhan (epicentro mundial da doença) foram identificados os primeiros casos da COVID-19, uma doença altamente contagiosa provocada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). O coronavírus é uma família de vírus que atinge o sistema respiratório, causando infecções pulmonares com sintomas que variam de leves até casos mais graves, levando-os a óbito uma parcela significativa dos infectados com síndrome respiratória aguda.

Após a detecção dos primeiros casos, a Organização Mundial de Saúde (OMS) confirma em poucos meses a importação do SARS-CoV-2, identificando suspeitos, confirmados e em análise em países como Japão, Estados Unidos, Canadá, Austrália e Brasil, declarando antes do primeiro trimestre do ano de 2020, transmissão comunitária, pandemia e emergência internacional (LANA *et al.*, 2020). Com a transmissão comunitária do vírus no Brasil, os representantes da União, Estados e Municípios se viram frente a uma nova demanda que exigia também novas posições, diante tais acontecimentos, optou-se pela quarentena que consequentemente levou ao isolamento social da população.

Desde o final de 2019 o mundo já não é mais o mesmo com a chegada inesperada da pandemia do coronavírus (Covid-19) que seguramente modificou (e muito) nossos hábitos e comportamentos. A tecnologia como a conhecemos tem mostrado sua outra face diante deste cenário e passou a ser o cerne das comunicações e a agregar a sociedade de forma sem igual.

Atualmente, as pessoas não necessitam mais se deslocar de suas residências para trabalharem, estudarem, fazer compras, pedir refeições, transportes, acompanhar os noticiários e acontecimentos. Independente do lugar e hora em que os fatos aconteçam, tudo pode ser acompanhado instantaneamente por meio dos smartphones conectados à internet e outros dispositivos tecnológicos, nascendo assim os sociais mundo em pandemia.

A pandemia exigiu uma nova retomada de diretrizes por parte dos governos com o objetivo de conter a disseminação por meio de medidas rigorosas que foram tomadas e, algumas práticas foram necessariamente adotadas como o distanciamento espacial entre os indivíduos e a permanência em casa (autoisolamento).

Em substituição às aulas presenciais que foram obrigatoriamente suspensas visando a proteção em massa de alunos, professores e todo contingente humano que envolve o funcionamento das escolas, foram implantadas aulas remotas (on-line) em grande escala como alternativa momentânea para que os alunos e as escolas possam cumprir o calendário escolar anual, sem prejuízo ou perdas tanto para os alunos quanto para as instituições de ensino.

Contudo, apesar do uso contínuo desses, se fazem ainda necessários o incentivo e a motivação dos estudantes e dos professores a adquirirem novos repertórios frente ao manejo destas ferramentas, visto que, muitos indivíduos ainda não estão familiarizados e podem acabar não desfrutando dos benefícios que essas tecnologias podem proporcionar diante o contexto educacional quando utilizadas de forma planejada com objetivos previamente traçados. Neste viés, Souza e Souza (2010) destacam que esse contexto tecnológico que nos cerca poderá dar o suporte necessário quando utilizado para o ensino e aprendizagem, visto como instrumentos facilitadores e motivacionais para o melhor desempenho dos alunos.

## 3. PROPOSTA DE CRIAÇÃO DE *BLOG* EDUCACIONAL PARA JOVENS E ADULTOS

A proposta de trabalhar com o uso de *blogs* foi desenvolvida para os alunos da Educação de Jovens e Alunos que frequentam o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA/Campus Parauapebas), situada no bairro Cidade Nova no município de Parauapebas, estado do Pará e apresenta uma significativa clientela da EJA. A instituição apresenta, nessa modalidade de estudo, duas turmas e estes estudantes também almejam uma melhoria em suas vidas, sendo que alguns já estão inseridos no mercado de trabalho.

De modo geral, o alunado da EJA tem um diferencial em relação aos demais alunos, pois já vem de uma caminhada profissional que lhe propiciou diversas vivências. Nesse sentido, concordamos que "ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nos ignoramos alguma coisa" (FREIRE, 1983, p. 78).

Do exposto, destacamos que a análise desta pesquisa se dará em dois momentos: a primeira refere-se ao design proposto para o *blog* educacional e, posteriormente, traremos reflexões que sustentam o uso dessa ferramenta em sala de

aula, alinhadas ao referencial teórico já exposto anteriormente.

### *3.1 Proposta de design do blog educacional para fins didáticos*

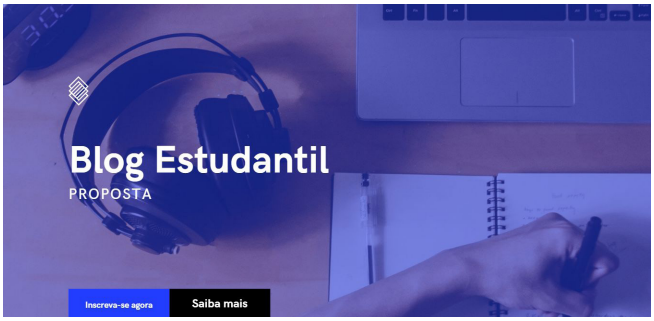
Propomos assim, uma dinâmica metodologia aos alunos, a fim de abrir espaço para a troca de ideias e sugestões, após os esclarecimentos pertinentes com o intuito de chamar a atenção da turma, sob a mediação pedagógica do professor, ao usar recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem para jovens e adultos.

Num segundo momento, sugere-se ao docente que parta para formação de pequenos grupos, de acordo com as preferências e afinidades dos alunos. A pesquisa na internet sobre *blog*, a criação propriamente dita dos *blogs*, o desenvolvimento dos mesmos e, a conclusão dos *blogs* formam as etapas subsequentes. Na parte final do trabalho, recomenda-se fazer um seminário, no qual os alunos possam fazer relatos de suas experiências com este recurso.

Alinhados à visão de Gomes (2005), destacamos que o termo *blog* é a abreviatura da expressão original da língua inglesa *weblog*, uma página na web que pode ser atualizada com grande frequência através da inserção de mensagens (*posts*). As suas páginas são chamadas de artigos ou *posts*, contém comentários sobre diversos assuntos, outros são diários on-line. *Blog* é uma tecnologia da comunicação e informação disponibilizada na web e mídias ligadas ao seu tema. Na produção de um *blog* exige-se, apenas, a presença de um computador, acesso à rede e um e-mail.

O *blog* educacional proposto para ser implementado na turma da EJA, tem como objetivo de interação entre professores e alunos, onde os mesmos poderão publicar suas ideias, reflexões e compartilhar assim anseios, dúvidas e propostas com intuito de melhorar e facilitar o ensino e aprendizagem dos alunos, tal como mostramos a sua interface na Figura 01.

Figura 01 – Tela inicial do protótipo do blog3




Fonte: Elaborada pelos autores

A figura 01 apresenta o esboço do *blog* educacional, onde pode ser

observado, o objetivo do *blog* e avisos aos visitantes, visando assim adequar o *blog* às características principais da instituição.

O *blog* será de uso coletivo, onde o acesso e alimentação será feita pelos alunos após a aprovação do conteúdo juntamente com o professor. A figura 02, a seguir, apresenta a página inicial do *blog*, com *links*, notícias, poesias, fotografias que compõem a página principal.

Figura 02 – Segunda tela do protótipo do blog

Fonte: Elaborada pelos autores

A figura 02, ilustrada acima, propõe falar sobre o objetivo principal do *blog*, quem criou e para que serve. Ou seja, destacar a ideia central do propósito do *blog* no que tange o processo de ensino e aprendizagem.

A Figura 03 nos ajuda a compreender como trabalhar, por exemplo, na disciplina de Língua Portuguesa e até mesmo de forma interdisciplinar, com um dos assuntos diversificados.

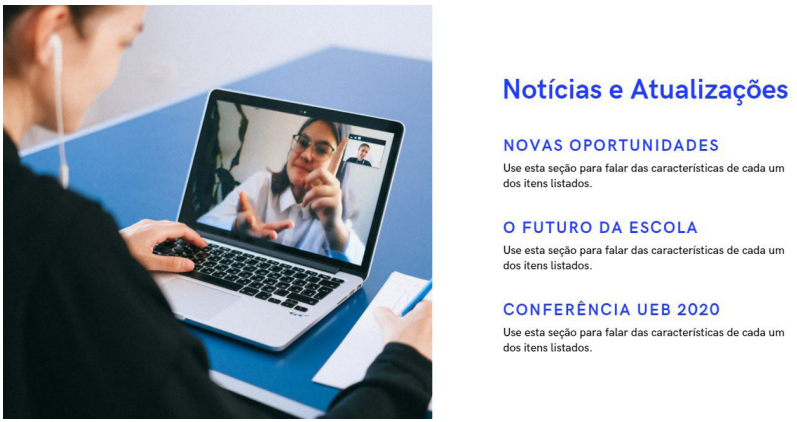
Figura 03 – Tela do protótipo do blog áreas distintas por assuntos

Fonte: Elaborada pelos autores

A Figura 03 está disponível para três grandes assuntos principais onde

cada link irá conter textos por categorias as quais serão escolhidos juntamente entre professores e alunos. Com isso, conseguir compreender melhor como ficará a tela do protótipo do *blog*, como discutimos a seguir.

Figura 04 – Tela do protótipo do blog




Fonte: Elaborada pelos autores

A Figura 04 mostra com mais outra forma de organização de conteúdos por classe de textos informativos, poéticos, jornalísticos, entre outros que são avaliados pelo professor. O objetivo principal é que os alunos sejam estimulados a escrever suas produções textuais da aula, bem como sobre os resultados de aulas práticas e algumas curiosidades.

Após criar o *blog* e estabelecer os textos que vão ser elaborados e posteriormente publicados, é hora de determinar os melhores conteúdos e formatos para cada um deles. Ao estimular o aluno a escrever, o professor possibilita que ele participe ativamente da construção do conhecimento, além de ter que procurar temas interessantes para a publicação, o que poderá aumentar o interesse pela disciplina.

O professor poderá optar por diversas formas de trabalhar com o *blog*. A sugestão é que primeiramente o professor estimule os alunos a criarem um nome e faça com que eles procurem figuras para ilustrar esse espaço virtual. O professor deverá para que alguns fiquem responsáveis por determinado tema; outros, em temas diferentes, e alguns se responsabilizem por fotografar alguns assuntos referentes aos temas. É importante delegar algumas funções, pois, assim, os alunos serão responsáveis por aquilo que criarem.

É importante lembrar que o educador deverá, frequentemente, mudar a função de cada aluno. Alunos do EJA podem gostar de ver assuntos de seu cotidiano estampados no *blog*, estudantes de outras instituições podem chegar até o seu site a partir de pesquisas para trabalhos escolares e os pais e professores

podem procurar por conteúdos que demonstrem, em números, a qualidade do ensino da escola.

### *3.2 Reflexões didáticas para o uso de tecnologias digitais em sala de aula*

A sociedade atual em que vivemos é marcada pelos avanços tecnológicos em que a comunicação e a informação acontecem de forma mais rápida. O próprio conhecimento torna-se de fácil acesso por todos, em diversas áreas. No entanto, mesmo com o avanço tecnológico percebemos que muitos ainda não estão preparados para essa realidade social e histórica, principalmente quando nos remetemos à educação básica escolar. Podemos perceber no contexto escolar que muitos profissionais que atuam com a educação básica, em específico, não têm acesso e/ou conhecimento e/ou até possuem medo ou insegurança para o seu uso.

Entretanto, a escola tem um compromisso social e pedagógico com a formação do educando, cabendo a responsabilidade de mediar o conhecimento dos alunos. Para tanto, há a necessidade de que os envolvidos estejam preparados para essa realidade que invade a vida social e a própria prática educativa escolar. Nesse sentido, podemos afirmar que o espaço escolar é o único meio que possibilita o acesso aos saberes historicamente acumulados e necessários à construção da humanidade em cada ser humano.

Em se tratando da tecnologia educacional, o termo remete ao emprego de recursos tecnológicos a favor da educação de qualidade, contribuindo na aprendizagem de programação, do desenvolvimento socioeducativo, além da socialização do saber e da informação pelo aluno. Para tanto, há de se considerar os benefícios didáticos da tecnologia na escola.

Nesse sentido, mais que a inclusão digital, a tecnologia educacional nas escolas públicas pode promover uma grande oportunidade para a vida dos alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio, trazendo inovações nas relações de ensino-aprendizagem e conectando o estudante ao mundo de hoje por meio da tecnologia.

Diante disso, é fato de que o conhecimento e o domínio do saber é de responsabilidade do professor, entretanto, a tecnologia poderá ser uma ferramenta didática quando na transposição didática desse saber. Por meio da tecnologia, o conhecimento poderá melhor se adequar ao perfil dos nossos alunos na contemporaneidade (sociedade marcada pelos avanços técnicos).

No entanto, as dificuldades são visíveis como qualquer outra ferramenta de trabalho escolar, como a necessidade de adequação técnica dos tabletes, para o uso dessa tecnologia escolar, uma vez que a maioria dos professores não possui habilidades para a utilização das tecnologias digitais, não conseguindo por

enquanto explorar de uma maneira eficiente o uso de dispositivos tecnológicos ou outras ferramentas tecnológicas.

Em relação aos alunos utilizar ferramentas tecnológicas na escola, se faz necessário por parte do professor a condução de todo o processo de construção dos conteúdos, ou seja, primeiramente os profissionais precisam estar seguros no uso destas mobilidades tecnológicas, para que os alunos possam usufruir destes equipamentos como celulares, tabletes, dentre outros. Deve-se ter objetivos claros de ensino e aprendizagem, caso contrário os equipamentos são usados pelos alunos com finalidade diversas, menos para a aprendizagem dos conteúdos escolares, com propostas dinamizadoras do conhecimento e, para, além disso, como processo de comunicação e construção do saber escolar por aluno e professor.

Sabemos, contudo que com o avanço da tecnologia, a educação passou por transformações que mudaram o processo de ensino como já foi argumentado e a comunicação passou por mudanças e construções. Oliveira (2004, p. 28) argumenta que

> essa tentativa de aproximação constrói de divergências e convergências, metodologias e objetos de estudo, respeitados as peculiaridades de cada área do conhecimento, além de ocuparem lugares distintos na sociedade. Então, não podemos negar a proximidade desses campos e também de uma possível relação entre eles, pois a Educação realiza-se através da comunicação, assim como o campo da Comunicação pode objetivar a educação.

Nesse sentido, esta afirmação destaca a importância da interação da comunicação com o processo educacional com vistas ás tecnologias digitais, uma vez que a junção de suas atividades entre a comunicação e a tecnologia. Assim, o autor destaca que vê o processo de

> educar para a comunicação, "educação para a mídia", "educar com os meios", "educomunicação" "mídia educação", caracterizam conceitos que discutem a inclusão das mídias no espaço escolar, tanto no aspecto educacional, como no comunicacional. Refletir um processo educacional que valorize um contato maior com os meios de comunicação é algo que se vislumbra como uma possibilidade, tanto educacional como comunicacional (p. 24).

Desse modo, alinhados às discussões de Tarouco e colaboradores (2006), percebemos que a tecnologia educacional e de comunicação atualmente permitem criar materiais didáticos usando recursos multimídia com interatividade que tornam mais efetivos os ambientes de ensino-aprendizagem apoiado às tecnologias digitais.

Entretanto, o professor precisa estar articulado a esta nova linguagem do saber, a fim de que haja a emancipação no trabalho didático em sala de aula. Afirmamos, desta forma, conforme Cardoso (2007), que a evolução das tecnologias digitais aplicadas aos recursos educacionais trouxe (e traz) possibilidades

formativas de informação e conhecimento, ou seja, novos processos educacionais utilizando a multimídia com estratégia didático-pedagógica.

## 4. ALGUNS APONTAMENTOS E CONSIDERAÇÕES

Do exposto e argumentado, esperamos que a presente proposta de formação dos estudantes para o uso de tecnologias digitais – o *blog* educacional – como ferramentas metodológicas, que este projeto de intervenção pedagógica venha a contribuído para o processo de ensino e aprendizagem e favoreça a comunicação entre professores e estudantes do EJA.

Assinalamos que o projeto se constitui em uma intervenção educativa intermediada pelas tecnologias digitais capaz de instigar, motivar, desafiar e orientar o processo de construção do saber das diversas áreas para toda a vida. O *blog* tem o objetivo de ser uma novidade para os alunos, e para os educadores da disciplina de Língua Portuguesa, podendo ser expandido para as demais disciplinas.

Após, a devida exploração do recurso, o educador pode propor um desenvolvimento de um projeto interdisciplinar, pois o *blog* é um recurso simples e acessível, e com possibilidades de impulsionar a aprendizagem dos educandos da EJA. Finaliza-se, deixando como sugestão, o uso de *blog* como recurso pedagógico, pela sua facilidade de acesso, simplicidade e gratuidade.

Concluímos, portanto, que esta ferramenta, sendo bem aplicada, pode auxiliar na complementação dos conteúdos didáticos, na produção de textual, não só na disciplina de Língua portuguesa, mas como em qualquer outra disciplina do sistema escolar, de forma interdisciplinar, a fim de contribuir para o impulsionamento da aprendizagem dos educandos.

## REFERÊNCIAS

CADORSO, G. **A mídia na sociedade em rede.** Rio de Janeiro, FGV, 2007.

FREIRE. Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores associados; Cortez, 1983.

GOMES, M. J. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. In: VII SIMPOSIO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 2005, LEIRIA. **Anais…,** 2005. v. 1. p. 311-315.

GOMES, M. J.; LOPES, A. M. Blogues escolares: quando, como e por quê? In: Conferência weblogs na educação - 3 testemunhos, 3 experiências. **Actas…** Setúbal, 2007. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6487/1/gomes2007.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

LANA, R. M. *et al*. Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. **Cadernos de Saú-**

**de Pública,** Rio de Janeiro, v. 36, n. 3, p. 01-05, 2020. DOI: 10.1590/0102-311x00019620. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csp/v36n3/1678-4464-csp-36-03-e00019620.pdf. Acesso em: 09 de abr. 2021.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, M. R. R. de. **O Primeiro Olhar:** Experiência com Imagens na Educação Física Escolar. 2004. 177f. Tese (Mestrado em Educação Física) Centro de Desportos – Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC.

SOUZA, I. M. A; SOUZA, L. V. A. O uso da tecnologia como facilitadora da aprendizagem do aluno na escola. **Fórum Identidades,** v. 8, n. 4, p. 127-142, 2010.

TAROUCO, L. M. R.; KONRATH, M. L. P.; CARVALHO, M. J. S.; AVILA, B. G. Formação de professores para produção e uso de objetos de aprendizagem. **Novas Tecnologias na Educação,** v. 4, n. 1, p. 1-10, 2006.

TAVARES, R. Aprendizagem Significativa e o Ensino de Ciências. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 1, p. 94-100, 2008.

VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F. L. *(Orgs.).* **Tecnologia e educação**: passado, presente e o que está por vir. Campinas, SP : NIED/UNICAMP, 2018.

# TERRITÓRIOS E RELIGIOSIDADES: FESTA DOS NAVEGANTES NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

*Jackson Adair Gonçalves*[1]

## 1. INTRODUÇÃO

A festa em honra a Nossa Senhora dos Navegantes no Estado do Rio Grande do Sul é muita grande, devido a religiosidade que este povo gaúcho tem. Em uma revisão pela literatura, pode-se ver que as festas são tradicionais, ou seja, acontecem a mais de 50 anos em determinadas localidades, coincidindo no mesmo dia com a festa a Iemanjá, entidade da Umbanda, que se assemelha a imagem da santa do catolicismo. Sabe-se que a Umbanda é um sincretismo entre o catolicismo, espiritismo e matrizes africanas, e que suas entidades recebem nomes diferentes, mesmo tem a mesma missão espiritual de diversos santos católicos.

Sabe ainda, que a tradição a festa dos Navegantes foi herdada pelos antigos açorianos que viviam no Rio Grande do Sul e que cultivaram a tradição, deixando de legado para diferentes gerações.

Inúmeras festas conforme destacado na pesquisa, remontam os anos de 1800 nos territórios gaúchos, e que se tornou memória cultural e patrimonial em várias cidades.

A presente pesquisa visa elencar algumas festas religiosas de Nossa Senhora dos Navegantes no território gaúcho frisando a religiosidade como uma memória do passado estando no presente de seus municípios. Para isso, o marco da revisão bibliográfica inicia-se em 1800 até 2021, capturando aspectos patrimoniais, territoriais e religiosos.

Nossa Senhora dos Navegantes é considerada a padroeira dos barqueiros, das pessoas que andam no mar, rios, é a protetora fiel, que com sua ancora no pescoço simboliza a firmeza e segurança que dá aos seus seguidores. Não somente atende preces e pedidos espirituais de marinheiros, mas também de todos que clamam por seus nome.

1 Mestrando em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF) . Professor da Rede Estadual do Rio Grande do Sul. Email: jacksonadair2009@gmail.com.

As maiores festas já reuniram cerca de 200 mil pessoas, segundo dados coletados, mostrando a força em pleno ano de 2021, que devido a pandemia, houve apenas missa em suas capelas ( igrejas) sendo transmitido através de redes sociais, televisão para milhares de devotos a " Mãe Navegantes".

## 2. OS AÇORIANOS E SEU PAPEL AO CULTO A NOSSA SENHORA DOS NAVEGANTES.

A devoção a Nossa Senhora dos Navegantes foi trazida para o Rio Grande do Sul pelos colonos açorianos. É por isso que sempre, em todas as pequenas aldeias de pescadores às margens da Lagoa dos Patos ou do rio Guaíba, se realizavam procissões em homenagem a esta santa protetora. Em Ilhéus, os açorianos tinham na navegação seu principal meio de transporte e o trouxeram para as novas terras. ( PAZ, 2021, p.01).

Conforme o autor, os açorianos foram os principais responsáveis pela devoção á Nossa Senhora dos Navegantes e, conforme sua transcrição, já na suas culturas as procissões se realizam a beira do mar, o que aos poucos foi tomando proporções maiores da prática da missa campal, ou seja, das missas serem realizadas ao lado de um rio.

Para Farinha e Cerqueira ( 2020) "A Festa de Nossa Senhora dos Navegantes de São José do Norte, Rio Grande do Sul, Brasil, ocorre desde o ano de 1811. É uma tradição luso-brasileira herdada de açorianos que ocuparam o território em meados do século XVIII."

Nessa perspectiva trazida pelos autores, o território gaúcho já era povoado pelos açorianos desde o século XVIII, onde desde 1811 a festa dos Navegantes já era uma memória em São José do Norte, RS. Esse povoamento nos faz refletir da cultura religiosa que se instalou em São José do Norte através do povoamento dos açorianos.

Ainda Farinha e Cerqueira ( 2020, p. 88) ainda frisa:

> [....De acordo com documentos conservados na Diocese de Rio Grande e no Instituto Histórico e Geográfico de São José do Norte, a primeira Festa de Nossa Senhora dos Navegantes do local ocorreu no ano de 1811[...].Segundo registros disponíveis em acervos eclesiais e em periódicos de Rio Grande e de São José do Norte, desde aquela época, quando o tempo permitia, a procissão marítima em homenagem à Nossa Senhora dos Navegantes dirigia-se a Rio Grande pelo canal Miguel da Cunha, como ainda ocorre nos dias atuais, chegando a Rio Grande, onde os devotos embarcados recebiam a bênção litúrgica, após o que regressava a São José do Norte. A Festa de Nossa Senhora dos Navegantes segue a ocorrer na cidade, anualmente, todo dia 02 de fevereiro, sendo esta a data de maior participação popular, com diversas demonstrações de fé e religiosidade. Nesta ocasião, é feita referência à importância dos elementos culturais e naturais

da península, como dádivas que tornam possíveis a vida no local.

Notoriamente, o dia 02 de fevereiro é o marco das Festas de Nossa Senhora dos Navegantes em todo o Estado do Rio Grande do Sul, estando presente a fé, devoção e um memorial de saberes, pautados em ritos, rituais e consagrações de objetos . É uma festa que move cultura, devotos e a espiritualidade. Neste dia, o Estado do Rio Grande do Sul é movido por uma força ancestral e iluminado, marcos estes trazidos em diferentes territórios pelos antigos açorianos, e que cada ano na atualidade tem se tornado uma presença forte da religiosidade católica estadual.

Farinha et al ( 2011, p. 184) salienta que "A Festa de Nossa Senhora dos Navegantes em Pelotas teve origem no ano de 1932, vinculada à Paróquia Sagrado Coração de Jesus, conhecida como Igreja do Porto, na zona do Porto de Pelotas.

É notável, a religiosidade em honra a Nossa Senhora dos Navegantes na historicidade da cultura rio-grandense que desde 1800 já tem registros desta fé e culto, que aumentou durante os séculos. São fiéis que procuram um consolo, uma paz ou a cura de uma doença, outrora, outros já curados agradecem sempre a " Mãe Navegantes" pela graça alcançada.

Ainda Farinha et al ( 2011, p. 185) elenca que:

> À frente, no altar estão as lideranças da Igreja Católica de Pelotas, o Bispo Arquidiocesano, pároco do Santuário, clérigos e ministros da Igreja. A imagem da Santa que se vê ao fundo da Igreja, à esquerda é a Imagem original da primeira Festa de Navegantes do Porto, de 1932. Durante toda a Festa na Colônia Z3 os fiéis tocam na Santa, fazem pedidos e orações, oferecem flores, entoam cânticos. Observamos que esta antiga imagem não sai do Santuário.

Conforme a argumentação, fica evidente o amor e carinho pela santa, onde observa-se que segundo o autor Farinha et al ( 2011) menciona que a festa do Porto, a imagem de Nossa Senhora dos Navegantes de 1932 nunca saiu do santuário, justificando assim o sinal de graças vivenciados durante ao longo dos anos nessa região.

É através da comunicação que o ser humano se diferencia das outras espécies. A comunicação propicia a formação das identidades, a cada geração, nas tradições, na cultura, que se modificam com o decorrer dos anos, conforme a dinâmica de cada grupo. A linguagem pode marcar a estrutura da identidade justamente por ser capaz de perpetuar formas de fazer, de entender e de ser no mundo. O aprendizado através da comunicação verbal, gestual, escrita, auxilia a inserção de determinado indivíduo em grupo específico. Este indivíduo aprende o que é a identidade do grupo e incorpora os saberes de forma sinérgica, às vezes aperfeiçoando-os conforme a dinâmica sóciocultural do grupo ( FARINHA ET

AL, 2011, p. 185).

A argumentação de Farinha et al ( 2011) nos apresenta que a história do passado está presente na história atual e assim sucessivamente, porque a quantidade de informações, culturas, patrimônios, legados deixados pelos nossos antepassados , fazem a história do presente. Cada ser que passou por esse mundo, deixou sua marca, sua identidade , assim como vários povos e civilizações. Isso nos dá uma gama de saberes, para nós entendermos como foi os séculos passados e perspectivas para as próximas gerações.

No que tange a religiosidade e devoção em Nossa Senhora dos Navegantes, já é um patrimônio religioso, marcado inúmeras vezes pelo sincretismo da Umbanda, que nos traz a imagem de Iemanjá, que também é seguida e acolhida por milhares de pessoas no Estado do Rio Grande do Sul.

O que torna as "coisas de outro mundo" lugar de presença para os afro-religiosos é a possibilidade de encadeamento a séries preexistentes. Na Festa de Navegantes, a presença é o traço comum na enunciação do sagrado, para os católicos se dá na rostificação e para os afro-religiosos nas associações iconográficas – o ocutá desterritorializando rostos e paisagens, o culto ao orixá e à natureza e na associação à rostificação de Nossa Senhora dos Navegantes (PIEVE, 2013, p. 263).

A umbanda é uma religião do culto afro, onde existe o sincretismo do catolicismo, espiritismo e vertentes das culturas africanas. Um dos orixás é a Iemanjá, que tem traços de Nossa Senhora dos Navegantes, entanto, o culto a Iemanjá é diferenciado, através de oferendas como flores no mar e oferendas nos terreiros ou ao redor do mar. É uma religião que cultua o amor e a caridade, se preocupando com a natureza e as ervas.

## 3. SINCRETISMO RELIGIOSO: UMBANDA E CATOLICISMO

Segundo Bezerra ( 2020, s/p) destaca que o sincretismo religioso "... se caracteriza pela união de elementos culturais, religiosos e ideológicos distintos que formarão uma nova cultura, religião ou sociedade."

Ainda Bezerra ( 2020, s/p) elenca que:

> O cristianismo nasceu do judaísmo, e um dos pilares desta crença, a Torá, faz parte do conjunto de livros sagrados cristãos, a Bíblia. Igualmente, a grande festa judaica, a Páscoa, está presente no cristianismo, após ser ressignificada pelos cristãos.[...]Da mesma forma, a Igreja Católica tomou elementos da administração o Império Romano absorvendo sua organização. Um exemplo é a instituição de um líder máximo, o Pontífice. Este título, no entanto, vem da religião politeísta romana e pertencia ao sacerdote de mais prestígio do Colégio Pontifical.

Esse sincretismo entre a Umbanda e o catolicismo é muito importante

para a sociedade pois, o Estado é laico, livre para todos os pensamentos e manifestações religiosas. Essa sintonia se dá pelos atos de caridade, de amor, de culto aos orixás e dos momentos de aproximação á espiritualidade através do líder religioso da casa. O catolicismo já tem uma missa mais tradicional, pautadas na Bíblia e no monoteísmo, que trazem aspectos de Roma, sabendo que hoje em dia o catolicismo também originaram-se outros movimentos católicos.

A Umbanda é uma religião brasileira, de matriz africana, onde ocorre diversos sincretismos. Esta crença tem elementos do kardecismo, do candomblé, da religião indígena, do catolicismo, entre outros cultos. O sincretismo ocorre tanto em nível doutrinal com elementos do monoteísmo, reencarnação e figuras a serem cultuadas, como no aspecto exterior, pois suas celebrações ocorrem numa Casa ou Terreiro. ( BEZERRA, 2020, s/p).

As religiões de matrizes africanas, como a Umbanda, sofreram e ainda sofrem discriminação por parte de pessoas e ou religiões, essa perseguição vem de longos tempos, quando o Brasil ainda era Colônia de Portugal. O preconceito pelos cultos as entidades ( orixás) nesse período, vinham dos fazendeiros e escravocratas, que tinham como única religião o catolicismo.

Guimarães ( 2018, s/p) reflete sobre o assunto :

> Sem autonomia e com o catolicismo, advindo dos portugueses, como religião dominante na época, os negros trazidos ao Brasil em navios negreiros eram impedidos de manifestar as crenças nos Orixás, cujo culto era apontado como heresia e feitiçaria por escravocratas e fazendeiros de várias regiões do país. Na tentativa de defender a religiosidade e a identidade de um povos, eles mantiveram a crença através dos Otás [pedras]. [...]Assim, cada Orixá tinha sua pedra - colocada dentro imagens que representam os santos católicos - reverenciada sem a opressão dos senhores. Desta forma, deu-se início ao sincretismo religioso, através da associação dos orixás aos santos católicos, e funcionando como uma maneira de livrar-se dos castigos e perseguições religiosas da época. Assim, quando se cultuava Santa Bárbara, estava se referindo à Iansã; ao rezar para Nossa Senhora da Conceição, falavam com Iemanjá.

O autor Guimarães ( 2018) bem retrata o período colonial, onde as religiões afro brasileiras eram discriminadas e não aceitas, até porque os portugueses dominavam o país com as catequeses trazidas pelos padres jesuítas, e tudo que fosse contra a vontade religiosa portuguesa, seria heresia ou pecado.

### *3.1. FESTA DOS NAVEGANTES EM MORMAÇO-RS: DEVOÇÃO E FÉ*

A festa dos navegantes é uma tradição religiosa que teve início por volta de 1926 no município de Mormaço, com a primeira missa de devoção e que não parou mais. A fé muito forte na região, se deve ao início da imigração de alemães, italianos e posteriormente os quilombolas, antes mesmo do município

mormacense se tornar independente. Mormaço é uma cidade pequena de aproximadamente 3000 (três mil) habitantes, que se tornou independente do município de Soledade no dia 20 de março de 1992.

Toda essa miscigenação de povos e culturas, culminou na devoção a Nossa Senhora dos Navegantes. Sabe-se que alguns alemães fundaram também a Igreja Evangélica Luterana, para seus cultos, onde permanece viva até hoje em dia. A festa em honra a " Mãe Navegantes" primeiramente era realizada somente na Igreja sua missa, entretanto, com o passar dos tempos, a missa passou a ser Campal, ou seja, realizada ás margens do Rio Jacuí.

Esse momento de religiosidade, começa com a procissão fluvial, onde a Santa é trazida por barqueiros pelas águas, onde os fiéis á recebem com muito carinho, foguetes, cantos, e depois levada até o templo sagrado criado naquele local. Um dos fatos deste momento, é que cada pessoa segura a imagem de Navegantes como forma de agradecer ou pedir bênçãos.

A festa é uma das mais conhecidas do Estado do Rio Grande do Sul, chegando a públicos de aproximadamente 5000 ( cinco mil) pessoas. Após a finalização da missa campal, a imagem da santa percorre todo o trajeto até chegar a Igreja Matriz, onde o padre local vai abençoando os carros. A finalização da festa acontece pela parte da tarde com uma reunião dançante e sorteio da rifa.

Na historicidade dos 95 anos de devoção da " Mãe Navegantes" que se tornou padroeira do município mormacense, cabe destacar que a fé moveu montanhas, foi tão grande que estimulou pessoas de fora do Estado a virem pedir auxilio dela.

Para Libanio ( 2002, pg. 14) descreve a fé conciliada a tradição da cidade:

> [....] Assume um papel heurístico de ajudar-nos a descobrir novas percepções da fé. E, por sua vez, a fé contribui para entender a cidade á sua luz. A reflexão se desenvolve em três momentos. Num primeiro momento , elabora-se uma fenomenologia da cidade. Em seguida, nos dois momentos seguintes, estabelece-se um círculo hermenêutico completo entre fé e cidade. Com a ótica dessa compreensão fenomenológica da cidade reflete-se sobre a fé cristã vivida numa cidade. E, com essa percepção da fé, busca-se uma melhor compreensão da cidade. Iniciar a análise com a cidade é reconhecer-lhe uma autonomia que pode ser articulada com a fé. Autonomia não significa independência total, mas ter regras próprias em seu ser. E por isso precisam ser respeitadas. O Concílio Vaticano II ensina isto, embora use o conceito de " cidade terrena" num sentido amplo de sociedade humana.

Conforme Libanio ( 2002) ele nos argumenta da importância de conhecer as tradições de uma cidade, da cultura de seu povo instigado pela fé cristã, no caso, que envolve a cultura e nos leva a conhecer o sobrenatural acontecendo. Ainda o próprio autor menciona que conhecer a fé é buscar uma melhor compreensão da cidade, ou seja, conhecer seu antepassado, conhecer as pessoas que

foram motivadas a buscar a espiritualidade.

Já Torres ( 2007, pg. 13) faz uma relação entre fé e doença:

> Ter fé e esperança no amanhã faz parte integrante de todo ser humano. Desprezar esses atributos é perde-se no tempo e espaço. A fé de fato move montanhas , tenho observado atentamente para os seus milagres. Quem não acredita em milagres, na ajuda da fé , pode até ter alcançado uma graça , mas jamais vai perceber. Continuar pensando em um mundo sem esperanças é fechar-se para ele e caminhar em direção aos abismos que se abrem a todo instante, para cairmos. [...] O credo alivia nossos sentimentos e nos coloca em posição superior de lutar pelas nossas vidas. Não há vida plena se não houver comunhão com nosso Deus[...].

Para o autor Torres ( 2007) nos coloca um embasamento necessário na historicidade da devoção em Nossa Senhora dos Navegantes, pois, existe um relato de uma mulher que aqui abrevio pelas letras N.J. que ela se disse curada graças a intercessão de Nossa Senhora dos Navegantes, ela sofria de um câncer, e aliou as quimioterapias com a fé. Ela mesmo doente frequentava direto a Igreja onde esta a imagem de Nossa Senhora, e posteriormente depois de curada ela leva uma rosa vermelha até a imagem dentro da Igreja. Elenca-se também que existe um grupo de oração feito por fiéis que reza semanalmente aos doentes e já receberam vários relatos de a partir do nome ser incluído nas orações para Nossa Senhora, conseguiram melhoras instantâneas.

O embasamento que nos traz Farinha ( 2017) sobre a Festa dos Navegantes, nos induz que além da fé e espiritualidade presentes, é uma transmissão de memória, identidade e construção, uma vivência que não congela no passado, mas que se vive no presente, já pensando no futuro. Aliás, em Mormaço nestes 95 anos de festa, nota-se muito a presença de crianças pequenas como pequenos barqueiros ( vestimenta), porque nossa Senhora dos Navegantes está ligada á água, a proteção aos barqueiros, mas também sua âncora, representa a proteção, algo seguro, que não deixa escapar. Ou seja, Nossa Senhora dos Navegantes, não deixa nenhum fiel sem resposta, sem amparo.

## 4. CONCLUSÃO

Concluiu-se que as festas de Nossa Senhora dos Navegantes é um patrimônio histórico e religioso, e que segundo a pesquisa datam desde 1800 no Estado do Rio Grande do Sul. São várias as manifestações de fiéis e devotos que tiveram suas preces atendidas em vários territórios, sendo o dia 02 de fevereiro o dia festivo em honra a " Mãe Navegantes", que os dados apresentam como a padroeira dos marinheiros e daqueles que procuram por auxílio.

Destaque também para o município mormacense, que tem em torno de três mil habitantes e que já está em sua 95ª edição da festa. Umas das mais antigas

do estado e que culminou como sendo a padroeira deste município, sendo que no dia 02 de fevereiro é feriado local.

A umbanda, religião de matriz africana, tem sido destaque no Rio Grande do Sul pela devoção em Iemanjá, orixá que tem suas festividades no mesmo dia que Nossa Senhora dos Navegantes. Denota-se que também é uma religião histórica, que tem suas raízes fixadas nos terreiros e casas, principalmente de Porto Alegre, e que foi trazida por escravos no período colonial no Brasil.

A fé e devoção é nítida em todos os festejos, sejam eles na Umbanda ou no Catolicismo, porém os traços da historicidade religiosa sobrevive aos séculos, passando de geração para geração, e os cultos sendo um portal com a espiritualidade, emanando luz e prosperidade aos seus devotos e fiéis.

## 5. REFERÊNCIAS

BEZERRA, Juliana. Sincretismo. Toda Matéria, 2020. Disponível em: < https://www.todamateria.com.br/sincretismo/>. Acesso: 02 de nov de 2021.

FARINHA, Alessandra Buriol. Memória e História de Mui Heroica Villa de São José do Norte: A festa de Nossa Senhora dos Navegantes. Pelotas, 2017. Disponível em: < http://www.repositorio.ufpel.edu.br/handle/prefix/6182>. Acesso em: 18 de junho de 2021.

FARINHA, Alessandra Buriol. CERQUEIRA, Fábio Vergara. A festa de Nossa Senhora dos Navegantes de São José do Norte, Brasil: devoção popular e memória cultural. Revista Memória em Rede, 2020. Disponível em< https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria/article/view/17879/11047>. Acesso em: 4 nov de 2021.

FARINHA, Alessandra Buriol; ET AL. A festa de navegantes na Colônia Z-3 de Pelotas: uma questão de identidade e fé. Editora da UFPEL, 2011. Disponível em : < https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/lepaarq/article/view/1680/1561>. Acesso em: 03 de mar de 2021.

GUIMARÃES, Elaine. Entenda a ligação entre os santos católicos e os orixás. Ano, 2018. Disponível em: < https://www.uninabuco.edu.br/noticias/entenda-ligacao-entre-os-santos-catolicos-e-os-orixas>. Acesso em: 05 de nov de 2021.

LIBANIO, João Batista. As Lógicas da Cidade : O impacto sobre a fé e sob o impacto da fé. Edições Loyola. Ano, 2002. Disponível em: < https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=KIwKjwmgT1oC&oi=fnd&pg=PA5&dq=f%C3%A9+religiosa&ots=oW_YHo35Gy&sig=7ePOMMo7gxEVM_Ol_uhli1a9Flg#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 20 de junho de 2021.

PAZ, Walmaro. Sem Festas para Nossa Senhora dos Navegantes e Iemanjá este ano. Brasil de Fato, 2021. Disponível em < https://www.brasildefators.com.br/2021/02/01/artigo-sem-festas-para-nossa-senhora-dos-navegantes-e-iemanja-este-ano>. Acesso: 25 de out de 2021.

PIEVE, Stella Maris Nunes. A Festa de Nossa Senhora dos Navegantes em Porto Alegre: Sincretismo entre Maria e Iemanjá. Debates do NER, Porto Alegre, 2013. Disponível em: < https://www.seer.ufrgs.br/debatesdoner/article/view/40983/26011>. Acesso em: 16 de out de 2021.

TORRES, Blancard Santos. Doença, Fé e Esperança. Ed. Universitária da UFPE. Ano, 2007. Disponível em : < https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=9GmRVC6sJWMC&oi=fnd&pg=PA7&dq=f%C3%A9+e+a+doen%C3%A7a&ots=ekOzcVbnHq&sig=6Iy3baEuv9NkPCMqCtftPFsVsyk#v=onepage&q=f%C3%A9%20e%20a%20doen%C3%A7a&f=false> . Acesso em: 22 de junho de 2021.

# ENSINO REMOTO NO PIBID INGLÊS DA UFAL: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA À LUZ DO LETRAMENTO CRÍTICO

*Bianca Letícia Tavares da Silva*[1]
*Cátia Veneziano Pitombeira*[2]
*Dayane Mirele Fontes Monteiro*[3]
*Liliane Eduarda Timóteo da Silva*[4]
*Lívia Lua Letícia Magalhães de Lira*[5]
*Nathalia Barros da Silva*[6]

## INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é marcada por um conjunto de transformações mundiais decorrentes da globalização em interlocução com as tecnologias caracterizadas, principalmente, pela troca de informações em tempo real que, de certa forma, afetam os setores políticos, econômicos, comerciais e educacionais. Nesse sentido, Freire (2009, p. 14) afirma "o contexto social em que vivemos é marcado pela rapidez e imediatismo proporcionados por novas modalidades de acesso, armazenamento, recuperação e intercâmbio de informações".

Apesar da iminente necessidade do uso de tecnologias digitais no cotidiano, a escola caminhava a passos lentos no que diz respeito à inserção de recursos digitais em sala de aula, no entanto, a pandemia de Covid-19, SARS-COV-2, "trouxe consigo uma série de respostas estatais de isolamento social a fim de

1 Graduanda de Letras Inglês da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - bianca.silva@fale.ufal.br.

2 Doutora em Linguística Aplicada e estudos da linguagem pela PUC-SP, docente do curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - catia.pitombeira@fale.ufal.br.

3 Graduanda de Letras Inglês da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - dayane.monteiro@cedu.ufal.br.

4 Graduanda de Letras Inglês da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - liliane.silva@fale.ufal.br.

5 Graduanda de Letras Inglês da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - livia.lira@fale.ufal.br.

6 Graduanda de Letras Inglês da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - nathalia.silva@fale.ufal.br.

conter a contaminação, repercutindo em uma série de impactos transversais" (SENHORAS, 2020). Conforme declaram Macedo, Ornellas e Bonfim (2020, p. 06), "os processos de redução de infecção em todos os lugares do mundo, se dá pelo isolamento e quarentena da sociedade, higienização e medidas para pormenorizar as contaminações".

Dadas as normas de distanciamento social, as instituições de ensino foram compelidas a migrar suas atribuições de aulas presenciais para o ensino remoto, assim, as aulas passaram a ser ministradas pelo viés tecnológico. A Portaria nº 343, de 17.3.2020, (BRASIL, 2020, p. 01) autoriza "em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, …"

Diante do exposto, pela primeira vez, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) 2020-2022 deteve-se ao ensino na modalidade remota, implicando em um grande desafio para todos os protagonistas do processo: professor supervisor da Escola Básica, graduandos e coordenadora do subprojeto de Inglês da UFAL, conforme afirma Hodges (2020), o ensino remoto é estabelecido em caráter de urgência por questões externas.

Com o desafio imposto em um momento atípico de pandemia, de ensino remoto e necessidade de uso de recursos digitais, 8 graduandos em Letras Inglês na perspectiva da formação inicial observaram as aulas no Instituto Federal de Alagoas e, a partir de leituras e discussões de teorias referentes a ensino-aprendizagem de línguas, nas reuniões formativas semanais, buscaram algumas possibilidades de inovação para o desenho de sequência didática e o respectivo plano de aula que foram aplicadas pelo professor supervisor com o papel de formação continuada nesse programa. Podemos afirmar que, de certa forma, a pandemia acelerou todos os envolvidos com ensino a pesquisar sobre os letramentos digitais para a prática docente.

Ao aplicar a teoria estudada à prática, pensamos na elaboração de uma sequência didática pautada no Letramento Crítico (LC) com a temática da legalização das drogas nessa investigação qualitativa de cunho bibliográfico.

Neste capítulo, além da introdução em que descrevemos brevemente o cenário de pandemia e ensino remoto em que nossa investigação está inserida; discorremos sobre o Letramento Crítico, teoria fundante deste estudo, com foco na formação crítica cidadã da leitura de mundo em práticas sociais e discursivas; em seguida, na metodologia, detalhamos o contexto da pesquisa, mais adiante apresentamos uma proposta de aula sob a perspectiva teórica adotada e, por fim, relatamos algumas considerações finais sobre a pesquisa.

## PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: LETRAMENTO CRÍTICO

O termo Letramento até os dias atuais possui significados distintos, contudo nos ateremos à definição de Soares (2012, p. 17) quando aborda o tema *Literacy*, que, é a palavra que mais se aproxima do sentido de "Letramento" e afirma que *Literacy* é o "estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever".

O Letramento Crítico tem por pressuposto desenvolver, a partir de uma reflexão crítica, juízo para interagir socialmente com diversos assuntos das esferas político-sociais do contexto em que estamos situados de um modo cidadão e transformador. Para isso, a escola exerce um papel fundamental na construção do indivíduo.

> [...] o letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que por ventura surjam nas interações em sala de aula e fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros ou inatacáveis. Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume. Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais. Nesse sentido, o letramento crítico só pode ser uma prática descolonizadora que busque interromper a colonialidade do poder ainda em curso (CARBONIERI, 2016, p. 133).

Assim, a educação deve ter como força motriz a construção do indivíduo consciente das realidades sociais, além da instrução para obtenção de embasamento teórico a fim de perceber sua atuação e transformar o cenário em que está incorporado com atitude questionadora. Dessa maneira, a fim de lograr uma sociedade crítico-reflexiva, faz-se necessário um cuidado maior na formação dos professores, para que não haja lacunas no que tange à sua formação crítica.

Além das definições supramencionadas, a teoria do LC apresentada por Fogaça e Jordão (2007) expõe também alguns conceitos importantes, dentre eles, sobressai o texto, oral ou escrito, percebido como unidade de sentido. Isso implica dizer que, a partir da leitura, são construídos significados que evidenciam como os discursos da sociedade funcionam. Ademais, o LC considera as pessoas como sujeitos sociais, ou seja, não basta apenas ler, é preciso fazer uso consciente da língua visando o pensamento crítico ampliando, assim, as percepções de mundo.

Ainda nessa direção, o ato de entender o discurso como prática social proferido na sociedade atual, é viabilizado de forma integral pela Língua Inglesa, que por seu viés da globalização é identificada como língua franca por Dewey e

Jenkins (2010). Nesse sentido, retomamos a ideia de mundo globalizado como pano de fundo para as interações estabelecidas entre as pessoas. No âmbito escolar, essas relações, constituídas presencial, remota, híbrida ou a distância são capazes de expandir a compreensão de mundo do aluno, além de refletir sobre sua postura perante a sociedade.

> [...] faz sentido pensar no ensino tornando o discurso como prática social, trabalhando a língua não apenas da maneira tradicional para compreensão e comunicação, mas indo além fazendo uma análise crítica do contexto e intenções do autor com as quais os enunciados foram utilizados (MOTTA, 2008, p. 7).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de língua inglesa deve possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de sua consciência e reflexão crítica, além do uso do idioma na sociedade corrente, contribuindo, assim, para uma participação questionadora, crítica e reflexiva na sociedade.

Assim, podemos entender que estudar uma nova língua não se limita apenas a alcançar a fluência, mas sim, permitir ao indivíduo utilizar o idioma em práticas socialmente discursiva, reflexiva e consciente, conforme corrobora Motta (2008), ao argumentar que:

> [...] O discurso também é entendido como uma forma de prática social, um modo de ação sobre o mundo e a sociedade, assim sendo o discurso deve ser tratado em sala de aula como uma forma de perceber o mundo, construir sentidos e formar identidades, para isso é preciso que se desenvolva um pensamento crítico sobre o discurso que vá além da prática discursiva [...] (MOTTA, 2008, p. 11)

Por esse motivo, ao pensar no discurso além da comunicação, os professores precisam trabalhar em sala de aula a reflexão crítica de seus alunos e o LC, no ensino de língua inglesa, permite que os alunos possam ampliar seus conhecimentos a respeito do mundo com criticidade, uma vez que essa teoria trabalha o pensamento crítico na perspectiva social dos indivíduos. Segundo Moreira Júnior (2021), a sala de aula passa a ser um lugar que promove afetos críticos, com isso, entendemos que o estudo, nessa perspectiva, torna-se uma prática aliciante quando os afetos e emoções são acometidos pelo sentimento de justiça social.

Fica clara a congruência entre tais ideias quando Janks (2018) argumenta que a criticidade proporciona aos envolvidos uma participação consciente, e, quando se tem ciência de seu discurso, os recursos semióticos[7] podem ser explorados e aproveitados, sendo estes diferentes recursos a se reconstruir e reposicionar

7 Palavra derivada de semiótica, sendo ela o estudo dos signos. Em outras palavras, a semiótica procura compreender como os seres humanos interpretam as coisas e o ambiente ao seu redor.

diante do texto ou objeto de estudo. O mais importante a respeito das atividades de LC em sala de aula é que ao impulsionar o pensamento reflexivo sobre os conteúdos de eloquências sociais, os professores estimulam de maneira ativa a consciência crítica de seus alunos em relação aos questionamentos sociais que os cercam. Por esta razão, a presença do LC no planejamento de aulas de línguas vem crescendo exponencialmente nos últimos anos.

## METODOLOGIA

Valorizando o processo em detrimento do resultado, essa pesquisa qualitativa valoriza não somente a descoberta, mas também a identificação e descrição detalhada de questões sociais segundo Zanella (2013, p. 99) a partir da "perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa". Assim, realizamos um levantamento bibliográfico para embasar nossas ações no desenho de um plano de aula para o período da pandemia na modalidade remota no PIBID que, segundo Pitombeira (2020, p. 03), "promove ao licenciando sua entrada e participação ativa na escola sob a supervisão do professor da escola e do professor orientador em um grande trabalho colaborativo e coletivo".

Dessa forma, acompanhamos, no Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Campus Maceió, duas turmas de primeiro ano com aproximadamente 40 alunos cada, matriculados nos cursos de Ensino Médio/Técnico em Eletrônica e Edificações sob a responsabilidade de um professor supervisor selecionado pelo edital do PIBID.

Nossa rotina é composta por leituras e discussões teóricas nas reuniões formativas semanais na plataforma digital Google Meet, em encontros que ocorrem de forma alternada: momento com a coordenadora do subprojeto de Inglês e outro com o professor supervisor, além de palestras e ciclos formativos institucionais. Ademais, como complemento às 12 horas de dedicação ao programa redigimos o diário reflexivo com o intuito de refletirmos sobre nossa prática e a do professor supervisor, em momentos de reflexão antes, durante e após a aula, sempre mantendo uma relação entre teoria e prática, assim de acordo com Leite (2019, p. 132) o uso de diários têm sido uma "prática recorrente nos cursos de formação de professores que buscam qualificar o processo por meio da reflexão da prática".

Além disso, estamos divididos em sub equipes para a elaboração dos materiais para compor as sequências didáticas para o plano de aula e conteúdos para as postagens no Instagram criado para os alunos do IFAL. Essas publicações envolvem dicas de gramática, curiosidades sobre a língua, além de sugestões culturais. Todo material é acompanhado tanto pela coordenadora do subprojeto quanto pelo professor supervisor que avaliam e apontam as alterações necessárias nas

propostas que são aplicadas em sala de aula e concretizadas com uma avaliação para futura implementação.

Embora nossa atuação no IFAL tenha sido, até o presente momento, na modalidade remota, há previsão de volta às aulas presenciais ainda no final do ano de 2021, enquanto isso não acontece, seguimos pesquisando, discutindo, refletindo e adaptando recursos digitais para que a atuação da equipe seja igualmente eficiente nesse contexto.

Freire (2009) afirma que a inclusão de recursos digitais à educação exige que o professor desenvolva noção de linguagens digitais e recorra a novos procedimentos. À vista disso, por meio da inserção desses recursos, objetivamos resgatar o papel de protagonismo dos alunos, fazendo com que desenvolvam uma capacidade crítico-reflexiva, visando enriquecer a relação entre aluno, professor, material didático e questões sociais imprescindíveis para uma formação cidadã atuante e transformadora.

Neste contexto, elaboramos uma proposta de atividade a ser executada em 3 aulas de 50 minutos que abordaremos detalhadamente na próxima seção da proposta de sequência didática sob a perspectiva do letramento crítico.

## PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO

No decurso das reuniões em conjunto com o professor supervisor, houve a proposta de que utilizássemos materiais que tratassem de temas transversais aproximando os alunos a temas pouco discutidos em ambiente escolar. Pensamos em assuntos que pudessem ser problematizados tais como o casamento homoafetivo e o aborto, mas para essa pesquisa escolhemos a legalização das drogas para o desenho de sequência diática à luz do Letramento Crítico para colocar em prática essa discussão presente em vários momentos no programa.

A atividade proposta visa estimular a consciência crítica e desenvolver a reflexão a respeito da legalização das drogas, além de problematizar o assunto ao contexto em que os alunos estão inseridos. Nesse sentido, o letramento crítico

> [..] trabalha com a perspectiva de que o conhecimento deve ser significativo e, portanto, a escola deve abordar conteúdos aos quais os alunos sejam capazes de atribuir sentidos, que tenham significação para suas vidas dentro e fora da escola (JORDÃO, 2016, p. 52).

Por conseguinte, desdobramos algumas atividades conectadas entre si em uma sequência didática lógica a serem desenvolvidas em etapas ao longo das 3 aulas de inglês. Com base na teoria do LC, ponderamos cada elemento da proposta, de forma que todos fossem contextualizados e estivessem próximos à realidade social dos alunos. No tocante às questões de contextualização de

material didático,

> O Letramento Crítico (LC) tem como objetivo a formação de cidadãos que se tornem agentes em um mundo mais justo por meio da crítica aos atuais problemas políticos e sociais mediante questionamentos das desigualdades, com incentivo de ações que visem a mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade. (SARDINHA, 2018, p. 1).

Considerando a sequência didática, pensamos a elaboração da proposta apresentada neste artigo, seguindo os três principais momentos que auxiliam na formulação e execução de um plano de aula, sendo elas *presentation*, *practice* e *production* (HARMER, 2007), em outros termos, apresentação, prática e produção respectivamente.

A apresentação visa contextualizar o tema da aula e engajar o aluno, além de instigar o seu conhecimento prévio. Já a fase que designa o momento da prática, é caracterizada, normalmente, pela explanação do conteúdo e atividades de compreensão oral, escrita e auditiva. Por fim, a produção objetiva realizar atividades que ajudem o aluno a fixar o conteúdo aprendido, bem como, atuar ativamente na construção do seu conhecimento através de criações que permitam o uso abrangente das habilidades de linguagem.

Diante de todo o exposto, para a apresentação, com duração estimada de 15 minutos, selecionamos imagens da internet que exemplificam o consumo de drogas lícitas como meio de contextualização e introdução ao conteúdo determinado para a aula; esse momento deve ser guiado pelo professor por meio de perguntas em inglês  sobre o que os alunos interpretam das imagens, agregando o conhecimento prévio à temática da aula.

Em seguida, para o segundo momento de prática, com duração média de 15 minutos,  selecionamos uma animação em vídeo de cinco minutos disponibilizado gratuitamente em uma plataforma digital intitulada *Red Ribbon Week - Distance Learning Science Educational Videos for Elementary Students and Kids* que apresenta os riscos e benefícios do uso de substâncias químicas a curto e longo prazo. Essa atividade, assim como a anterior, deve ser mediada pelo professor estimulando a interpretação dos alunos e o compartilhamento de suas impressões antes e após a reprodução do vídeo cujo objetivo é estimular a compreensão auditiva do aluno, além de enriquecer o vocabulário da língua inglesa. Assim sendo, a compreensão auditiva, além de ser relevante para o aprendizado de uma língua estrangeira, capacita o aluno a compreender temas de outras áreas que estão correlacionados, portanto, é capaz de propiciar autonomia para assimilar conteúdos em diversos contextos.

Com base nessas informações, em uma de nossas reuniões semanais, elaboramos em conjunto com o professor supervisor uma atividade relacionada ao vídeo na qual encorajamos a prática auditiva em língua inglesa, além de

contribuir para o enriquecimento e aprofundamento do conhecimento acerca do tema proposto. Para isso, esta atividade foi criada através da plataforma Google Formulário em que os alunos podem acessar individualmente por meio do *link* disponibilizado pelo professor na plataforma Google classroom como atividade extraclasse. Ademais, nesta atividade da fase prática, foram elaboradas oito perguntas de compreensão e interpretação, todas em inglês, sendo seis questões de múltipla escolha em que para cada questão há quatro alternativas escritas em português; uma questão em aberto de caráter reflexivo, na qual é questionado ao aluno sua opinião a respeito da seguinte frase citada no vídeo: *Drugs free is the way to be* e por fim, uma questão composta por quatro frases escritas em português com duas opções de escolha, verdadeiro ou falso. Estas questões foram formuladas baseando-se no conteúdo do vídeo.

A partir da conclusão desse momento, viabiliza-se o acesso ao texto intitulado *Pros and cons of legalizing drugs* para a realização da leitura e em seguida o esclarecimento das atividades assíncronas. Este texto encontra-se acessível no site oficial da empresa privada de reabilitação destinada para tratamento de viciados em álcool e drogas, *Ocean Recovery: Heal the mind, heal the body*. Além disso, optamos por utilizar um texto autêntico do gênero expositivo e de caráter informativo, cujo objetivo é apresentar os efeitos positivos e negativos da legalização das drogas.

Partindo desta contextualização, a leitura deste texto visa estimular o aluno a praticar o ato da leitura em língua inglesa, atentando-se às estratégias adotadas, como por exemplo, o entendimento da mensagem do texto praticado através das estratégias de leitura *Skimming* e *Scanning*, aliado à identificação das palavras cognatas e acesso ao conhecimento prévio dos alunos acerca do tema apresentado.

> Compreende-se, desse modo, que um mesmo texto pode assumir diferentes significados, construídos pela mobilização do conhecimento prévio do leitor, do contexto em que está inserido e pelas motivações a que é exposto. Frente a combinação de todos esses fatores, entende-se que a prática passa do evento do letramento para o letramento crítico, a partir do momento em que o leitor constrói um conhecimento novo, assumindo uma postura reflexiva e crítica frente ao texto e sua realidade, articulando aspectos culturais, sociais, discursivos e ideológicos no ato da leitura. (THEWES, STEYER E FRONZA, 2020, p. 192)

Com isso, o tempo estimado para a aplicação destas atividades é de 40 minutos incluindo as leituras, discussão e problematização do tema proposto.

Após a leitura do texto, pensamos em um exercício objetivo de compreensão e interpretação de leitura, pois, através dessa prática, os alunos podem ampliar seus entendimentos das ideias principais que serão tratadas durante a aula. É importante destacar que a interpretação textual acompanhada de perguntas

previamente elaboradas devem guiar o aluno para uma rica e profícua discussão a fim de (des)construir sentidos e significados promovendo o desenvolvimento do senso crítico, sendo esse nosso maior objetivo.

Antes da atividade, o professor apresentará uma sequência de questionamentos simples sobre as palavras cognatas identificadas e sobre o assunto geral do texto a partir das palavras parecidas com a língua portuguesa e das conhecidas, como por exemplo: 1) vocês identificaram dentro do texto algumas palavras cognatas? 2) a partir das palavras cognatas que você já conhece em inglês, qual o assunto geral do texto?. Após essa breve discussão, seguimos para a atividade organizada no Google Formulário com dez perguntas em português de verdadeiro ou falso, e, a pedido do professor supervisor, os alunos receberam automaticamente a correção, sendo que as alternativas falsas são apresentadas com os fragmentos do texto destacando o porquê da resposta. Esse retorno aos alunos é necessário para que eles possam analisar o quanto compreenderam do texto. A atividade é individual e seu *link* é disponibilizado no chat do Google Meet para que eles possam acessá-la. O tempo estimado para esse exercício no decorrer da aula é de 15 minutos.

Na sequência, elaboramos uma nova atividade para agregar vocabulário aos alunos, isto é, durante uma de nossas reuniões, nós, sob a supervisão do professor, escolhemos 15 palavras do texto essenciais para uma melhor compreensão acerca do tema proposto, como o texto é em inglês, separamos palavras que não são usuais aos alunos, ou seja, palavras novas relacionadas ao tema das drogas. A atividade foi elaborada em forma de anagrama pelo site Wordwall, no qual colocamos o significado da palavra em português e os alunos, por sua vez, para realizá-la, devem realocar as letras na sequência correta de sua escrita em inglês com tempo estimado de 10 minutos.

Atualmente, face às necessidades de inovação no que tange a práticas de ensino-aprendizagem, é imprescindível ir além dos muros do ensino tradicional. A exemplo disso, um trabalho de concepção holística e multimidiática com foco nos gêneros discursivos é capaz de (des)construir sentidos e significados relevantes para a formação do aluno. Portanto, para finalizar o momento de prática, planejamos um debate em português com a turma dividida em grupos a favor e contra à temática escolhida; esse momento terá duração máxima de quarenta minutos a uma hora. O debate deve auxiliá-los na etapa de produção seguinte, que consiste na elaboração de um vídeo, considerando que o aluno já terá uma opinião formada ou transformada. Para tal fim, um subtema será pré-estabelecido, a exemplo a descriminalização das drogas, com o propósito de que os alunos pesquisem e reflitam para, no momento de realização da atividade, terem condições de apresentarem uma opinião e argumentos de forma autônoma.

Por fim, para a conclusão da pós-fase, a produção colaborativa da atividade

será a elaboração de um vídeo de até 30 segundos na plataforma Flip Grid. Cada turma, após as devidas apresentações ao aplicativo e ao site, será dividida pelo professor em dois grupos: o primeiro com argumentos a favor da legalização do uso dessas substâncias; o segundo grupo, contra. Cada grupo ficará responsável pela elaboração de um roteiro para o vídeo pensando no cenário e texto oral, de acordo com o que estudaram e pesquisaram, pela escolha dos atores, editores, sonoplastas a fim de incorporar elementos ao vídeo. O site permite que figurinhas, efeitos e textos sejam adicionados no formato *shorts* (curtas, como nas redes sociais) ou vídeo de tela inteira –, de maneira que todos participem de alguma forma.

Entendemos que as práticas sociais envolvem o pensamento crítico e reflexivo que constituem o aluno da sociedade contemporânea capaz de se posicionar frente a qualquer problematização ao qual for apresentado.

> O protagonismo do professor abre-se para o protagonismo do aluno, e o aprendizado se dá por meio de uma prática social. Assim, o aluno passa a exercitar uma postura crítica frente a realidade que o cerca, e o processo de interação com outras pessoas e com o mundo são potencializados (THEWES, STEYER E FRONZA, 2020, p. 189).

Todas as etapas das atividades propostas e seus desdobramentos promovem o protagonismo do aluno nas aulas remotas, tendo o professor como o mediador do ensino e o material didático como objeto facilitador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta que apresentamos à luz do letramento crítico visa elicitar o pensamento crítico reflexivo dos alunos ao promover medidas que exercem o desenvolvimento da consciência crítica justa e igualitária para o exercício da cidadania em qualquer viés social, sendo assim, o pensamento reflexivo pode também emergir de forma multimodal por meio de texto escrito, vídeo, áudio e imagens.

Por isso, submetemo-nos à preparação desta proposta embasada nessa teoria uma vez que nos deparamos com o contexto da educação em plena pandemia exigindo novas posturas, práticas e reflexões acerca das demandas da sociedade contemporânea. Exigiu-se do professor de língua inglesa novas formas de aprender e de ensinar pautadas em recursos digitais aproximando-o de seus alunos distantes fisicamente.

Esperamos que no contexto pós-pandêmico as experiências de sucesso sejam trazidas para a sala de aula híbrida ou presencial, de modo que os recursos digitais sejam incorporados às questões de ensino-aprendizagem dada a sua forte presença em práticas sociais, sem nos esquecer da necessidade de fácil e igual

acesso à internet, computador e celular característicos da desigualdade social viabilizando um salto para o ensino do futuro.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm>. Acesso em: 06 de nov. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CARBONIERI, Divanize. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico:** outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. 4. ed. [S. L.]: Pearson Longman, 2007.

HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. 7 nov. 2021. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: nov. 2021.

DEWEY, Martin.; JENKINS, Jennifer. English as a lingua franca in the global context: interconnectedness, variation and change. In: SAXENA, M.; OMONIYI, T. (Orgs.). **Contending with globalization in world englishes. Bristol:** Multilingual Matters, p. 72-92, 2010.

FOGAÇA, Francisco. Carlos.; JORDÃO, Clarissa. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. In: **Línguas & Letras,** 8 (14), p.79-105, 2007. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/906>. Acesso em: 8 nov. 2021.

FREIRE, Maximina. Formação Tecnológica de Professores: problematizando, refletindo, buscando.... In: SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica Ferreira; GREGOLIN, Isadora Valencise (org.). **Linguagem, Educação e Virtualidade:** experiências e reflexões. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 14-29, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109111>. Acesso em: 02 nov. 2021.

GILLEN, John. **Pros and Cons of legalizing drugs.** Ocean Recovery: Heal the mind, Heal the body. C2021. Disponível em: <https://oceanrecoverycentre.com/2020/07/pros-and-cons-of-legalising-drugs/>. Acesso em 07 nov. 2021.

JANKS, Hilary. A importância do letramento crítico. **Letras & Letras**. São Paulo: v. 34, n. 1, p. 15-27, Jul. 2018.

JAMES. **Red Ribbon Week - Distance Learning Science Educational Videos for Elementary Students and Kids.** [S. l.: s. n.], 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Uq8-PSEcgNE>. Acesso em: nov. 2021.

JORDÃO, Clarissa. No tabuleiro da professora tem... letramento crítico? In: JESUS, D. M. de.; CARBONIERI, D. (Orgs). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico:** outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 41-53.

JORDÃO, Clarissa. Menezes. O que todos sabem... ou não: Letramento Crítico e questionamento conceitual. **Revista Crop**. 21-46, dez. 2007.

LEITE, Fabiane de Andrade. Diário de Bordo em aulas de Epistemologia: contribuições na formação inicial de professores de Química. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 2, n. 3, p. 125-133, 21 nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11191>. Acesso em nov. 2021.

MACEDO, Yuri Miguel; ORNELLAS, Joaquim Lemos; BONFIM. Helder Freitas. COVID19 no Brasil: o que se espera para população subalternizada? INSS 2675-1291- DOI: http://dx.doi.org/10.5935/encantar.v2.0001. **Revista Encantar** - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-10, jan./dez. 2020.

MOREIRA Júnior. Rusanil. dos Santos. Por uma pedagogia decolonial no ensino de língua espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da Covid-19. **Humanidades & Inovação**, v. 8, p. 63-81, 2021. Disponível em < https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4617>. Acesso em: nov. 2021.

MOTTA, Aracelle Palma Fávero. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente.** Trabalho de conclusão do Curso PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional do Governo do Estado do Paraná, área de Língua Inglesa-UEL. Londrina, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf>. Acesso em: nov. 2021.

PITOMBEIRA, Cátia. Veneziano. **Proposta de subprojeto apresentada para a seleção de coordenadores de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**, referente ao Edital PROGRAD/UFAL No 03/2020, 2020.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Letramento Crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens & Cidadania**, Rio Grande do Sul, p. 1-17, dez. 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/display/279152721?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v >. Acesso em: 03 nov. 2021.

SENHORAS, Eloi Martins. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 128-136, may 2020. ISSN 2675-1488. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/Covid-19Educacao>. Acesso em: 02 nov. 2021. doi:http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3828085>.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Au-

têntica Editora, 2012.

THEWES, Jessica Daiane Levandovski; STEYER, Daiana; FRONZA, Cátia de Azevedo. Reflexões sobre letramento crítico nas aulas de línguas estrangeiras a partir de uma perspectiva trazida pela base nacional comum curricular. Universidade do vale do rio dos sinos (UNISINOS). **Revista do GELNE**, Natal/ RN, v. 22, Número 1: p. 188-202, 2020. DOI: https://doi.org/10.21680/1517-7874.2020v22n1ID19292.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia da pesquisa.** Florianópolis: SEAD/UFSC, 2013. Disponível em: <http://arquivos.eadadm.ufsc.br/EaDADM/UAB_2014_2/Modulo_1/Metodologia/material_didatico/Livro%20texto%20Metodologia%20da%20Pesquisa.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

# "SOU NEGRA/O E MEREÇO AS COTAS!": ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA POLÍTICA DE COTAS RACIAIS FRENTE AO SENTIMENTO DE RESSENTIMENTO DE ALUNAS/OS NEGRAS/OS NO INGRESSO AO ENSINO SUPERIOR[1]

*Anderson Souza Oliveira*[2]

## INTRODUÇÃO

Discutir sobre a política de cotas raciais se torna um debate necessário e de urgência no país, que cada vez mais retrocede em questões sociais e culturais. Outro aspecto relevante para compreender esta política pública é ressaltar o quanto os processos seletivos para conseguir uma vaga na Universidade pública são historicamente difíceis e que tendem a privilegiar estudantes de classes mais altas, conforme Cohen, Exner e Gandolfi (2018). Nesse sentido, o estudo das relações étnico-raciais é fundamental para que se entenda essa problemática, além de sermos um país onde mais da metade de sua população é negra[3]. A esta, esteve durante muito tempo as condições mais subalternas de existência: desde a colonização do Brasil, foram as/os negras/os que formaram a base da pirâmide social, e até hoje o que notamos é que o racismo persiste em nossa sociedade. Para Almeida (2018), em nosso país, este fenômeno é essencialmente estrutural,

1 O presente artigo é parte de pesquisa iniciada no ano de 2019 e faz parte de reflexões já apresentadas na dissertação do autor, defendida em 2021 pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará.

2 Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (CCHLA/PPGS-UFPB). Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará. Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará. Pesquisador do Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais (GERE- UNILAB/UECE) e do Laboratório de Ensino e Práticas Sociais (LAPRATICAS- UECE) e Professor de Sociologia. E-mail: anderson.sociologo07@gmail.com.

3 Negras/os representam 54% da população brasileira, segundo dados oficiais do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2014. Importante ressaltar quando se fala em negras/os aqui, estão incluídas/os as/os pardas/os. Já as pessoas brancas somam em 45,5%. Fonte: https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2015/12/04/negros-representam-54-da-populacao-do-pais-mas-sao-so-17-dos-mais-ricos.htm. Acesso em 25/12/2019.

o que torna ainda mais complexa sua análise e mudanças futuras, pois a nossa história está enraizada com o racismo, e já o naturalizamos, por isso é presente em instituições sociais consolidadas, como na família, relacionamentos afetivos, no trabalho e outros espaços. Como último país do continente americano a abolir seus escravizadas/os, o Brasil possui uma história ainda atravessada pela escravidão, que em termos práticos ainda não acabou: quando visualizamos a população negra sendo a que ganha menos em relação as pessoas brancas[4] ou quando observamos que são elas/es que estão em maior no número nas periferias do país.

A política de implementação das políticas afirmativas vem justamente corrigir, minimamente, esse erro histórico, que se diga de passagem, irreparável, que é o de negras/os estarem inseridas/os nas universidades públicas do país. Porém, para Thaíssa Bispo Souza e Eduardo Henrique Narciso Borges (2020) existe poucos trabalhos que discutam os "problemas" e "falhas" das cotas raciais. Espaço que durante muito tempo foi negado a nós. Para que se possa pensar sobre essa questão, é importante demarcar desde o início o quanto é/foi importante para o movimento negro a conquista dessa política de autoafirmação. Se olharmos para a educação brasileira, o que iremos ver é uma negação do direito de estudar desde a colonização, passando pelo período colonial, e até mesmo após abolição da escravatura[5]. Mas antes mesmo dessa conquista, a trajetória do povo negro na educação é permeada por exclusão. Neste artigo, não irei discutir a história da educação do povo negro, mas sim observar uma consequência dessa exclusão, a partir da seguinte contradição: apesar de existir uma política pública que garanta metade das vagas para negras/os em Universidades, estas/es estudantes, às vezes, se negam a utilizá-la, devido a uma noção de *sentimento de inferioridade*, como chamaremos. Por isso, Fanon (2005), será uma das referências basilares neste artigo, para se entender os processos subjetivos deste sentimento em alunas/os negras/os.

O artigo se dividirá em duas partes, onde na primeira discorrerei, de maneira histórico-sociológica, brevemente sobre o complexo caso brasileiro do racismo

4 Disponível em: https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/11/20/negros-ganham-17percent-menos-do-que-brancos-da-mesma-origem-social-aponta-estudo-da-pucrs.ghtml Acesso em 15/10/2021.

5 Segundo Ortiz (2003), na obra de Nina Rodrigues, o autor mostra como a absorção dos elementos europeus se deu de forma complexa pelos povos afrodescendentes. Mostrando a incompatibilidade entre ambas as perspectivas. A educação brasileira teve como início uma marca religiosa, fundamentada pela Companhia de Jesus, onde negava os elementos dos povos africanos e indígenas e tinha objetivo catequizar os colonizados. Após expulsão dos jesuítas, em 1759, pelo Marquês de Pombal, a educação é responsabilidade se torna do Estado, tornando-se mais rígidas e ainda excluindo negros e os povos originários. O Decreto nº 1.331 de fevereiro de 1854 ainda não permitia a entrada desses dois grupos em escolas brasileiras.

a fim de compreender as nuances para compreender deste racismo estrutural (ALMEIDA, 2018; BICUDO, 1955) e velado (SALES, 2006), além também de trazer o histórico da implementação da política de cotas raciais no Brasil; sendo assim, subsídios para a segunda parte, onde vamos mostrar como todo esse processo marca a subjetividade dessas/es alunas/os negras/os, através de pesquisa empírica realizada no ano de 2019-2020 a partir de entrevistas com estudantes negras que estavam no ensino médio.

## RACISMO À BRASILEIRA: POPULAÇÃO NEGRA E A EDUCAÇÃO

A primeira constituição do Brasil, datada em 1824, impedia ainda a escolarização de crianças negras. Ou seja, observa-se que, até mesmo de maneira legal, a educação era talhada a esta população. No artigo 94, inciso II, estava decretado que toda a população negra sequer tinha acesso a direitos básicos, incluindo usufruir do sistema de ensino. O Decreto nº 7.031 de setembro de 1878, já demonstra um pequeno avanço, quando permite que negras/os pudessem estudar, porém somente no período noturno, a depender e seus senhores. Engana-se acreditar que a liberdade das/os escravizadas/os resultou em melhorias para esse contingente populacional e não trouxe integração destes em sociedade, e sim continuaram marginalizados. Florestan Fernandes (2008), se questiona se existiam direitos iguais entre europeus imigrantes que chegavam ao Brasil e os africanos que aqui já habitavam: "o negro ou o mulato que se inseriu na ordem social competitiva, como 'trabalhador braçal assalariado', 'operário', 'artesão por conta própria' e 'pequeno empreendedor', no campo ou na cidade, estava de fato ajustado às exigências da situação?" (FERNANDES, 2008).

Logo, o que podemos perceber é que não existiu um movimento de integração entre negros e brancos dentro da sociedade. Segundo Mbembe (2014), os negros estão configurados como objetos durante o período colonial, e dentro da lógica capitalista se tornam uma mercadoria a fim apenas para lucrar ao burguês e essa visão perdura até o neoliberalismo dessa maneira. Para o autor, a palavra "negro" está associada a exclusão, a subalternidade, aquele que ninguém deseja ver ou compreender. E é justamente através desse processo racial que os instrumentos de opressão se perpetuam durante a história. Compreender o negro como o "outro", é uma prática chamada de "alterocídio" segundo Mbembe (2014); é ver o negro sempre como uma ameaça de que precisa se proteger constantemente.

Continuando sobre o histórico da população negra, o que temos também no Brasil é uma política eugenista[6]. Essa compreensão a respeito da superioridade

6 Em nosso país, Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906) teve grande participação neste movimento. No início do século XX, temos uma maior fortificação dessa atividade. Em 1918,

da população branca sobre a negra foi o cerne de muitas discussões que até hoje são problemáticas, mas que precisam, de fato, serem analisadas. Essa referência eurocêntrica sobre a visão do mundo, é uma das formas de racismo que se perpetuam até hoje em nosso país. Segundo Lacerda (1911), a entrada demasiada de negras/os no Brasil traria uma consequência grave para o progresso do país: nossa economia estancaria e o desenvolvimento seria paulatinamente diminuído. Segundo ele, até o ano de 2011 seria possível observar no Brasil a eliminação da massa de negras/os, através de dois processos: a entrada de imigrantes europeus e o casamento inter-racial. O que está grandiosamente equivocado, haja visto que em 2020 a população negra já superou a branca[7].

Encerrando esse primeiro momento do artigo, é demasiadamente necessário comentarmos sobre como a questão étnico-racial foi estudada pelo Projeto Unesco, que já falamos acima. As ideias freyrianas alcançaram atenção mundial, e pesquisadoras/es ficavam intrigados com a ideia de que no Brasil não existisse racismo[8], diferentemente dos Estados Unidos e África do Sul. No contexto da segunda guerra mundial no final dos anos de 1940, com as ideias nazistas em alta, o país era um laboratório ímpar para se estudar os mecanismos psicológicos, sociais, culturais, econômicos, políticos destas relações harmoniosas que estavam sendo repercutidas pelo mundo. A Bahia, capital onde se concentra grande número da população negra/o do país e influência da cultura africana, esteve no

em São Paulo, é fundada a Sociedade Eugênica de São Paulo, na faculdade de medicina em São Paulo cujo objetivo era discutir os trabalhos de Francis Galton (que cunhou o termo "eugenia" e também corroborava com a compreensão que a eugenia contribuiria para melhorar as questões hereditárias das sociedades e dos humanos). Desde a Proclamação da República o que observamos no Brasil é um desassossego sobre a quantidade de imigrantes que aqui chegavam cotidianamente. Essa preocupação da elite brasileira, fez com que existisse um interesse em "branquear" os indivíduos que aqui residiam. Então a partir da simbiose de "elementos brancos" e "elemento negros", poderia se excluir alguns elementos que estes achavam inferiores. Segundo Thomas Skidmore, foi em 1880 e 1920 que tivemos a maior aceitação dessa fase no Brasil. Para este autor, os imigrantes brancos europeus tinham características superiores à negros, por isso um decreto de imigração datado em 1890 permitia a entrada livre de imigrantes, mas com ressalvas: que tivessem capacidade de trabalhar; que não respondessem nenhum crime judicial e que não fossem procedentes da África ou Ásia. Nina Rodrigues teve produção acadêmica intensa a respeito da eugenia: sua tese de doutoramento defendida em 1887 foi intitulada de "Das Amiotrofias de Origem Periférica"; muito publicou na "Gazeta Médica da Bahia" e "Brazil Médico", periódicos voltados a área da saúde, onde discutia sobre lepra, além de eugenia, onde também começava a discutir sobre a hierarquização das raças no Brasil. Em 1890, escreveu uma série denominada "Os mestiços brasileiro", onde classifica racialmente a população brasileira.

7 Disponível em: < https://jorna/1.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/> Acesso em 18/10/2021.

8 Mas uma importante anotação que deve ser feita aqui, é que já existiam trabalhos que anunciavam que a democracia racial era um mito, antes mesmo do Projeto Unesco chegar até aqui: "Atitude desfavorável de alguns anunciantes de São Paulo em relação aos empregados de cor" de Oracy Nogueira (1942) e "e Atitudes Raciais de Pretos e Mulatos em São Paulo" (1944), de Virgínia Leone Bicudo.

hall dos lugares pesquisados. Além, da cidade de São Paulo, onde temos as pesquisas conhecidas de Vírginia Bicudo e Florestan Fernandes, por exemplo. Roger Bastide, Oracy Nogueira, Luiz de Aguiar Costa Pinto, René Ribeiro, Thales de Azevedo, Charles Wagley, Marvin Harris fizeram parte do projeto Unesco no Brasil.

É assim, a partir deste breve histórico da população negra no país, que poderemos pensar sobre como este grupo se sente em seus exames avaliativos para entrada no ensino superior através de política pública voltada para sua inserção. Nas últimas décadas do século XX[9], o Brasil urgia pela sua civilização frente às grandes economias globais. E pensar essa civilização (nos moldes da América do Norte, diga-se de passagem), pela elite, implicava também pensar sobre a situação da/o negra/o no país: era preciso colocar esta massa em espaços educacionais se quiséssemos ser civilizados. Mas qual projeto educacional estaria voltada a elas/es? Uma educação voltada ao trabalho. E era preciso pensar como esses ex-escravizadas/os (após abolição) iriam continuar com seus trabalhos. E a resposta estava também na educação. Mas diversos empecilhos se fizeram presentes para que essas/es negras/os estivessem em sala de aula após a abolição: uso de vestimentas adequadas, requerimento de adultos para realizar a matrícula, além de condições financeira para permanecer na escola. O que ainda hoje, no século XXI podemos observar como uma perpetuação, onde o maior número de repetentes e evasão escolar ainda permanece com estudantes de cor negra, como afirma a Unicef, a partir de pesquisa realizada em 2018[10].

Como um dos avanços políticos-jurídicos de maior repercussão nos últimos tempos, em 2003 o Governo Federal sanciona a Lei n. 10.639 que obriga as escolas a incluírem em seus currículos o ensino de história e cultura afro-brasileira e dos africanos no ensino fundamental e médio. Esta vem sendo uma medida muito importante para se quebrar a visão eurocêntrica do currículo escolar, e rediscutir sobre as mais diversas práticas racistas nesta instituição. A convergência dessas intervenções é necessária para que possamos repensar a política pedagógica de repressão que pode ser reproduzida em instituições. Então, o que antes poderia ser trabalhado por atitudes individuais, se tornou muito mais fortalecido por todas/os que compõem a escola.

Por fim, temos em 2012[11] a promulgação da Lei 12.711, mais conhecida como Lei das Cotas, onde reserva 50% das vagas das Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Ministério da Educação e das instituições federais de

9 Ver Barros (2005).

10 Ver em https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/10/31/alunos-pretos-representam-39percent-do-total-das-matriculas-e-58percent-do-total-de-reprovados-diz-unicef.ghtml

11 Disponível em <http://stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=346140>

ensino técnico de nível médio para concorrentes de cor preta[12]. E com muitas retaliações e discussões que observamos a entrada de milhares de estudantes negras/os que ingressam a Academia e têm a possibilidade de cursarem sua história, diferentemente de seus antecedentes. A referida Lei é extremamente necessária para nós, apesar de ataques paulatinos de grupos que a neguem e reivindiquem sua não existência, através de discursos da meritocracia, por exemplo. Começar a subverter o funcionamento dessas instituições é um passo fundamental na luta antirracista.

## "AS COTAS SÃO RACISTAS!": UMA DISCUSSÃO SOBRE AS/OS NEGRAS/OS QUE UTILIZAM DAS COTAS RACIAIS EM PROCESSOS SELETIVOS

Neste segundo ponto, irei analisar sociologicamente a respeito da subjetividade dessas/es estudantes negras/os que quando estão prestes a realizarem o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) ou outros vestibulares que possuem a opção das cotas raciais, optam por realizar sua inscrição no Sistema de Seleção Unificada (SiSU) através da categoria de "ampla concorrência". O objetivo desta discussão aqui realizada não será discutir sobre a história da Lei das Cotas no Brasil, apesar de ser imprescindível trazer um pouco desta discussão. Os desafios que se colocam para essas/es estudantes estarem no ensino superior estão presentes desde a infância (BICUDO, 1955) e não são novos, como pudemos ver acima.

Dessa maneira, a discussão neste ponto se centrará primeiramente como chegamos a essa discussão, pensando na pesquisa anteriormente feita e logo em seguida trazendo como referencial principalmente Virginia Bicudo (2008) e Frantz Fanon (2010) para compreender estes entremeios culturais, sociais, mas também psicológicos. Esse debate, desde já, se torna inicial e que ainda merece diversas novas outras discussões. O grande questionamento que se coloca para a realização deste artigo é pensar os mecanismos de exclusão que as/os próprias/os alunas/os negras/os sentem quando recorrem a Lei de Cotas. Por mais que durante muito tempo na história, a educação tenha sido negada a essa população, chega a ser, no mínimo peculiar, imaginar o desprezo por um mecanismo que corrobore para a inserção dessas/es nas Universidades.

Em pesquisa realizada no ano de 2019-2020 a partir de dois grupos focais, percebeu-se que algumas/uns estudantes possuem um sentimento de aversão a políticas das cotas raciais, pois acreditam que estas promovem é um aumento

12 Veja que aqui estamos focando as cotas somente raciais, mas ainda existe a cota destinada a estudantes oriundos de escola pública, indígenas, deficientes físicos e ainda em relação a renda per capita da família desta/e.

considerável do racismo, como podemos ver em alguns discursos delas/es:

> "Um dos meus desejos é se formar em Psicologia em uma Universidade pública, pois meus pais não têm condições de pagar uma faculdade particular. Mas para mim, usar as cotas me coloca numa situação privilegiada para conseguir a vaga. É como se eu não estivesse concorrendo com os demais (da ampla concorrência). Mesmo assim eu usaria as cotas raciais, mas me sentiria menos capaz que os outros estudantes" (ESTUDANTE 1).

> "Eu acho importante as cotas raciais, pois elas me permitem, como negro, acessar um espaço onde muito provavelmente não chegaria. Hoje entendo que as condições de uma pessoa negra estar em alguns lugares é mais difícil. A polícia de vez em quando me aborda, principalmente aqui no bairro, achando que sou bandido. É sempre um constrangimento. Então, acho que as cotas são importantes para mim, por exemplo" (ESTUDANTE 2).

> "Eu considero a política de cotas importante, mas não irei usar pois não quero me achar menos inteligente que as outras pessoas. Eu acho que as cotas fazem é aumentar o racismo" (ESTUDANTE 3).

Para esses adolescentes, se conformar como negras/os que podem utilizar deste recurso, se torna um grande lamento, pois o colocam numa situação de inferioridade que comparem com o passado que descrevemos acima. Essa questão social ativa o psicológico das/os mesmo, de forma, a pensarem que estão mais uma vez inferiorizados. Segundo Fanon (2008), a população branca não consegue compreender o negro a partir de uma lógica própria. É como se este estivesse que viver sempre dentro desse cubículo de ações, pois se o não estiver será considerado um anormal. Trazendo um exemplo peculiar e didático, o autor questiona qual seria a reação de um aluno negro que chega a Sorbonne para estudar filosofia? O de vigilância constante sobre este rapaz. Justamente porque está em uma situação que não é convencional para ele.

Questionando sobre um eventual casso de recalque no inconsciente em relação as pessoas negras, ele afirma que não. Não existe essa possibilidade, mas sim, uma *catharsis coletiva*, onde em todas as sociedades existem um canal por onde se exprime toda as energias acumuladas, seja de forma agressiva ou não. E para ele, é a partir daqui que a imagem do negro vai sofrer diversos estereótipos, tendo como consequência direta psicodramas. Essas imagens são reveladas através dos jogos para crianças, ilustrações, programas, filmes e outras mídias impressas ou televisivas (SAID, 1978). Essas são criadas por brancos, para um público branco, que não incluem as garotas/os negras/os. Por isso vemos o mal (Lobo, o Diabo, o Gênio do Mal, o Mal, o Selvagem[13]) incorporado por figuras negras ou indígenas.

A figura da família neste sentido, então, vem corroborar para que essas

13 Fanon, 2008, p.130.

imagens sejam repercutidas das formas mais variadas. Segundo Fanon (2008), a família branca é depositária de determinada estrutura. Esta está dentro de um conjunto de referências a serem seguidas, dentro de um grupo social. É a partir da mesma em que nos preparamos para nossa vida social: "A estrutura familiar é interiorizada no superego e projetada no comportamento político" (FANON, 2008). Quando o autor compara este grupo social antilhano com o francês não vê relações entre ambos, e afirma que até mesmo quando um negro ascende socialmente, rejeita sua família negra. Logo, existe, uma relação fundante para se discutir a subjetividade ou sentimento de inferioridade da população negra/o entre: família, indivíduo e sociedade:

> O preto, diante da atitude subjetiva do branco, percebe a irrealidade de muitas proposições que tinha absorvido como suas. Ele começa então a verdadeira aprendizagem. E a realidade se revela extremamente resistente... Mas alguém poderá pretender que descrevo um fenômeno universal, – o critério da virilidade sendo justamente a adaptação ao social. Responderemos então que esta critica é inadequada, pois mostramos justamente que, para o preto, há um mito a ser enfrentado. Um mito solidamente enraizado. O preto o ignora enquanto sua existência se desenvolve no meio dos seus; mas ao primeiro olhar branco, ele sente o peso da melanina (FANON, 2008).

Ainda pensando com o autor referido, existe o inconsciente. Assim, a/o negra/o tem em sua própria subjetividade esta inferiorização de forma consciente. Esta é internalizada pelo branco. Para ele, quando o negro adentra ao mundo branco, ele sofre de uma certa ação sensibilizante, ou seja, é necessário que as suas estruturas psíquicas estejam em condições estáveis para que seu ego não tenha recaídas.

Refletindo sobre os estudantes negras/os, são estas/es que enfrentam esses mecanismos na escola e fora dela. Se pensarmos o currículo escolar e as práticas pedagógicas poderemos ver o quanto embebecido desde *mundo branco* citado por Fanon perfaz essa realidade. Então adentrar a ela requer uma preparação e até mesmo uma maior concentração psicológica maior. O *sentimento de inferioridade*, dessa maneira, de maneira histórica e não apenas pontual como pudemos perceber com este autor.

Além da percepção discente, foi pesquisando a visão docente sobre a questão racial em uma escola da cidade de Fortaleza/CE que se constatou esse discurso[14]. A partir de entrevista com o professor de Sociologia, questionamos se ele já tivera conhecimento de algum caso de racismo na referida escola e a resposta foi muito objetiva: sim. Diversas vezes, até. Outra questão que se fez muito importante para compreender esse fenômeno na escola, é se o professor trabalhava com essa questão em sala de aula e qual era a repercussão que tinha: se gerava

14 Ver Oliveira (2019).

debates, discussões calorosas, se há interesse. Tudo isso foi questionado e foi neste momento que percebemos o quanto a questão estrutural do racismo e o insight para esse artigo foi percebido.

O docente afirma que as questões étnico-raciais estão presentes em suas aulas, até mesmo porque no livro didático de Sociologia, felizmente, este é um dos capítulos a ser trabalhado. As discussões são calorosas, onde as/os estudantes negras/os revelam aos presentes em sala de aula diversos casos que sofreram racismo, sem nenhuma intimidação. É como se elas/es se sentissem confortáveis para denunciar os casos. O professor continua falando que estimula o debate e discute sobre a lei da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira. E para os discentes essa discussão é muito importante, pois reconhecem e sentem a lacuna que o currículo[15] possui em relação ao nosso passado histórico, além do reconhecimento da falta de representatividade desse povo na formação do Brasil. Porém, o que intriga as suas aulas sobre relações étnico-raciais é o fato desses mesmos docentes que reconhecem a autoafirmação de seus cabelos, seu gosto musical, seu passado não se sentirem à vontade para usufruir da Lei das Cotas Raciais. O motivo é que as/os mesmas/os acreditam que se utilizarem esse dispositivo estão se colocando como inferiores ao ponto de não conseguirem uma vaga no ensino superior se não for por um mecanismo específico.

É interessante notar, antes de qualquer análise sociológica, que diversas matérias jornalísticas[16] já comprovaram que as médias dessas/es alunas/os universitárias/os cotistas são iguais, e até mesmo superiores do que daquelas/es que adentram a universidade pública a partir da ampla concorrência. Até mesmo a evasão se considera a mesma para alunas/os cotistas e não-cotistas: 50%, segundo Vanderli Fava de Oliveira da Universidade de Juiz de Fora (MG), dentro dos cursos de engenharia da referida instituição. Mas é importante também pensarmos os dispositivos para manter essas/es docentes. A permanência universitária é um dos maiores problemas que devemos pensar para a manutenção das cotas raciais.

Se pensarmos também o panorama mais atualizado da população negra na educação teremos números alarmantes e que preocupam. Segundo o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mais de 55% de negras/os, pardas/os não possuem o ensino fundamental; no ensino superior este número, praticamente, vai a metade: 24,5%, já brancas/os perfazem um total de 73,3%[17]. Para Ribeiro (2006), a chance de uma pessoa negra adentrar uma universidade é menor em duas vezes em comparação à uma branca. Isso

15 Ver Silva (2010).

16 Disponível em <https://revistaforum.com.br/politica/estudo-da-folha-aponta-que-estudantes-cotistas-tem-bom-desempenho-na-universidade/> Acesso em 26/12/2019

17 Fonte: Censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2010. Disponível em < https://censo2010.ibge.gov.br/ > Acesso em 01/01/2020

chega a ser um dado revelador, pensando que mais da metade da população brasileira é negra. Possuímos a maior quantidade populacional, mas ainda sim tornamos essa grande massa com pouca representatividade nas universidades.

Dessa maneira, podemos ver o quanto ainda o Brasil é desigual para com a população negra em relação à educação. Neste sentido, começamos a perceber a relevância das cotas raciais neste cenário social-cultural para, minimamente, diminuir essa inconciliabilidade. Antes mesmo de serem implementadas em 2012, as cotas já estavam previstas no Estatuto da Igualdade Racial: "O poder público adotará programas de ação afirmativa." (Seção III, art. 15)[18]. Então, podemos ver, constitucionalmente, que existe um interesse legal em retratar essa questão. Porém, aqui mesmo já reiteramos que essa condição de igualdade, não pode se deter somente no campo universitário, mas em outras instâncias. Para Almeida (2018), a possibilidade das cotas raciais aumenta exponencialmente a representatividade destas/es neste espaço, além de inverter a lógica racista desta instituição.

É a partir deste panorama, que começaremos a pensar sobre como estes docentes se sentem frente à esta situação. Para pensarmos o que é ser negra/o na sociedade atual, trazemos para a discussão Frantz Fanon (2008) onde está influenciado tanto pelo marxismo e pela psicanálise, onde o autor se posiciona como negro e é deste local que iremos discorrer sobre o assunto:

> Os elementos que utilizei não me foram fornecidos pelos "resíduos de sensações e percepções de ordem, sobretudo táctil, espacial, cinestésica e visual", mas pelo outro, o branco, que os teceu para mim através de mil detalhes, anedotas, relatos. Eu acreditava estar construindo um eu fisiológico, equilibrando o espaço, localizando as sensações, e eis que exigiam de mim um suplemento. "Olhe um preto!" Era um stimulus externo, me futucando quando eu passava. Eu esboçava um sorriso. "Olhe um preto!" É verdade, eu me divertia. "Olhe um preto!" O círculo fechava-se pouco a pouco. Eu me divertia abertamente. "Mamãe, olhe o preto, estou com medo!" Medo! Medo! E começavam a me temer. Quis gargalhar até sufocar, mas isso tornou-se impossível. Eu não agüentava [sic] mais, já sabia que existiam lendas, histórias, a história e, sobretudo, a historicidade que Jaspers havia me ensinado. Então o esquema corporal, atacado em vários pontos, desmoronou, cedendo lugar a um esquema epidérmico racial (FANON, 2008).

Mas não é possível discutir esse assunto, somente por estas duas correntes, segundo ele: pois ambas são reducionistas, no sentido que uma apenas restringe a questão racial à sexualidade, já a outra a trata a partir somente de marcadores econômicos a partir dos modos de produção. Fanon acredita que discutir sobre o negro é algo peculiar e único, pois trata-se de algo histórico e de sujeição enquanto ao colonizador branco. Por isso, neste momento trataremos a questão das cotas, diretamente por Fanon, como questão psicossocial, pois em consonância

18 Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm > Acesso em 02/01/2020

a ele, a colonização provoca mudanças na subjetividade das/os negras/os. Mas como esse racismo provoca consequências tão pejorativas a este grupo? Quais situações desdobram para que esta população sinta essa dor? Será que o racismo (somente) escolar é que provoca essa repulsa pelas cotas das/os alunas/os negras/os? Ou são as vivências exterior a este espaço que ancoram essa percepção?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos neste ponto, tentamos lançar ao leitor uma breve análise do que seria essa contradição entre a política pública das cotas raciais com este *sentimento de inferioridade*. Não é uma questão pontual que se fez a partir de 2012 com a chegada dessa política que o racismo se institui. Por mais que tenhamos avançado consideravelmente, de forma social, cultural, jurídica as questões étnicas-raciais na sociedade brasileira, percebemos que o racismo deixa/ou um legado estrutural em nossa população, como pudemos perceber. A saúde mental deste povo foi comprometida e até hoje sentimos esses sintomas. Negar a sua cor de pele é, provavelmente, uma das formas mais radicais que o racismo deixou. Não se considerar negra/o pode ser percebido como uma forma de negar a si e isso é sintomático.

A raça, assim, se tornou um dos meios o qual o racismo mais se presencia no Brasil. E notamos que aqui não existe uma pureza racial, e por isso vai ser justamente através do fenótipo de negras/os que teremos uma maior incidência das práticas racializadoras. O pigmento corporal, se tornou um elemento de diferenciação. O problema é que esta diferença não é apenas visível, mas sim social: sendo as/os brancas/os superiores aos negras/os. Seja nas Universidades, como vimos acima, mas também em diversos recortes sociais brasileiros. Parece que não avançamos tanto assim quando comparamos com o período da escravidão: ainda existe essa hierarquização social.

O racismo no Brasil, torna-se um problema de desigualdade que ainda persiste e torna estudantes à guisa deste sentimento e quando vemos a discussão acirrada sobre as cotas no país, percebemos o quanto ainda somos um país racista, mas que insiste em afirmar em que não somos devidos a nossa miscigenação. Por isso, é necessário continuarmos a discutir essas questões urgentemente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição de 1824**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23 dez. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 24 dez. 2019.

BERNARDINO, Joaze. **Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil.** Estud. afro-asiático., Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BICUDO, Virgínia. **Atitudes Raciais de Pretos e Mulatos em São Paulo**. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2010.

DE ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. Vol 1. São Paulo: Globo, 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

LACERDA, João Baptista de. **Sur le métis au Brésil.** Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1911. Versão digital. Disponível em: <bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/35/1/Surlesmetis%20cdr.pdf> Acesso em 23/12/2019

ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra.** Lisboa: Editora Antígona, 2014.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem**. Tempo Social, v. 19, n. 1, pp. 287-308, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf>

OLIVEIRA, Anderson Souza. **Racismo na escola: percepções docentes em uma escola pública de Fortaleza-CE**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. **Classe, raça e mobilidade social no Brasil**. Dados, v.49, n.4, pp. 833-873, 2006.

SAID, Edward. **Orientalismo:** O Oriente Como Invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SANTOS, A.O.; OLIVEIRA, C.R.; OLIVEIRA, G.S.; GIMENES, 2013. XIX. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 11, 2013, Paraná. **A história da educação de negros no brasil e o pensamento educacional de professores negros no século.** Curitiba, 2013.

SOUZA, Jessé. **Democracia racial e multiculturalismo**: ambivalente singularidade cultural brasileira. Estud. afro-asiát., Rio de Janeiro, n. 38, dez. 2000.

_____. **A Elite do Atraso:** Da Escravidão à Lava Jato, São Paulo: Editora Leya, 2017.

SOUZA, Thaisa Bispo; BORGES, Eduardo Henrique Narciso. **A estigmatização de cotistas como efeito não pretendido da implementação da política pública de cotas.** Revista Administração Educacional - CE - UFPE Recife-PE, V.11 N. 1 p. 126-142, jan./jun. 2020.

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: TECENDO REFLEXÕES CONCEITUAIS E NORMATIVOS DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

*Cleusa Francisca de Souza*[1]
*Maria Alice de Miranda Aranda*[2]

## Teorias e conceitos: o que dizem os autores?

Este trabalho objetiva refletir os princípios fundamentais das legislações referentes à política de formação continuada de professores, do nacional ao local, bem como o tema da formação continuada, em sentido conceitual. É um recorte de uma pesquisa de Mestrado concluída[3] no âmbito do Programa de Pós-graduação, Linha de Política e Gestão da Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Nesse sentido, abordaremos conceitos e concepções acerca da formação docente continuada, bem como os aparatos legais que compõem a trajetória deste tema. E para que isso seja possível, optamos pela pesquisa bibliográfica por permitir tecer reflexões e aproximações com autores desta temática bem como com as legislações no âmbito nacional e local, este, demarcado pelo município de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul, *lócus* dessa investigação.

Para tanto, no que tange as leituras bibliográficas iremos nos ater as obras de: Militão e Leite (2013); Nóvoa (1991,1998); Freire (2001); Freitas (2013); Alferes (2009); Tardif (2000); Perrenound (2000); Gatti e Barreto (2009); Imbernón (2010); Dourado (2015); Viegas (2014); Kramer (1989); Silva e Frade (1997);

1 Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Coordenadora efetiva na Rede Municipal de Ensino no Município de Dourados-MS. Integrante do Grupo Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE\UFGD) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF\UEMS-UFGD), Representante da Educação Básica na ANFOPE-MS (2021-2023). E-mail: cleusafran@yahoo.com.br

2 Doutora em Educação. Docente de Graduação e Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) – Líder do (GEPGE)- Grupo de Estudos e Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação/PPGEDU/FAED/UFGD. E-mail: mariaalicearanda@gmail.com

3 Intitulado: Gestão do coordenador pedagógico na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Dourados-MS (1996-2020). Em fase de publicação.

Días (2012); Gonçalves e Mota (2010). Dentre outros. E na composição da trajetória legal: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996); Plano Nacional de Educação (PNE/2001); Constituição Federal de (CF/1988); Fundo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB/2007); Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/2015); Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Plano Municipal de Educação (PME/2015) e Plano Estadual de Educação.

Diante do exposto, no âmbito do Brasil, a formação continuada de professores vem sendo difundida ao longo das décadas pelo campo científico, como uma das possibilidades de acesso à melhoria da qualidade do ensino. Desde 1980 já buscavam-se novas formas de se trabalhar que atendessem ao movimento social e econômico e fossem adequadas às necessidades de evolução social, de progresso, levando as universidades a criarem "programas de formação continuada, que são situados, em sua maioria, em modalidades de treinamento e de práticas dirigentes próprias do modelo de observação/avaliação [...]" (IMBERNÓN, 2010, p. 17). Porém, as dificuldades vão emergindo e estagnando o movimento formativo como mais detalhado por Gatti e Barreto em sua obra.

> Os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos 1980, quer para atualização ou complementação de conhecimentos, quer para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados. Entre as razões invocadas estão a dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer, pelos motivos citados, ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas. Outra razão comumente invocada nos estudos críticos sobre formação continuada é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro (GATTI; BARRETO, 2009, p. 201-202).

Nessa perspectiva, observa-se que a formação continuada necessita de cursos mais densos e melhores preparados, porém sofre inúmeras limitações pela falta de recursos financeiros e faz-se necessário ainda a presença da classe docente nas tomadas de decisões no âmbito político. Chegando nos anos de 1990 as autoras Kramer (1989), Silva e Frade (1997), afirmam que a formação do professor em serviço, foi posta em discussão com base no argumento de que os cursos de "treinamento ou encontros" dos quais os professores participavam não eram suficientes para contribuir para a melhoria da educação escolar, "sendo necessário que os professores participassem de forma ativa da construção coletiva do saber, ou seja, que a formação continuada fosse realizada no seu local de trabalho, através da reflexão contínua sobre sua prática" (ALFERES, 2009, p. 22).

Em contrapartida, Freitas (2003) analisa que, a partir dos anos 1990, as

políticas educacionais atribuiriam ênfase excessiva ao que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo, resultando no abandono da categoria, e no trabalho pelas categorias de prática, prática reflexiva, nos estudos sobre o processo de trabalho, naquele momento histórico da abertura política e de democratização da escola e da sociedade. Logo, segundo Tardif (2000), os professores estabelecem uma relação com os saberes de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente, ou seja, os saberes profissionais dos docentes são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular e não em função de seu potencial de transferência e de generalização.

A escola e sua formação deve se basear nas situações problemas e nos projetos de ação e intervenção, porque acreditamos que a formação continuada precisa ser pensada envolvendo os anseios dos professores com temas pertinentes a realidade vivenciada no contexto escolar. Pois, segundo Marin (1995) e Candau (1996), faz-se necessário compreender que a formação continuada não deve se constituir em ações com a intenção de dar receitas prontas aos professores, mas sim, ampliar a discussão de fundamentos e estratégias para a organização do trabalho pedagógico e pensar as práticas no contexto escolar de forma coletiva, interdisciplinar e contextualizada. Assim, a formação continuada deve ser compreendida como uma formação que ocorre no contexto escolar, num espaço e tempo específicos.

Nessa direção, Freire (2001) enfatiza que:

> A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (FREIRE, 2001, p. 37).

Posto isso, a educação carece de uma formação permanente e qualificada que insira nas práticas cotidiana um movimento que parte da teoria, chega até a prática e retorna para a teoria. Claro, não se pode descartar o princípio de que o Estado cumpra com o seu dever no que tange à educação, mas é preciso o engajamento de todos para se ter o reconhecimento do direito à autonomia dos atores envolvidos no processo educacional, em busca do oferecimento de uma educação de qualidade que atenda a todos e de acesso, aprendizado e permanência suficiente para atender a demanda social.

Ao entrarmos na questão da valorização docente percebemos conforme mostra Imbernón (2011), que a valorização da profissão está intimamente ligada ao desenvolvimento profissional docente, sendo realizado na escola, pois é um espaço que permite a troca de experiências entre os pares, num aprendizado

permanente que deve ocorrer ao longo da vida do docente. Inferimos que não basta acreditar que o cotidiano escolar favorece elementos para essa formação e que a partir do seu trabalho, o docente está se formando continuamente.

Porém, nem sempre os programas de formação continuada contemplam os docentes, havendo uma dicotomia entre teoria e a realidade vivenciada, pois:

> [...] os programas de formação continuada têm sido implantados a partir do olhar dos gestores municipais e/ou estaduais desconsiderando, dessa forma, as reais necessidades formativas dos professores. Neste sentido, torna-se necessário que haja uma ressignificação da formação continuada, considerando os saberes e necessidades docentes, bem como o papel dos gestores escolares em propiciar espaços de formação no interior da escola. Observa-se que muitos dos programas de formação continuada acabaram por adquirir caráter mais compensatório do que propriamente de atualização (MILITÃO e LEITE, 2013, p. 03).

A formação continuada precisa estar relacionada com as reais necessidades dos professores no intuito de desenvolverem um processo de prática reflexiva acerca da sua prática, para que possa contribuir de maneira significativa no cotidiano escolar a fins de gerar transformação e qualidade. E aqui apontamos a figura do coordenador pedagógico no qual um dos primeiros passos que coloca o coordenador pedagógico frente a uma gestão democrática é cuidar da formação de professores, e que está esteja em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Conhecer bem os professores, como também estimulá-los a participarem ativamente das atividades de formação, como eixo principal no desenvolvimento da capacidade de reflexão da própria prática pedagógica e incentivá-los a ter autonomia e criatividade. Dito isso, partimos da compreensão de que "o coordenador pedagógico exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição" (GEGLIO, 2004, p. 115).

Ao falar de formação continuada, compreende-se que a escola é o lugar fundamental para o desenvolvimento dos professores, pois é nesse espaço que discentes e docentes trocam e aumentam experiências vividas no cotidiano escolar, conhecida também como formação em serviço. Além das mediações que podem acontecer no âmbito educacional que proporcionam participação, diálogo, aprendizados, espírito de coletividade, programas e projetos de formação continuada que precisam estar delineados.

Nesse sentido, a formação do professor deve ser um processo contínuo, considerando constantes transformações que a sociedade vem passando em seus contextos sociais e culturais, aspectos que implicam a realização de pesquisas no campo. Sendo assim, a formação do docente e sua prática recebem influência dessas transformações que redirecionam todo o processo de ensino e aprendizagem.

O desafio está em buscar novas perspectivas com base nessas mudanças, uma formação permanente, que tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática (IMBERNÓN, 2011).

Para compreender tal perspectiva fez-se necessário a busca por normativas referente a formação continuada, para além do oficialmente instituído, em que se considerem não somente os resultados da ação educativa, mas o contexto em que ela se desenvolve, as ações dos sujeitos envolvidos e o diálogo que se estabelece no interior dos espaços escolares, buscando entender objetivos e condições de efetivação para então tentar qualificá-la. Portanto, passa-se a analisar a formação continuada na sua trajetória legal.

## Formação continuada: o que diz a legislação?

Visualizamos por meio da discussão teórica que a escola na atualidade não é apenas vista como um espaço de ensino e aprendizagem, mas sim um ambiente onde se formam cidadãos aptos a desempenharem seus papéis em sociedade, como sujeitos que se apropriam de sua história, cultura, contribuindo como atores reflexivos com senso de criticidade no âmbito social. Portanto, os profissionais do contexto escolar devem assumir uma postura democrática entendendo o processo educacional como aquele que proporciona tanto ao professor, quanto ao aluno, condições necessárias aprender e continuar sempre aprendendo, para que posteriormente, possam desempenhar seus papéis de forma política, crítica e democrática dentro da sociedade e na garantia dos direitos.

É importante ressaltar, que o espaço escolar precisa ser um ambiente democrático, que proporcione um estudo com debates e discussões das questões que se relacionam com os fundamentos da educação, mas também com conceitos e temas voltados para entender a sociedade em que se vive, como as suas classes sociais, economia e política, para discutir as relações sociais que se almeja fortalecer ou superar. Portanto, a escola é um verdadeiro espaço plural de formação continuada permanente.

A aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referente à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foi um fato que marcou a institucionalização de planos e ações no setor educacional, ao mesmo tempo em que também instituiu as bases para a definição de novas políticas regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), voltadas para a formação de professores. Vale ressaltar, que juntamente com a LDB/1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) consolidou uma nova perspectiva para a formação de professores, sobretudo a formação continuada. No entanto, no âmbito da formação inicial, representou ao lado de outras medidas, um dos indicadores do novo

status no campo das políticas educacionais.

Na LDB/1996 se encontra definições e orientações importantes quanto à formação docente, assim o Artigo nº 61 estabelece "a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando" (BRASIL, 1996). E aponta como base de interpretação os seguintes incisos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996). E, ainda, indica no seu Artigo nº 87, parágrafo 3º como medida que "O Distrito Federal, cada estado e município e, supletivamente, a União, devem: III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância" (BRASIL, 1996).

Percebe-se, por meio da LDB/1996, que a questão da formação do professor não pode ficar apenas com a conclusão da graduação. A Lei exige que o professor continue se qualificando, ou seja, o docente precisa do aperfeiçoamento de suas práticas, bem como a necessidade de continuar com sua formação. Havendo dessa maneira uma evolução teórico-prática em sala de aula. De acordo com Dias (2012) a formação docente é entendida como um dos indicadores de qualidade educacional do país, a partir da normatização da LDB/1996, tendo assim um respaldo legal para efetivação da formação continuada, já que esta é designada como responsabilidade de suas respectivas redes de ensino estaduais e municipais, a União como sendo responsável pela rede federal de ensino. Assume o papel nessa relação de complementação, ou seja, quando os municípios ou estados precisam de apoio, a União é quem ajuda para que assim possam assegurar a formação continuada dos professores.

A normatização indicada na LDB/1996 quanto às responsabilidades indicadas para os entes federados destaca que: "[...] a formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, e a busca de parcerias" (BRASIL, 2001). Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (2001) estabelece conformidade com a LDB/1996, quando explicita que essa modalidade de formação deverá ser assegurada pelas secretarias de estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas permanentes e a busca de parcerias com universidades e outras instituições de ensino superior.

No PNE/2001, há recomendações quanto à necessidade de implantação de uma política global de valorização do magistério. Dessa maneira, o referido documento estabelece que novos planos de carreira do magistério sejam criados e/ou adaptados de forma a garantir remuneração digna, condições adequadas de

trabalho e programas de formação continuada para os professores. Isso sugere que as questões referendadas pelo plano estão vinculadas ao que determina o Artigo nº 67 da LDB/1996. Portanto, no que concerne à esfera das políticas que regem a educação nacional, a LDB/1996 se apresenta como o eixo norteador que orienta a organização da educação no Brasil e determina que a formação de professores deve atender às especificidades de cada fase do desenvolvimento do estudante.

Para tanto, a formação inicial precisa propiciar o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais específicos da área de atuação do professor, associando teoria e prática por meio de estágios supervisionados, bem como, por um aproveitamento de experiências vivenciadas em outras instituições de ensino e em outras atividades profissionais, para que tenha as implicações vislumbradas pelo professor (BRASIL, 2011). A LDB/1996 passou a exigir que os docentes que atuavam na Educação Básica tivessem nível superior para o exercício da docência. Antes disso, a prioridade na formação docente era o domínio dos conhecimentos científicos da área de ensino do professor, sem, necessariamente, relacioná-los com contextos mais específicos ou com outros componentes curriculares. A necessidade da continuidade da formação, por meio do ensino superior era imprescindível, porque o docente do século XX/XXI "deve estar preparado para trabalhar com uma nova concepção de currículo, de avaliação, de gestão para formar o aluno competente para atender com qualidade ao mundo do trabalho" (VEIGA; VIANA, 2012, p. 16).

Com a finalidade de desenvolver uma política de ações voltadas para a garantia da qualidade na Educação, o Governo Federal propôs a instituição de um Plano Nacional da Educação (PNE), desde a Constituição Federal de 1988, a qual previu expressamente o estabelecimento do PNE por lei, definida pelo Artigo nº 214. Em sua redação original, o artigo previa a consignação do Plano com duração plurianual e apenas visava a uma articulação e desenvolvimento em seus diversos níveis. O Artigo nº 62 da LDB/1996 admite a formação oferecida em nível médio na modalidade normal para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental.

Ainda, no decorrer dos anos 2000, fruto dos debates empreendidos pelos autores da educação, é aprovada a Lei 11.494/2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição ao FUNDEF que apenas abarcava o ensino fundamental e, portanto, deixava descoberto financeiramente às outras etapas (educação infantil e ensino médio), passando, agora, a abranger toda a educação básica (BRASIL, 2007). O Manual de Orientação do FUNDEB estabelece que 60% do Fundo deve ser destinado à remuneração docente e 40% a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) que organiza

a aplicação dos recursos nas áreas de remuneração e aperfeiçoamento de todos os profissionais da educação (formação inicial e continuada), infraestrutura necessária ao ensino, aquisição de material de consumo e bolsas de estudos para alunos de escola pública e privada (BRASIL, 2008).

A nova escrita, instituída a partir da Emenda Constitucional Federal n. 59, de 11/11/2009, estabelece [...] o Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam à: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2010).

Esse processo foi reafirmado pela LDB/1996, que dispôs à União o dever de elaborar o PNE, em conjunto com os estados, o Distrito Federal e os municípios (BRASIL, 2014). Fruto de vários embates políticos, carregado de erros e acertos, o PNE enfrentou diversos altos e baixos na sua constituição. Dessa forma, os cursos ofertados na rede pública de ensino foram organizados por editais e resoluções executivas que determinavam os critérios da sua oferta para oferecer atendimento aos profissionais da Educação Básica. O MEC constituiu em convênio com universidades, a Rede Nacional de Formação Continuada, a partir de 2003 (BRASIL, 2006).

Somente em 2014, foi aprovado o segundo PNE pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, com objetivos e metas para o ensino em todos os níveis (Básico e Superior) a serem executados num período de dez anos (2014-2024), cuja finalidade é consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania. (BRASIL, 2015, p. 9). O PNE 2014-2024 é considerado um mecanismo de gestão que se constitui em um documento com diretrizes voltadas para políticas públicas da educação e estabelece 20 metas, com estratégias para serem implementadas nessa área, das quais quatro são específicas para a formação docente, para atender à diretriz que institui a valorização dos profissionais da educação.

A Meta 15 visava garantir, até 2015, a política nacional de formação dos profissionais da educação integrando as Redes estaduais e municipais com a União e o Distrito Federal para assegurar que todos os professores da Educação Básica tenham formação de nível superior na área de conhecimento na qual

atuam. No que tange à formação continuada de professores existem duas metas (5 e 16) para o planejamento de ações para os próximos anos (2014-2024). Em relação à meta 5, mais especificamente a Estratégia 5.6 - que se refere a formação continuada e requer promover e estimular a formação continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização (BRASIL, 2014).

A Meta 16 apresenta que é necessário "formar em nível de pós-graduação 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica", até o final do PNE e, também que todos os profissionais da educação básica tenham uma formação na área de atuação, observando as especificidades docentes (BRASIL, 2014). Para a realização dessa meta existem duas estratégias: Estratégia 16.1 - [...] realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. E, Estratégia 16.2 - [...] consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas (BRASIL, 2014).

Com a aprovação desse Plano é possível identificar partindo das observações uma continuidade na política educacional de formação continuada de professores. O PNE 2014-2024 estabeleceu estas metas visando à qualificação da formação do professor, tendo em vista uma melhoria no sistema educacional brasileiro. Posteriormente, a Lei n° 3.904 de 23 de junho de 2015, aprova o Plano Municipal de Educação do Município (PME) de Dourados/MS. Em consonância com o Plano Estadual de Educação (PEE) e o Plano Nacional de Educação (PNE) na meta 18 assinala planos de carreira e estimulação dos profissionais no aprofundamento dos estudos (BRASIL, 2014).

Desse modo, faz-se necessário entender o perfil do docente na atual conjuntura da contemporaneidade, o papel das instituições formadoras e as relações que se estabelecem para a promoção da formação continuada de professores, uma vez que, o coordenador pedagógico deve ser o mediador dessas formações pautada na gestão democrática da educação. Tendo isso, foi instituída a Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015 a qual dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

De acordo com o Parecer CNE/2015, a política nacional de formação de

Profissionais da educação básica, tem por finalidade organizar e efetivar, com regime de colaboração entre União, Estados, o Distrito Federal os Municípios, em articulação com os sistemas, instituições de educação básica e superior, quanto à formação inicial e continuada dos docentes. Cabe destacar que toda a formação inicial e continuada expressa na DCN, precisa ser alicerçada na perspectiva de uma base comum nacional, sem descuidar das particularidades que envolvem a questão, procurando institucionalizar a formação docente dentro das Universidades que, por sua vez, devem estar permanentemente em conexão com os demais sistemas de ensino, garantindo o efetivo alinhamento das ações nesse importante documento.

A Resolução n° 2 de Julho de 2015, foi construída por comissões, que eram compostas por professores, pesquisadores que sempre estiveram à frente investigando sobre as políticas de formação de professores no Brasil. O documento surgiu após a homologação do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014), que determina diretrizes e metas para a educação básica e superior, como também propostas para a formação de professores. Anteriormente a sua data de homologação a Resolução N° 2/2015, já vinha sendo debatida e discutida com professores e pesquisadores da área.

Desse modo, percebe-se que as instituições formadoras vivenciaram um processo de discussões e debates sobre a implementação de reformas nas estruturas curriculares dos cursos de licenciatura para atender às normativas legais e percebemos a preocupação dos professores e pesquisadores de discutirem sobre o documento, pois compreendiam a complexidade de tal processo. Nesse cenário de discussões Dourado (2015) enfatiza que a sua construção ocorreu de forma organizada, sistematizada e respeitando a opinião dos profissionais de educação e pesquisadores, buscando promover debates acerca do documento. O processo de produção do documento se deu a partir de diversos debates que já vinham sendo discutidos anteriormente à data de homologação.

É fundamental destacar que desde o processo de construção a Resolução n° 2/2015, buscou debater de forma democrática e ampla com sua base, então foi "a partir de estudos, pesquisas, debates e audiências públicas, com diversificados interlocutores, sinaliza importantes elementos para a política nacional para a formação dos profissionais da educação" (DOURADO, 2015, p. 31). A Resolução n° 2 de 1 de Julho de 2015, que foi debatida e construída com sua base, de forma democrática, respeitando as deliberações dos docentes e pesquisadores, compreendendo que o currículo de formação deve ter um caráter de transformação social e compromisso emancipatório, então portanto destacamos estar dentro da perspectiva da concepção do docente um intelectual crítico reflexivo.

A elaboração/aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2019, assim

como da Resolução CNE/CP nº 01/2020, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) tem um caráter marcadamente autoritário, aprovadas pelo Conselho Pleno do CNE, em sessão sem a publicização da pauta, e sem a participação e diálogo com as entidades acadêmicas, científicas, sindicais, fóruns estaduais e representantes das unidades escolares, Universidades e Faculdades de Educação. Diferentemente do que ocorreu no processo da elaboração da Resolução CNE/CP nº 2, de 1/07/2015 com amplas discussões e posicionamentos dessas entidades que articulavam a formação inicial e a continuada e representavam um consenso no campo educacional, incorporando princípios e demandas histórica e coletivamente construídos. .

## Considerações Finais

Compreende-se diante dos expostos e das reflexões que fizeram-se possíveis no interior desse escrito, que a formação continuada, emerge como uma necessidade do trabalho docente, por isso ela é concebida como processo permanente, contínuo, que ocorre durante toda a carreira profissional, desde a formação inicial até a formação continuada, além de proporcionar ao âmbito escolar melhorias não apenas ao corpo docente, mas sim, em todos os segmentos que compõem as instituições educacionais. Pois, como destaca Paulo Freire em seus expostos, os sujeitos aprendem ao ensinar e ensina ao aprender. Ressaltamos que a formação continuada é imprescindível para a efetividade de uma educação com qualidade, em uma perspectiva Freireana, pensar educação de qualidade implica compromisso com sujeitos que participam do contexto escolar, que constroem e reconstroem suas vidas nesse ambiente. Ainda, uma educação de qualidade social comprometida com a emancipação do ser humano e com a formação de sujeitos críticos, conscientes e participativos.

No que tange às legislações e a trajetória da formação continuada ficou evidenciado uma vinculação da formação continuada com o processo de atualização do professor às necessidades da sociedade contemporânea. Contribuindo para a proliferação de diferentes ações e programas de formação continuada, que, não raramente, cumpriram a tarefa de simplesmente certificar os professores, em decorrência disso, houve uma aceleração no crescimento do mercado da formação continuada. No entanto, revela, ainda, a vinculação entre qualificação docente e valorização do magistério. A esse respeito, os discursos presentes nos documentos analisados indicaram determinados avanços nessa questão, principalmente, quando sugerem a criação de um piso salarial profissional e condições adequadas de trabalho. Mas, nos últimos anos houve algumas alterações, das

quais concretiza uma abertura para o mercantilismo na formação continuada de professores.

Na formação continuada encontramos uma figura que tem grande importância, o coordenador pedagógico responsável por fazer a gestão da formação continuada dos professores no contexto escolar, para que estes possam se manter atualizados sobre a literatura decorrente de pesquisas, que aborda temas relevantes para a ação-reflexão e avaliação de suas práticas pedagógicas, bem como, estarem atentos às mudanças existentes no campo educacional, social e político. Para isso, é necessário promover encontros de formação a partir de ações asseguradas no PPP da escola, observando que este projeto deve ser construído por toda comunidade escolar, com base nos princípios da participação, do diálogo, em resumo, da democracia.

Por fim, mediados pelos documentos concluímos que a formação continuada na escola precisa favorecer a participação, o diálogo, estabelecer vínculos, promover a troca de experiências, ser planejada coletivamente, nascer da avaliação contínua. Para tanto, a escola não pode ser vista como presa em "uma redoma de vidro", mas entendida como inserida numa determinada sociedade, por isso sua gestão está condicionado a muitos elementos, como a própria questão cultural, social e política e, ainda, à execução de políticas públicas que precisam ser intervenientes e favoráveis à formação permanente do professor, do diretor, do coordenador pedagógico.

## Referências

ALFERES, Marcia Aparecida. **In-service teacher training of primary school teachers**: an analysis of the Pró-Letramento. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 9394/1996** Fixa de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 05, jun. 2019.

BRASIL. **Lei 11.494,** de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n o 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n os 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei Federal 13.005,** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.

br/ccivil_03/_ato2011- 2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28. jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Formação Continuada de Docentes Alfabetizadores. Fixada pela **Portaria n° 1458** de 14 de dezembro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002- 03072015-pdf/file Acesso em: 05, dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2019**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº14/2020**, aprovado em 10 de julho de 2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1/2020**, de 27 de outubro de 2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar**, 2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt- br/assuntos/noticias/censo-escolar/disponiveis--os-resultados-finais-do-censo-escolar-2020. Acesso em: 20, abr. 2021

CANÁRIO, Rui. Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?. **Cadernos de Organização e Gestão Escolar,** v. 3. Portugal/POR: Instituto de Inovação Educacional, 1995. ISBN 972-9380-83-X.

CANDAU, V. M. F. **Formação continuada de professores**: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

DOURADO, Luiz Fernando. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, 2015.

FREIRE, Paulo. **Política e educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação. In: PLACO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o**

**cotidiano da escola.** 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Rev. Bras. Educ**. [online]. 2008, vol.13, n.37, pp.57-70. ISSN 1809-449X. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?-pid=S1413- . Acesso em 23 de jan. 2021.

IMBERNÓN, Franscisco; tradução Juliana dos Santos Padilha. **Formação Continuada de Professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRAMER, Sônia. **Melhoria da qualidade do ensino:** o desafio da formação de professores. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, n.165, p.189-207, 1989.

MILITÃO, Andréia Nunes; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **A historicidade do conceito de formação continuada:** uma análise da visão de Paulo Freire sobre a formação permanente. VII Congresso Brasileiro de História da Educação, p. 01-15, 2013 Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?user=Po1intwAAAAJ&hl=pt-BR. Acesso em: 18. ago. 2019.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES.** Campinas, SP: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In, **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. In PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Edições Loyola, São Paulo, 2008, p. 25 – 36.

SILVA, Claudia Sebastiana Rosa da; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica,** Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. IN: CANDAU, Vera Maria. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VEIGA, Ima Passos Alencastro e VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de professores: Um campo de possibilidades inovadoras. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro, SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs). **A escola mudou que mude a formação de professores** 3ª ed.- Campinas, SP: Papirus, 2014.

# O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO ENSINO DE GEOGRAFIA

*Cícero Antonio Jatanael da Silva Tavares*[1]

## INTRODUÇÃO

A formação continuada docente se estabelece como fundamental para o contínuo processo formativo do professor. Tal atividade de qualificação propicia ao docente a possibilidade de se atualizar quanto as alternativas metodológicas que vêm surgindo cotidianamente.

Com isso, essa formação continuada se concebe a partir de diversas formas. Dentre essas, destacam-se a especialização, mestrado e doutorado. No entanto, a curto prazo, outras modalidades ainda poderiam ser compreendidas nesse aspecto, como os cursos livres, de capacitação e extensão.

Assim, compreende-se aqui a formação continuada como um processo permanente, que emerge posteriormente à formação inicial, ou seja, aquela em que o até então graduando cursa uma licenciatura para se tornar professor. Como propósito dessa formação continuada, tem-se a necessidade de garantir um ensino de qualidade (CHIMENTÃO, 2009, p. 3).

A importância dessa formação se verifica quando analisada as metodologias de ensino utilizadas entre dois perfis de professores: aqueles com formação inicial realizada há décadas e aqueles em que são recém-formados. Dentre tantos exemplos a serem dados para confirmar essa importância, é possível analisar como se dá a inserção das recentes tecnologias na educação.

Dessa maneira, enquanto o professor formado há mais tempo possui uma tendência a apresentar maiores dificuldades para manusear a tecnologia durante as suas aulas, os mais recentes possuem uma maior facilidade.

Isso se explica em razão de que os cursos de graduação da atualidade já estão atentos a possibilidade de inserir recursos tecnológicos na educação. Dessa forma, em suas matrizes curriculares do curso de licenciatura, é possível de se encontrar disciplinas que dão atenção a essa possibilidade metodológica. Com isso, aos professores formados em outros contextos, faz-se necessário que realize

1 Mestrando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); jatanael.s@gmail.com.

uma formação continuada, no sentido de se atualizar frente as novas metodológicas que vêm surgindo.

Nesse sentido, não há dúvidas a respeito da importância de uma atualização das práticas docentes utilizadas pelos professores formados em outros momentos. Obviamente, não se pretende estabelecer aqui um prazo para qualificações, mas é acreditado que a sociedade está em constantes mudanças e, diante disso, o professor deve estar se atualizando.

A partir dessa explanação inicial, destaca-se que este trabalho tem o propósito de abordar sobre a importância da formação continuada docente. Assim, tem-se o interesse em dar ênfase as contribuições e os desafios vivenciados por esses professores no tocante a essa qualificação profissional.

Diante daquilo que foi apresentado até aqui, pode-se ressaltar que esse pretexto por si só foi uma justificativa cabível para o desenvolvimento desta pesquisa. De todo modo, outras situações ainda puderam ser elencadas para destacar a importância de uma reflexão a respeito da formação continuada de professores, conforme consta exposto ao longo deste manuscrito.

Ao se ter a compreensão da imensa dimensão de disciplinas componentes do currículo escolar, nesta pesquisa é dada a preferência por uma delas especificamente. Dessa maneira, como recorte espacial, utiliza-se o caso da disciplina de Geografia.

Enfatiza-se também que este trabalho surgiu a partir de uma gama de inquietações. Enquanto problema central, promoveu-se a seguinte: qual a importância da formação continuada para os professores de Geografia? Logo em seguida, de forma secundária ocorreu as referidas questões: quais as principais contribuições da formação continuada para esses professores? Quais os grandes desafios rumo a uma formação continuada? Quais condições e motivações são dadas a esses professores para que realizem uma formação continuada?

Buscando proporcionar respostas a essas problematizações, fez-se necessário que se aderisse a um planejamento metodológico que atendesse ao que está proposto. Assim, destaca-se que esta pesquisa ocorreu em duas etapas centrais: levantamentos bibliográficos e levantamentos empíricos.

Diante dos resultados obtidos ao longo desta pesquisa, pode-se reafirmar a necessidade de reflexões a respeito das contribuições da formação continuada docente, bem como se faz preciso compreender os desafios impostos para que essa qualificação aconteça.

## METODOLOGIA

Este trabalho esteve envolvido em dois momentos fundamentais: o levantamento bibliográfico e levantamento empírico. Dessa maneira, fez-se importante

as contribuições teóricas obtidas ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. A partir disso, foi oportuno dialogar com professores de Geografia, no sentido de buscar respostas para as questões ora levantadas.

Destaca-se ainda que esta pesquisa partiu de uma abordagem qualitativa, uma vez que houve o propósito de analisar os dados esmiuçadamente. Portanto, embora se vise trabalhar com um quantitativo de professores entrevistados, não foi dado enfoque a esses dados numéricos.

A adesão a essa abordagem da pesquisa partiu do entendimento de Marconi e Lakatos (2008, p. 269), quando afirmam que:

> [...] o método qualitativo difere do quantitativo não só por não empregar instrumentos estatísticos, mas também pela forma de coleta e análise dos dados. A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento.

Destacadas essas considerações técnicas, adentra-se ao que contribuiu no tocante as leituras bibliográficas. As mais relevantes foram: Chimentão (2009) e Tavares (2021), por realizarem às seguintes abordagens: uma direcionada a reflexões sobre a formação continuada e a outra por contribuir com o ensino de Geografia.

Realizadas às leituras, foi oportuno partir para a etapa empírica. Considerando o contexto atípico de pandemia do SARS-CoV-2 (Novo Coronavírus), esse momento foi desenvolvido remotamente. Assim, foram promovidos diálogos via redes sociais com dois professores de Geografia do ensino fundamental da cidade de Crato, no Estado do Ceará.

Enquanto questões levantadas junto a esses sujeitos, foi proposto identificar às maiores dificuldades vivenciadas por eles frente a possiblidade de realizar uma formação continuada. Além disso, houve o interesse em compreender como eles percebem às contribuições proporcionadas por essa qualificação profissional.

A partir da realização dessas duas etapas, isto é, de levantamento bibliográficos e levantamentos empíricos, ocorreu uma análise e sistematização com todas as informações colhidas, no sentido de transcrevê-las para esta pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A construção de uma visão geográfica é um atributo essencial para a formação discente. É através desse conhecimento que se abre caminhos para que o educando se torne um cidadão participativo e crítico diante dos fatores que percorrem a sociedade em que este vivencia.

Evidentemente, não há uma pretensão de torná-los "minigeógrafos",

como se devessem concluir o ensino médio com um grau de instrução digno de um especialista no assunto. No entanto, espera-se que se compreenda o estabelecido diante das habilidades e competências destacadas a série em que o aluno estudou (TAVARES, 2021, p. 90).

Dessa maneira, acredita-se que o aluno possa concluir a educação básica compreendendo como se dá a relação sociedade-natureza, bem como as formas como os homens se organizam entre si.

Nesse sentido, destaca-se que a Geografia, enquanto ciência e posteriormente como disciplina escolar, surge com esse propósito de proporcionar esse conhecimento geográfico do mundo. Assim, a partir das palavras de Corrêa (1996, p. 8), entende-se que: "A Geografia tem suas raízes na busca e no entendimento de lugares, regiões, países e continentes, resultantes das relações entre os homens e entre estes e a natureza.".

Portanto, reafirma-se a importância desse conhecimento para o desenvolvimento discente. No entanto, diversos desafios estão envolvidos em um processo de ensino e aprendizagem. São fatores determinantes e que impactam diretamente na qualidade da construção do conhecimento perante aos alunos.

Neste trabalho, dá-se enfoque a formação continuada docente. Assim, acredita-se na necessidade de os professores buscarem estar sempre se qualificando profissionalmente, procurando formas de atualizar as suas práticas docentes, seja através do uso de novas tecnologias ou mediante a inserção de outros recursos no ensino de Geografia.

Nas palavras de Chimentão (2009, p. 3), a formação continuada se estabelece como importante em razão de que:

> Passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola.

Além disso, diversos documentos garantem a possibilidade de o professor realizar afastamento escolar para fins de formação continuada – embora, em diversos casos, costume se restringir aos professores ocupantes de cargos efetivos. Destaca-se, por exemplo, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 39, quando afirma que:

> A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados (BRASIL, 1988).

No entanto, inúmeras barreiras podem estar colocadas nesse processo de qualificação. Conforme destacam Honorato e Sala (2018, p. 239), respaldados em Kramer (2009), estão presentes as seguintes adversidades:

> A) O primeiro que o autor aponta está relacionado ao tempo, onde o professor, por estar subordinado a altas jornadas de trabalhos, em razão de seu salário, possui dificuldade em frequentar formações continuadas; B) o segundo fator que estimula a evasão docente é a própria gestão escolar, que não compreende a formação continuada como um momento capaz de reflexão que o professor possa articular sua prática a uma teoria, mas um momento de transtorno na rotina da escola pela ausência de um professor; C) outro fator é a gestão do conhecimento, que o autor aponta que o excesso de teoria desarticulado da prática contribui para a evasão de professores nos cursos de formação continuada.

Portanto, vê-se que a formação continuada docente é uma tarefa difícil e que percorre um envolvimento em que não compete somente ao interesse pessoal do professor, mas também de toda uma estrutura que conglomera diversos agentes educacionais.

Contanto, embora englobado de uma série de adversidades, ressalta-se a necessidade de o educador visar sempre a qualificação, que irá proporcionar uma atualização das práticas docentes em sala de aula. Tal circunstância se faz útil devido as mudanças da sociedade que impactam no meio escolar. Dentre tantas transformações, pode-se citar a evolução e expansão no acesso às mais diversas tecnologias que surgem frequentemente.

Trabalhar com ferramentas contemporâneas ao aluno, é um caminho pertinente no sentido de estimular a aprendizagem dos conteúdos por parte desse sujeito. Assim, tal circunstância tende a promover uma curiosidade do aluno para o conteúdo em que está sendo abordado.

De fato, proporcionar inquietação referente ao conteúdo, é uma estratégia interessante. Nesse sentido, Freire (2002, p. 33-34) relata que:

> Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache "repousado" no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. E ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer.

Com isso, a partir desse estímulo desencadeado pelo professor, ao estar se apropriando de novas ferramentas, o aluno tende a ficar atento a aula. Como consequência disso, pode acontecer dele ser mais participativo na mediação do conteúdo e desenvolver uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, atendendo a essas especificidades da mediação dos conteúdos, o professor pode utilizar alternativas metodológicas que contribuam para o progresso do aluno. Assim, surgem as metodologias ativas, que tornam as aulas

mais leves e atrativas na perspectiva do aluno, possibilitando-o uma aprendizagem de forma lúdica.

Além disso, é oportuno destacar que, por vezes, o professor perpassa a conhecer recursos didáticos que sejam economicamente viáveis para as condições da mediação dos conteúdos. Isto é, por vezes, existe diversas possiblidades metodológicas aplicáveis na educação, porém de difícil acesso no tocante a questão financeira. Contanto, a partir da qualificação docente, torna-se possível conhecer e inserir recursos didáticos de baixo custo em suas aulas.

Na disciplina de Geografia, pode-se mencionar diversas possibilidades metodológicas ativas e lúdicas, tais como o uso de mapas mentais para compreender a espacialização do espaço vivido pelo aluno, bem como também o uso do Google Earth no sentido de realizar análises socioambientais no espaço urbano, dentre outras infindáveis alternativas.

No caso dos mapas mentais, esta metodologia ativa se apropria do espaço vivido pela comunidade escolar. Assim, dentre tantos exemplos, o professor pode solicitar ao aluno para desenhar em uma folha o trajeto que percorre de sua casa até a escola. A partir desse desenho, dentre tantas possibilidades, o professor pode mediar a discussão sobre a cartografia escolar ao destacar princípios como orientação e localização.

Com isso, ao aluno, pode ser estimulado a refletir por questões como: em relação a escola, a minha residência está situada ao oeste, leste, norte ou sul? Já em relação à residência de meu colega de escola, a minha residência fica em qual orientação? Qual a distância percorrida durante o trajeto? Se eu escolher o caminho "x" ao invés do caminho "y" chego mais rápido a escola?

Tais questionamentos são aberturas para discussões maiores no ensino de cartografia, como o entendimento sobre os tipos de mapas, elementos cartográficos, coordenadas geográficas, fusos horários, projeções cartográficas, movimentos da terra (rotação e translação), dentre tantos outros relacionados.

Em termos financeiros, é uma alternativa plenamente viável, visto que são precisos apenas lápis e uma folha para que o aluno possa realizar toda a atividade. De tal modo, essa metodologia estimula a participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Uma outra metodologia pertinente se daria mediante ao uso da geotecnologia Google Earth. A partir do acesso de um computador com internet e um projetor, o professor pode utilizar esse programa para esclarecer temáticas relacionadas ao meio ambiente e espaço urbano.

Em uma eventual aula sobre a urbanização, o professor pode se apropriar da cidade em que a escola está situada e destacar os elementos urbanos presentes nessa localidade que estão vinculados aos conteúdos abordados na disciplina. Assim, destaca-se ainda que a partir dessa atividade os alunos conseguirão

identificar a Geografia presente em seu cotidiano.

É uma metodologia que, apesar de não ser plenamente viável de se realizar com uma certa frequência em escolas desprovidas de recursos metodológicos, é didaticamente possível de se trabalhar no ensino de Geografia.

Destaca-se ainda que diversas outras metodologias ativas podem ser reconhecidas pelos professores, para que possam inserir em suas aulas. Além disso, a partir de sua capacitação e criatividade, podem criar suas próprias metodologias.

Ampliando esta abordagem, após terem sido realizadas discussões teóricas referentes as contribuições da formação continuada docente, adentra-se ao que foi identificado a partir de diálogos com os professores envolvidos com esta pesquisa. Dessa maneira, enfatiza-se que foi possível coletar informações pertinentes à reflexão ora proposta.

Primeiramente, é plausível relatar o entendimento dos professores entrevistados a respeito da formação continuada. Assim, ambos afirmaram que essa qualificação se estabelece como fundamental para o êxito na mediação dos conteúdos da disciplina. Contanto, houve uma pequena divergência nas entrelinhas das respostas obtidas com esses profissionais da educação.

Um dos professores afirmou que a formação continuada é plenamente eficaz e que visa estar realizando cursos de capacitação sempre que possível. Além disso, reconheceu que, embora encontre dificuldades para aplicar em aula algumas das práticas docentes aprendidas, sente o desejo de estar sempre se atualizando.

Enquanto isso, o outro professor pontuou que, embora a formação continuada seja pertinente, essa qualificação só se torna efetiva quando realizada de forma que seja viável de se colocar em prática. Assim, afirmou não ver necessidade de realizar cursos de capacitação, caso a escola não disponha de todos os recursos didáticos indispensáveis para a execução das práticas docentes durante suas aulas.

Mediante a essas circunstâncias, ambos os professores afirmaram que já realizaram cursos de capacitação e, no caso de um deles, uma especialização na área do ensino de Geografia. No entanto, a procura por essa qualificação tem se dado em extensos períodos de tempo, sendo os cursos ofertados pelo poder público municipal como aqueles em que mais participam.

Nesse supracitado ponto, vê-se a importância do poder público no que compete a oferta de uma infraestrutura necessária para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra conforme o planejado pelos professores.

No entanto, reconhece-se as dificuldades existentes para que esses investimentos ocorram frequentemente. É uma adversidade complexa e que a solução não é uma tarefa simples de se encontrar, visto que ao longo de todo o processo histórico do país, sob resguardadas exceções, a educação dificilmente foi a

prioridade de um governo, seja este federal, estadual ou municipal.

Assim, adentra-se a uma outra questão envolvida com os professores entrevistados: a frequência no uso de metodologias que fujam do costume de suas aulas expositivas. Quanto a isso, ambos afirmaram que tentam inserir em suas aulas. Contanto, encontram uma certa dificuldade em vincular a metodologia a alguns dos determinados conteúdos geográficos.

Uma das metodologias mais utilizadas por um desses dois professores, tem sido a criação de paródias musicais. Nessas aulas, previamente, o educador seleciona músicas da atualidade e transforma as letras a partir dos conteúdos a serem mediados na aula. Assim, essas canções ganham um aspecto geográfico.

Diante do que esse professor respondeu, foi compreendido que os alunos têm se tornando mais participativos nas discussões dos conteúdos. Assim, é possível apontar a eficácia dessa metodologia.

Contanto, até mesmo para o desenvolvimento dessa metodologia, bem como de outras, existe mais uma situação adversa: a ausência de tempo hábil para o planejamento adequado da aula. Inclusive, é uma afirmava dada por ambos os professores envolvidos com essa pesquisa. Com isso, possuir uma maior carga horária para o desenvolvimento dos planos de aulas é fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra da forma mais contributiva possível.

Portanto, ressalta-se que não se trata somente de o poder público investir na oferta de uma infraestrutura plenamente efetiva, mas que também seja analisada a carga horária que os professores possuem – sem diminuir a remuneração em função disso. Pois, com um acréscimo no tempo para o planejamento das aulas, os professores poderão planejá-las de forma mais consistente.

Em linhas gerais, ambos afirmaram que notam que existe uma distinção no comportamento da turma quando comparado os momentos em que são inseridas metodologias ativas em suas aulas e quando as aulas ocorrem da forma tradicional. Assim, essa inserção de alternativas didáticas tem se mostrado eficaz.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões ora realizadas confirmam a importância de uma reflexão a respeito da formação continuada docente, visto que contribui expressivamente para a mediação de aulas com alunos engajados com as atividades e com tendência a obtenção de uma aprendizagem significativa.

Evidentemente, não é pretendido aqui culpar o professor pelos longos prazos de realizações dos cursos de qualificação. Conforme foi observado ao longo deste manuscrito, diversos outros agentes estão envolvidos para que ocorra uma formação continuada que o capacite para às suas aulas – considerando que o

professor não deve arcar os cursos com recursos financeiros próprios.

Grosso modo, pode-se pontuar que não restam dúvidas sobre a necessidade de não somente se discutir a respeito da formação continuada docente, mas também de realizar cobrança ao poder público e as demais instâncias competentes por investimentos mais frequentes em cursos de capacitação para os professores.

## REFERÊNCIAS

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

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. In: IV Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar - CONPEF, 2009. **Anais…** Londrina/PR, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf> Acesso em: 02/11/2021.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e Organização Espacial**. São Paulo: Ática, 1986.

HONORATO, Guilherme Medeiros; SALA, Gislene dos Santos. Gestão da formação continuada: uma análise das dificuldades para acesso e permanência de professores na formação continuada do PNAIC, em um município da AMREC, em Santa Catarina. **Saberes pedagógicos**: revista do curso de graduação em Pedagogia - UNESC: Criciúma/SC, v. 2, n 2, p. 237-251, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

TAVARES, Cícero Antonio Jatanael da Silva Tavares. Ensino remoto: Google Earth como possibilidade metodológica para o ensino de Geografia. In: ENCARNAÇÃO, Rosiele Oliveira da; DREHMER-MARQUES, Keiciane Canabarro; MARQUES, José Francisco Zavaglia; MULLER, Liziany (orgs.). **Relatos de práticas pedagógicas no contexto de pandemia**. 1ª ed. Santa Maria/RS: Arco Editores, 2021. p. 87-100.

# O ENSINO HÍBRIDO E A SALA DE AULA INVERTIDA: O SABER-FAZER COM AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

*Rosilda Maria Borges Ferreira*[1]
*Maria Alzira Leite*[2]

## INTRODUÇÃO

O contexto escolar, principalmente no ensino superior, vem passando por várias transformações, dentre elas, as apropriações relativas aos usos das tecnologias digitais. Dentro desse âmbito, também já é possível notar que os estudantes da contemporaneidade estão na maioria das vezes conectados e têm acesso a todo tipo de informação.

Assim, diante das demandas que preveem uma prática docente centrada em um ensino diferenciado, torna-se difícil promover uma metodologia tradicional centrada na transmissão de conteúdo, na memorização, em que o professor ainda é representado como um detentor do conhecimento. Nesse viés, o processo educativo parece ainda se pautar na reprodução e na memorização para a construção do conhecimento.

Com os avanços das tecnologias digitais, a forma de produzir e acessar a informação se alterou. E, ainda, em tempos de pandemia, o professor precisou se ressignificar e acompanhar esse processo nas diferentes formas de construir o saber. Então, trabalhar com uma nova metodologia em sala de aula tem sido necessário, apesar de também se constituir um desafio, pois o novo, muitas vezes, causa resistência e receio.

Cabe ressaltar que com um trabalho diferenciado na escola, há a possibilidade de o estudante participar das aulas presencialmente duas a três vezes por semana e pela tecnologia digital nos outros dias, desde que não haja prejuízo à

1 Graduada em Letras-Português (FUNFAFI), Pedagogia (UTP), Mestre (UFSC), Especialista e Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Professora da Faculdade Isepe. E-mail: romaborgesferreira11@gmail.com.

2 Graduada em Letras e Pedagogia; Mestre e Doutora em Letras: Linguística e Língua Portuguesa. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná – UTP. mariaalzira35@gmail.com.

qualidade da aprendizagem. Porém, esse formato depende de mudanças nas propostas pedagógicas das Instituições de ensino superior voltadas para a aprendizagem e com centralidade no processo de produção de conhecimentos por parte do estudante. Considerando esses aspectos, muitas dúvidas e questionamentos se fazem necessários, entre eles: qual a contribuição das metodologias ativas no Ensino Superior para a formação dos profissionais, tendo como modelo híbrido a sala de aula invertida. Ora, na sociedade digital atual, o ensino híbrido torna-se indispensável. Não há como separar a educação das diferentes tecnologias em um momento em que se deve acompanhar uma nova era guiada pela automação e pelo digital.

Diante disso, neste texto, por meio de uma pesquisa bibliográfica, pretende-se apresentar uma discussão sobre o uso das metodologias ativas – o ensino híbrido - sala de aula invertida - como estratégias, caminhos que orientam o ensino e aprendizagem tendo a participação efetiva do estudante para uma aprendizagem criativa; autônoma e colaborativa, de forma flexível, interligada e híbrida. E uma das metodologias ativas mais discutidas é o ensino híbrido ou *blended learning*. O seu pressuposto permeia as diferentes formas de aprender ou ensinar, contemplando as interações em todos os espaços e ambientes. Outrossim, almeja-se ainda refletir sobre a utilização das metodologias ativas no Ensino Superior, especificamente o modelo híbrido - sala de aula invertida para a formação dos profissionais do século XXI, haja vista a mediação do professor e o protagonismo do estudante.

A linha teórica segue as considerações de vários autores, porém com destaque a Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015) que tratam do ensino híbrido - sala de aula invertida, ou seja, a teoria é estudada no formato on-line e o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, problemas e atividades práticas. Os conteúdos não são transmitidos pelo professor em sala de aula, o estudante busca informações em diferentes situações, espaços e tecnologias disponíveis; a sala de aula passa a ser o local para desenvolver atividades, trocas de experiências, discussões, resoluções de problemas, entre outros com os colegas e com o professor, que passa a ser o facilitador, o mediador do ensino e da aprendizagem. E Debald (2020) contribui com essa ideia reforçando que as metodologias inovadoras de aprendizagem se fazem necessárias e urgentes no ensino superior, não só para melhorar a qualidade de aprendizagem do estudante como também para prepará-lo para as profissões do futuro.

Moran (2015) defende o emprego de metodologias de acordo com os objetivos traçados. Para o autor, a formação do aluno crítico, participativo e criativo no processo de aprendizagem é alcançada por meio de metodologias ativas. Portanto, adotar essas metodologias tais como a aprendizagem baseada em problemas e em projetos, sala de aula invertida, podem ser uma estratégia

para o maior envolvimento dos alunos nas aulas e assegurar a qualidade da aprendizagem.

## Metodologias Ativas no Ensino Superior

O ensino superior brasileiro vem sendo influenciado pela pedagogia tradicional (DEBALD, 2020) há alguns anos, cuja proposta pedagógica prioriza o conhecimento construído a partir da memorização, demonstrando a preocupação com a quantidade e não com qualidade da aprendizagem. Porém, com as inovações tecnológicas, a partir da segunda década do século XXI e a busca constante por metodologias inovadoras, surgem novos desafios e questionamentos em relação ao como ensinar.

Nesse viés, convém salientar que na atual realidade, utilizar metodologias ativas de ensino pode favorecer aulas mais dinâmicas que ajudam a motivar os alunos para a construção do seu próprio conhecimento, com práticas pedagógicas inovadoras e bem estruturadas para que participem do seu processo de aprendizado e passem a ser protagonistas nesse cenário. No entendimento de Braga (2016), um modelo de ensino baseado em transmissão e retransmissão de informações, com o intuito de construir conhecimentos, está em desacordo com a contemporaneidade das profissões e da sociedade vigente.

De acordo com Debald (2020), com as inovações tecnológicas e os novos desafios para o ensino superior, as metodologias inovadoras de aprendizagem se fazem necessárias e urgentes não só para melhorar a qualidade de aprendizagem do estudante como também para prepará-lo para as profissões do futuro.

Nesse entendimento, as metodologias inovadoras além de melhorar a qualidade de aprendizagem, podem auxiliar também na atuação do estudante no âmbito profissional, por meio de atividades que possam torná-lo criativo, proativo, capaz de tomar decisões, avaliar seu desempenho na profissão. Para tanto, é necessário desenvolver atividades inovadoras, substituir os métodos tradicionais por metodologias ativas.

Conforme Debald (2020, p. 2), "a desistência, a evasão e o abandono do curso superior são motivados por inúmeras razões, entre as quais a que mais contribui é a metodologia adotada para a efetivação dos processos educativos". Nesse viés, Valente (2014) expõe que a solução encontrada por algumas universidades norte-americanas com a finalidade de reduzir a evasão e a taxa de reprovação foi substituir os métodos tradicionais por metodologias ativas. No Brasil, a falta de interesse dos alunos, repetência e evasão também são problemas que preocupam gestores da Educação Básica e do Ensino Superior.

Percebe-se, então, que mudanças e inovações são necessárias no Ensino Superior em relação à formação de profissionais preparados para acompanhar a

nova era guiada pela automação e pelo digital por meio de metodologias ativas, com atividades práticas, que preparem o estudante para a realidade vigente, que possam aprender na prática e não apenas na teoria os conteúdos propostos, transformando o ambiente escolar mais colaborativo e dinâmico.

É por meio dessa reflexão que a EducaEthos (2020) aponta que os estudantes não precisam mais acumular conhecimentos que não fazem parte da realidade atual. Precisam sim, de ensino personalizado para desenvolver habilidades de aprendizagem autônoma e possam acompanhar as rápidas inovações, promovendo o conhecimento com foco nas novas profissões do futuro. Assim, cabe ao professor assumir o papel de orientador e incentivador para a construção de aprendizagem de cada aluno. (EDUCAETHOS, 2020). Porém, é importante ressaltar que de nada adianta a inclusão de novos recursos tecnológicos se não houver intencionalidade pedagógica e metodologias inovadoras com foco no desenvolvimento de habilidades e competências do século XXI.

Moran (2015) defende o emprego de metodologias de acordo com os objetivos traçados. Para o autor, a formação do aluno crítico, participativo e criativo no processo de aprendizagem é alcançada por meio de metodologias ativas. Portanto, adotar estas metodologias tais como a aprendizagem baseada em problemas e em projetos, sala de aula invertida, podem ser uma estratégia para o maior envolvimento dos alunos nas aulas e assegurar a qualidade da aprendizagem. Para reforçar o que foi exposto, Estender (2018, p. 16) afirma que

> A aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage ativamente com o assunto em estudo, sendo estimulado a construir o conhecimento, ao invés de recebê-lo de forma passiva, o professor deve atuar como facilitador do processo de aprendizagem.

Nesse contexto, o professor deixou de ser o dono do saber e passou para a função de mediador no processo de construção do conhecimento. Considerando o exposto, a metodologia ativa de ensino em sala contribui para o estímulo e desenvolvimento de cada aluno como pessoa, cidadão e profissional, e com a atuação do professor oferecendo maior liberdade e autonomia para que o estudante desenvolva suas habilidades e percepções sobre o mundo ao seu redor.

Conforme os autores citados, mudanças são necessárias no ensino superior e requerem propostas pedagógicas seguras, inovadoras determinadas para a promoção da aprendizagem do estudante, preparando-o para o mercado de trabalho atual. Práticas tradicionais devem ser substituídas pelas atividades prazerosas e contextualizadas para despertar o interesse dos estudantes, e os currículos devem ser repensados e estruturados com foco na aprendizagem, com ênfase no processo de produção de conhecimentos por parte do estudante.

Corroborando com o exposto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) propõe a aprendizagem baseada em competências, em busca de

uma educação que garanta valores e ações que contribuam para a transformação da sociedade. E as metodologias ativas têm um papel importante para o desenvolvimento das competências, pois podem estimular a autonomia e a participação ativa do estudante na construção do conhecimento.

Nesse contexto, insere-se o ensino híbrido ou educação híbrida utilizando a proposta de sala de aula invertida, uma das mais utilizadas no ensino superior como metodologia ativa nesse processo, apresentada na próxima seção.

## O ensino híbrido – sala de aula invertida no ensino superior

Uma das metodologias ativas mais discutidas no processo educativo, recebe o nome de ensino híbrido ou *blended learning* (BACICH, TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Esse conceito permeia as diferentes formas de aprender ou ensinar em diferentes espaços e interações. De acordo Com Moran (2015, p. 27) "híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos". Nessa esteira, significa combinar dois formatos de ensino: on-line e off-line, ou seja, presencial e fora da sala de aula, uma mistura do ensino que ocorre dentro da sala de aula com o que ocorre fora dela. Mescla o aprendizado on-line, em que geralmente o aluno estuda sozinho com o apoio de ferramentas para estudar os conteúdos, e o momento em que o aluno leva para a sala de aula e estuda, discute com os pares e com o professor e, consequentemente, valorizando a interação e o aprendizado coletivo e colaborativo. Esse novo modelo de ensino tem como objetivo garantir aos professores e estudantes ensinarem e aprenderem em vários espaços e ambientes, levando o ensino para além da sala de aula.

Trata-se de uma abordagem pedagógica que mescla atividades presenciais e atividades que podem ser realizadas por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Desse modo, significa que podemos ensinar e aprender de várias formas, em todos os momentos e em muitos espaços. Para Valente (2015, p. 13) "consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza". Pode-se afirmar que se caracteriza pela organização de estudos em que os alunos realizam atividades por meio da internet no espaço e momento escolhido, sem ser na sala de aula e apresentar as atividades de forma presencial, em sala de aula, com os professores e com os colegas de turma, num processo de diálogo e interação.

De acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), os conteúdos não são transmitidos pelo professor em sala de aula, o estudante busca informações em diferentes situações, espaços e tecnologias disponíveis; a sala de aula passa a ser o local para desenvolver atividades, trocas de experiências, discussões,

resoluções de problemas, entre outros com os colegas e com o professor, que passa a ser o facilitador, o mediador do ensino e aprendizagem.

Moran (2015, p. 27) enfatiza que "a educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos [...] e agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo". Logo, o autor defende que podemos ensinar e aprender a todo momento, em qualquer lugar e espaços diferentes. Então,

> o que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. (MORAN, 2015, p. 39).

No entanto, as metodologias ativas de aprendizagem precisam acompanhar os objetivos propostos, ou seja, se a intenção é formar sujeitos proativos, é preciso utilizar metodologias nas quais eles se envolvam em atividades cada vez mais complexas e possam se posicionar, tomar decisões e avaliar os resultados, com o auxílio de materiais adequados. Partindo desse pressuposto, o professor se torna um gestor e orientador comunicando-se presencialmente com os alunos e também de forma digital promovendo a interação com todos e com cada um, num processo colaborativo. Durante todo o processo do ensino híbrido, o professor é o mediador das atividades e os alunos são protagonistas da própria aprendizagem.

É importante dizer que os modelos de ensino híbrido são vários, conforme citado no livro: Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015), porém, essa pesquisa tem como foco principal o modelo de ensino híbrido - sala de aula invertida e a utilização no ensino superior que, conforme já foi exposto trata-se de uma metodologia ativa atual, com a tendência de permanecer no ensino por muito tempo e tem como objetivo substituir a maioria das aulas expositivas por conteúdos virtuais.

Convém salientar que a primeira experiência nesse modelo híbrido aconteceu na primeira década do século XXI, no ano letivo de 2007-2008 quando dois professores americanos de química, Jonathan Bergmann e Aaron Sams, que lecionavam em uma Escola no Colorado, Estados Unidos, ficaram decepcionados com o baixo rendimento dos alunos e com as frequentes faltas. Após refletirem sobre as estratégias de aprendizagem, começaram a gravar vídeos com os conteúdos das aulas para os alunos ausentes como reforço, porém todos passaram a acessar o material publicado, levando os professores a perceberem que a presença deles era necessária somente para sanar as dificuldades dos alunos, tornando

assim as aulas presencias mais significativas (BERGMANN; SAMS, 2016).

De acordo com Bacich; Tanzi Neto e Trevisani (2015), conforme o próprio nome descreve, a sala de aula invertida é a inversão da sala de aula: a teoria é estudada em casa, no formato on-line e o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, de problemas e atividades práticas. A explicação dos conteúdos que era em sala de aula passa a ser realizada em casa e as atividades que eram realizadas em casa, passam para a sala de aula. Nessa fase é importante a participação efetiva dos estudantes na construção do conhecimento e no desenvolvimento das competências, que aprendam em seu próprio ritmo, tempo e estilo por meio de diferentes formas de atividades dentro e fora da sala de aula, com a mediação do professor.

Nesse contexto, a sala de aula invertida oferece possibilidades de interação do estudante com o tema proposto pelo professor, antes da teoria. Essa interação com o objeto de estudo pode ser feita por meio de leituras, vídeos, pesquisas de modo geral, no qual o estudante possa ampliar sua visão ativando seu conhecimento prévio, integrando às informações obtidas e refletir criticamente sobre os conteúdos explicados. Para Moran (2014, p. 22) "a dinâmica da aula invertida compreende concentrar no ambiente virtual o que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas".

A contribuição desse modelo híbrido para o ensino superior é fundamental, pois o estudante aprende o conteúdo em casa da maneira que ele consegue absorver melhor (por meio de vídeos, filmes, leitura de textos etc.). E a sala de aula é utilizada para realizar atividades práticas se transformando em um ambiente de interação, com apresentações, discussões, debates, trocas de conhecimento entre os pares, grupos e com o professor. Os temas trabalhados, por meio da investigação, podem ser debatidos e as dúvidas, solucionadas com o professor.

Valente (2015) também explica que na sala de aula invertida, os conteúdos e as explicações são estudados on-line antes de o aluno ir para a sala de aula que passa a ser o local para desenvolver os conteúdos já estudados por meio de atividades práticas como discussões, resolução de problemas, projetos, laboratórios e outros.

Em sala de aula, o professor deve apresentar atividades que incentivem as trocas sociais entre os pares bem como aspectos fundamentais do ensino e aprendizagem. Freire, em 1996, já discutia essa proposta,

> É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual o sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 25).

Oliveira Pinto (2020) também colabora quando expõe algumas contribuições das aulas no formato sala de aula invertida. Para o autor, o ensino torna-se mais flexível, sem a necessidade de cumprir conteúdo programático e atender o ritmo de produtividade do aluno. A personalização do processo de aprendizagem no qual cada estudante tem condições de aprender da melhor forma, a individualidade é levada em consideração. Observa-se melhoria no desempenho dos alunos com resultados positivos quando as atividades são interativas e motivadoras: leitura, discussões, práticas. E também a valorização do papel do professor que passa a ser um mediador do conhecimento e facilitador da aprendizagem.

Para Higashi e Pereira (2020), na sala de aula invertida a abordagem inicial é o estudo prévio, a aprendizagem deve ocorrer com a apresentação do conteúdo por meio de recursos tecnológicos (on-line ou por vídeos, textos, áudios etc.), no qual o professor disponibiliza situações-problemas de acordo com a realidade do estudante, situações reais do seu ambiente de trabalho, preparando-o para o mundo e para a sociedade. As autoras ressaltam que o material antecipado apresenta pontos positivos, pois além de desenvolver a autonomia do estudante, torna-o mais bem preparado e mais participativo nas discussões e debates.

## A mediação do professor e o protagonismo do estudante

Conforme Priess (2020), comparando o sistema educacional de 100 anos atrás com o atual, na maioria das Instituições, pouca coisa se modificou. Os conteúdos ainda são separados por disciplina, com um professor para cada uma e as informações são transmitidas de maneira mecânica e formal com conteúdos completamente fora do contexto, do que realmente é importante para o estudante que está em busca de qualificação para o mercado de trabalho atual.

Acredita-se que este seja o momento de reflexão, de revisão do processo de construção de aprendizagem e das metodologias de ensino utilizadas, como também do sistema educacional vigente. Cabe ao professor repensar como está conduzindo suas aulas, tornando-as mais agradáveis, motivadoras interessantes, significativas e prazerosas, com conteúdos interessantes para os estudantes; que façam sentido e que os prepare para sociedade moderna, para as profissões atuais. Conforme Higashi; Pereira (2020), o professor pode promover atividades que incentivem o estudante à prática de estudar com frequência antes das aulas presenciais. E em sala de aula, deve aprofundar o conhecimento e aplicar atividades práticas dos conceitos aprendidos, incentivar as discussões e esclarecer dúvidas.

Para as autoras, os docentes podem estabelecer objetivos com atividades coerentes que proporcionem uma aprendizagem significativa e criar diferentes propostas metodológicas para atender os diversos tipos de estudantes. Posto isso,

"o trabalho cognitivo, que envolve aplicação, análise, significação e avaliação do conhecimento, ocorre em sala de aula, local em que os alunos recebem o apoio coletivo e do preceptor". (HIGASHI; PEREIRA, 2020, p. 25).

A segunda década do século XXI propõe mudanças de posturas do professor que deixa de ser o dono do saber, transmissor de conhecimentos e passa a ser um mediador no qual a relação pedagógica, segundo Micheletto (2020, p. 48) "consiste no provimento das condições nas quais docentes e estudantes colaboram, em forma de trocas, gerando protagonismo e autonomia na construção do conhecimento".

O ensino híbrido e suas modalidades representam um rompimento em relação ao modelo tradicional de sala de aula, pois tem como principal objetivo promover a aprendizagem do estudante, tornando-o protagonista do seu próprio conhecimento. Nesse processo, o protagonismo significa desenvolver no estudante a capacidade de ser ativo, participativo, pensante e colaborativo. Nesse entendimento, as metodologias ativas têm como propostas ativar, transformar e alterar os papéis, o estudante passa a ser protagonista de sua própria aprendizagem, com participação efetiva nas discussões em sala de aula e o professor, nesse processo, atua como um orientador, facilitador do conhecimento.

Ensino híbrido não é somente mesclar aulas presenciais com aulas virtuais; se o estudante permanecer passivo, não será ensino híbrido. É o momento de oportunizar aprendizado dos estudantes com atividades desafiadoras e contextualizadas, realizando constantemente um exercício de reflexão, apropriação, experimentação e aplicação dos conhecimentos.

De acordo com Lima e Moura (2015), as mudanças de postura, tanto do professor quanto do aluno por meio do diálogo, podem favorecer um ambiente de aprendizagem em que ambos possam se sentir motivados. Segundo os autores, nas últimas décadas, já é possível constatar a ideia de que um professor necessita não só de conhecimento acadêmico, mas também do pedagógico. É nesse sentido que Freire (1997) ressalta,

> Ensinar não é apenas transmitir conhecimento. O professor precisa estar em contato com seus alunos, conhecer a realidade social e contribuir para uma formação não apenas de conteúdo, mas também de habilidades não cognitivas como o protagonismo, a sociabilidade e a estabilidade emocional. (LIMA; MOURA, 2015, p. 93).

Levando em consideração o que foi exposto, é importante destacar que Nóvoa (1997) já questionava que uma mudança educacional depende dos professores, de sua formação e das práticas pedagógicas utilizadas. Nesse cenário, Moran (2015) ressalta que a estrutura educacional (currículo, metodologia, ação pedagógica, tempo e espaço), precisa ser pensada, revista e replanejada para que haja o desenvolvimento de competências cognitivas, culturais e sociais que

integram a sociedade do conhecimento.

Com relação à avaliação, Debald (2020) explica que toda atividade, seja do ensino híbrido ou não, é fundamental iniciar com a avaliação diagnóstica para verificar as dificuldades e potencialidades do estudante. Esse processo pode ser realizado por meio de atividades individuais, em pares ou em grupos. E a avaliação formativa deve ser utilizada como um instrumento de feedback, para troca de informações, pois motiva o estudante a aprender, uma vez que colabora com o desenvolvimento integral, de forma contínua por meio da colaboração dos colegas e professores, ampliando e aprofundando a aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mudanças metodológicas são necessárias e urgentes para melhorar a qualidade de aprendizagem do estudante do Ensino Superior. Nesse contexto, é fundamental que os docentes conheçam as diferentes propostas de metodologias relacionadas às práticas de ensino e de aprendizagem, é um momento de reflexão, de rompimento com modelos tradicionais e de investir em formação continuada, capacitação qualificada, pois a prática docente precisa ser repensada, redesenhada, ressignificada.

O ambiente de aprendizagem mudou, o espaço em sala também e a maioria do estudante do Ensino Superior vive conectado. As novas tecnologias foram incorporadas, o formato mudou; o estudante está mais ativo e a função do docente se tornou fundamental. Nesse cenário atual, é preciso refletir e promover metodologias ativas que coloquem os estudantes como protagonistas do processo de aprendizagem e o professor como um gestor, mediador e facilitador do conhecimento, preparando os estudantes não somente para a área profissional, mas também para a sua participação na sociedade.

Considerando o que foi exposto, o ensino híbrido pode ser indicado para as Instituições de Ensino Superior e aplicado de várias formas, dependendo dos objetivos propostos. A sala de aula invertida é um modelo que inicialmente pode ser implantada nas Instituições por ser uma metodologia ativa mais adequada à realidade dos estudantes e à sociedade vigente. Conforme o próprio nome descreve, é inversão da sala de aula: a teoria é estudada em casa, no formato on-line e o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resolução de problemas e atividades práticas.

Portanto, o ensino híbrido pode contribuir para o processo de aprendizagem do estudante com aulas mais dinâmicas, mais interativas, mais agradáveis e que estimulem o aprendizado, a investigação e a autonomia intelectual. O contato com as informações antes de entrar em sala de aula pode possibilitar o conhecimento que o aluno construiu, de acordo com o seu ritmo para desenvolver

o máximo de compreensão possível. Essa autonomia faz com que o estudante se prepare para a aula, por meio de tarefas ou autoavaliações durante as atividades on-line.

Assim, com os resultados das atividades propostas e das autoavaliações, é possível o professor perceber, diagnosticar as dificuldades apresentadas pelo estudante e utilizar esse momento como ponto de partida para as atividades trabalhadas em sala de aula. E as atividades em sala de aula, quando bem organizadas, podem proporcionar trocas sociais, colaboração e interação entre colegas e com o professor. Outra contribuição do ensino híbrido que deve ser destacada é em relação ao desempenho dos estudantes que participam dessas experiências, que podem ser positivas para as futuras profissões.

No entanto, é fundamental, por parte das Instituições, que haja planejamento, reflexão e revisão em relação à proposta pedagógica e às metodologias de ensino adotadas, ou seja, é preciso rever a estrutura educacional como currículo, ação pedagógica, metodologia, espaços, tecnologias acessíveis para o desenvolvimento de competências cognitivas, culturais e sociais que integram a sociedade do conhecimento. As metodologias ativas – ensino híbrido – dependem de mudanças nas propostas pedagógicas das Instituições de ensino superior voltadas para a aprendizagem, com ênfase no processo de produção de conhecimentos por parte do estudante e, principalmente, de reflexões sobre a necessidade de mudanças na atuação pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem e na formação docente não somente na área de tecnologias digitais, mas também na formação humana.

## REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre, Penso, 2015.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **A sala de aula invertida**: uma metodologia de aprendizagem. Rio de Janeiro: LCT, 2016.

BRAGA, R. Prefácio. In: FAVA, R. **Educação para o século XXI**: a era do indivíduo digital. São Paulo: Saraiva, 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

DEBALD, Blasius (Org.). **Metodologias ativas no ensino superior**: o protagonismo do aluno**.** Porto Alegre: Penso, 2020.

EDUCAETHOS. **Os 4 pilares da Educação 4.0**. 21, jan. 2020. Disponível em <https://educaethos.com.br/os-pilares-da-educacao-4-0/>. Acesso em 20 de set. 2020.

ESTENDER, Antônio Carlos. Metodologias de aprendizagem ativa. In: SANTOS, Graça; ROXO, Fabiano; SITA, Maurício. (Coord.). **Educação**: inovações e ressignificações. São Paulo: Literare Books Internacional, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HIGASHI, Priscilla; PEREIRA, Silvane Galvan. Estudo prévio: sala de aula invertida. In: DEBALD, Blasius (Org.). **Metodologias ativas no ensino superior:** o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020.

LIMA, Leandro Holanda Fernandes de; MOURA, Flavia Ribeiro de. O professor no ensino híbrido. In: BACICH Lilian; TANZI NETO; Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Orgs.). (2015). **Ensino Híbrido**: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MICHELETTO, Rutinéia de Fátima. A mediação docente e o protagonismo estudantil. In: DEBALD, Blasius (Org.). **Metodologias ativas no ensino superior**: o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH Lilian; TANZI NETO; Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Org.). (2015). **Ensino Híbrido**: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Orgs.) **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG, 2015.

OLIVEIRA PINTO, Diego de. **Sala de Aula Invertida**: entenda o que é e conheça 4 benefícios. 25 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/sala-de-aula-invertida>. Acesso em: 13 de out.de 2020.

PRIESS, Fernando Guilherme. Encantando o estudante para aprender. In: DEBALD, Blasius (Org.). **Metodologias ativas no ensino superior**: o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020.

SANTOS, Graça; ROXO, Fabiano; SITA, Maurício. (Coord.). **Educação:** inovações e ressignificações. São Paulo: Literare Books Internacional, 2018.

VALENTE, José Armando. Prefácio. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

VALENTE, José Armando. **A comunicação e a educação baseada no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação**. Revista UNIFESO - Humanas e Sociais, v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014. Disponível em: <http://www.revista.unifeso.edu.br/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/view/17/24>. Acesso em: 09 out. 2020.

# A ACESSIBILIDADE DO *SITE* ESTUDE EM CASA: BARREIRAS E POSSIBILIDADES

*Lucélia Cristina Brant Mariz Sá*[1]
*Alessandra Ribeiro Queiroz*[2]
*João Vítor Sampaio de Moura*[3]

## Introdução

Promover a educação como direito de todos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa é um dos grandes objetivos previstos na Constituição Federal de 1988. Para cumprir essa missão, outras legislações foram promulgadas a fim de regulamentar o ensino e contribuir com os princípios da "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", bem como a "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber" (BRASIL, 1988). Entre as leis que regulamentam o ensino, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) se destina a "assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" (BRASIL, 2015).

Com a pandemia da COVID-19 e a necessidade de distanciamento social, o meio encontrado para a continuidade das atividades escolares foram as atividades remotas. Para isso, os sistemas de ensino se apoiaram na tecnologia e elaboraram novos métodos de trabalho. A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) criou o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP). Para a divulgação, estudo e realização das atividades do REANP, foi

1 Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Mestra em Gestão e Avaliação de Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1482111292177695.

2 Mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Letras/Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3630538635188160.

3 Mestrando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4179011639506808.

criado o *site* Estude em Casa. O referido *site* reúne as iniciativas ofertadas pela SEE-MG para os estudantes da rede pública estadual, com o objetivo de garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes durante o período em que as atividades escolares presenciais estiverem suspensas, como medida de prevenção e enfrentamento à pandemia da COVID-19 (MINAS GERAIS, 2020).

Tendo como referência o aprimoramento dos sistemas educacionais, a garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015), essa pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar barreiras e possibilidades de acessibilidade do *site* Estude em Casa, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, para os discentes e docentes em ensino remoto. Para contribuir com o alcance do objetivo geral, o nosso objetivo específico é observar, identificar e analisar como o *site* Estude em Casa proporciona (ou não) o acesso e inclusão dos estudantes com necessidades individuais diferentes.

Temos uma legislação vigente de grande relevância e percebemos que o trato acerca das pessoas com necessidades individuais, seja permanente ou provisória, vem se modificando ao longo dos anos, contudo ainda estamos bem distantes de garantir o mínimo para assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência. Dessa forma, torna-se necessário investigar e discutir mais sobre o assunto.

Não temos a pretensão de apresentar soluções concretas ou minimizar as tentativas de inclusão realizadas pelo sistema de ensino, mas sim de contribuir para a reflexão e discussão sobre o tema, no intuito de compreender os impasses e considerar a educação a partir das diferenças, extrapolando a técnica para pensar no estudante de maneira singular. Para contribuir com a discussão utilizamos como arcabouço teórico os autores Mantoan (2003), Mendes (2020), Aranha (2005), Moran (2015), dentre outros.

O presente artigo está dividido em seis partes. Iniciamos pela introdução, a qual apresentamos, brevemente, as legislações que regulamentam a educação inclusiva e o site Estude em Casa, *corpus* da pesquisa. Em seguida, expomos a metodologia e os caminhos utilizados para chegar ao objetivo proposto inicialmente. Na sequência, temos a seção "Educação Inclusiva: conceitos e discussões", em que discorremos sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência e dialogamos com os autores utilizados. Na seção seguinte, "Contextualizando o *corpus* da pesquisa", descrevemos o Estado de Minas Gerais, a SEE-MG e o *site* Estude em Casa, *corpus* da pesquisa. Em seguida, trazemos a análise dos dados com as barreiras e as possibilidades encontradas no *site* pesquisado. Por fim, nas considerações

finais, apresentamos os resultados gerais encontrados pelos pesquisadores.

## Metodologia

No presente estudo, usamos a abordagem qualitativa. Assim, podemos inferir que ela tem como intuito a apresentação de dados com um viés teórico a respeito de determinado fenômeno apresentado. Nesse sentido, Poupart et al. (2008) argumenta que ela trabalha com questões apresentadas, comentadas e debatidas que concorrem sobretudo à posição essencial da observação e sua relação com o campo de pesquisa. Entendemos o procedimento de pesquisa como etapas em que os dados coletados precisam passar por seleções com um grande critério de validade e confiabilidade. Segundo Poupart et al. (2008):

> Tentar traçar as origens da observação é já reconhecer um dos fundamentos metodológicos desta abordagem, ou seja, o distanciamento em relação ao objeto. De fato, as premissas metodológicas da observação se confundem, desde o início, com a sua emergência alteridade, uma consequência da observação, é, sem dúvida alguma, o elemento que faz germinar a observação, não somente enquanto atividade humana, mas enquanto prática política, social e -científica. Em consequência do distanciamento e da exterioridade, a observação também reproduz, desde suas origens, as relações de poder assimétricas entre dominados-observados e dominantes-observadores (POUPART et al., 2008, p. 256).

Assim, podemos inferir a importância da observação minuciosa no processo de coleta para se poder enxergar além dos dados. Nessa ótica, André (2013), discorre sobre o papel do estudo de caso na educação:

> Estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária (ANDRÉ, 2013, p. 96).

Porventura, quando se associa o estudo de caso numa pesquisa qualitativa, há o desenvolvimento de um estudo, que, de forma geral, pode seguir até três fases. Nisso, André (2013) apresenta a fase exploratória, a fase de coleta de dados e a de análise sistemática dos dados coletados.

Nesse sentido, a coleta de dados deste estudo aconteceu durante o período de maio a junho de 2021. A data em questão se destaca como um período de grande atividade remota, por meio das plataformas digitais. Após a coleta dos dados, a análise foi feita considerando o padrão de atividades encontradas divididas em três categorias: atividades de avaliação (discentes), atividades de aprendizagem (discentes) e orientações gerais aos docentes e discentes.

## Educação Inclusiva: conceitos e discussões

A educação inclusiva é um campo bastante desafiador, pois, ao adentrarmos sobre o tema, é preciso retomarmos o histórico da pessoa com Deficiência na educação, sendo este marcado por vários contextos envolvendo discursos, angústias e polêmicas. Diante disso, a educação inclusiva perpassou pela "história da atenção à pessoa com necessidades individuais diferentes e tem se caracterizado pela segregação, acompanhada pela consequente e gradativa exclusão" (ARANHA, 2005, p. 05). Dessa forma, a pessoa que possuía alguma necessidade individual era considerada diferente das outras pessoas. Dito isso, no ano de 2015, foi elaborada a Lei 13.146 de 6 de julho de 2015 e, no capítulo IV, do artigo 27 é exposto que:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

Dessa forma, entendemos que a educação é direito de todas as pessoas, assegurado às pessoas com necessidades individuais diferentes, o direito à inclusão total e não somente integrá-las no ensino. De acordo com Aranha (2005), a integração refere-se a modificação da pessoa "com necessidades educacionais especiais, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para então poder ser inserida, integrada, ao convívio em sociedade" (ARANHA, 2005, p. 18). Assim, a integração, de acordo com Mantoan, é um termo que se trata "de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados" (MANTOAN, 2003, p. 15).

A autora expõe que o ensino voltado para a integração, tem como princípio, a escolha do aluno em qual escola deve estudar, seja na regular ou na especial, no entanto, muitas vezes, estes alunos preferem a escola especial, pois na escola regular o ensino se torna individualizado, isso porque, "a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências" (MANTOAN, 2003, p. 16).

Entendemos que, muitas vezes, não há adaptação do fazer pedagógico para que haja a inclusão de forma total. Mantoan (2003) expõe que a escola é marcada pelo fracasso, pois os alunos sofrem a exclusão pela baixa autoestima, são vítimas da condição social e são conhecidos na escola como aqueles que "repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como mal nascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal" (MANTOAN, 2003, p. 18). A autora ainda expõe que para que ocorra o processo de inclusão nas escolas, é preciso que mude os paradigmas na educação e no processo pedagógico, já que

incluir não é somente deixar o aluno com necessidades diferentes na escola, mas sim, desenvolver o potencial deles.

Entendemos que a inclusão deve abranger todas as pessoas, sem distinção de condição. Sobre isso, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), no que diz respeito à inclusão, entende que a "educação em um sistema educacional equitativo e inclusivo e com aprendizado ao longo da vida é um direito de todos" (BRASIL, 2020, p. 47).

Nesse sentido, a política da educação especial assegura que a educação é um direito do estudante com a capacidade de atingir os vários talentos e desenvolvimentos possíveis, sendo o sistema educacional inclusivo:

> "aquele que promove políticas, práticas e esforços considerando tanto a singularidade como a diversidade. Em sentido estrito, um sistema educacional inclusivo é aquele que oportuniza o acesso, a permanência e o êxito na aprendizagem de todas as pessoas, sem exclusão". (BRASIL, 2020, p. 48).

Diante disso, é necessário que sejam oportunizados o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas, garantido também a inclusão digital, já que estamos vivendo em tempos de tecnologia. Para o PNEE "também é direito desses educandos participarem de processos e utilizarem produtos e serviços que lhes garantam a acessibilidade curricular e a equidade nas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento" (BRASIL, 2020, p. 54), dessa forma, é preciso que sejam construídos espaços com equipamentos e comunicações por meio de tecnologias, para conseguirem alcançar segurança e autonomia. Para tanto, é necessário que esses espaços sejam acessíveis, de acordo com a Lei 13.146/2015 a acessibilidade é a

> possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015).

Dessa forma, com a tecnologia surgiram novas formas de aprender e acessar as informações por meio do digital, o que democratiza os espaços de acesso à informação. Diante disso, surge a tecnologia assistiva a qual possibilita "estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social" (BRASIL, 2015). Nesse sentido, a tecnologia é um espaço em que as pessoas estão inseridas buscando várias possibilidades para a educação. Para Moran (2015):

> As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa online, de trazer

> materiais importantes e atualizados para o grupo, de comunicar-nos com outros professores, alunos e pessoas interessantes, de ser coautores, "remixadores" de conteúdos e de difundir nossos projetos e atividades, individuais, grupais e institucionais muito além das fronteiras físicas do prédio. (MORAN, 2015, p. 25).

Ainda sobre essa perspectiva, o autor entende que a tecnologia possibilita a aprendizagem e novos espaços de comunicação que "permitem o registro, a visibilização do processo de aprendizagem de cada um e de todos os envolvidos. Mapeiam os progressos, apontam as dificuldades, podem prever alguns caminhos para os que têm dificuldades específicas (plataformas adaptativas)". (MORAN, 2015, p. 24). Logo, é necessário que sejam criadas maiores acessibilidades e sejam extintas as várias barreiras, para possibilitar que o aluno seja incluído de forma integral no ensino, recorrendo à acessibilidade por meio digital para possibilitar sua aprendizagem autônoma.

Em continuidade à discussão, na próxima seção apresentaremos os meios utilizados pelos estudantes da rede estadual de ensino de Minas Gerais, a fim de averiguar a eficácia dos acessos ao processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, apresentaremos o *site* Estude em Casa, utilizado pela comunidade escolar, durante o período de pandemia.

## Contextualizando o *corpus* da pesquisa

Minas Gerais é um estado brasileiro que compõe uma das 27 federações do país. O país se caracteriza como o maior em área territorial e o segundo quando considerado o número de habitantes. Isso lhe confere a diversidade cultural e social, em que, principalmente, a economia se dá por trabalhos da agropecuária e extração mineral (TAVARES, 2010). Por ser um estado grande e populoso, Minas Gerais concentra uma grande referência em educação. Dessa maneira, a SEE-MG é responsável pela aplicação de políticas educacionais e trabalhos desenvolvidos nas escolas públicas estaduais.

Devido à pandemia da COVID-19, pelo Brasil, todos os estados e municípios precisaram modificar suas diretrizes educacionais. Assim, a maioria dos estados, com o auxílio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), executaram programas de inclusão de forma remota para evitar a evasão escolar durante o período pandêmico (CAVALCANTE et al., 2020). A implementação síncrona e assíncrona[4] de aulas remotas evoluiu muito nos últimos anos, principalmente no contexto pandêmico. Embora muitas instituições não estivessem preparadas para a modalidade, algumas já tinham a experiência com o ensino EaD (GOMES, 2015).

4 Aulas síncronas e assíncronas acontecem de forma remota, por meio de plataformas digitais, a primeira acontece em tempo real, com a presença de discentes e docentes. A segunda é realizada sem a interação, definido individualmente, pelos envolvidos no processo.

Desse modo, é necessário destacar a importância da tecnologia nesse momento em que estamos vivendo, pois, com ela, foi possível dar continuidade no ensino, que, por mais que não seja da mesma maneira que presencialmente, já conta como uma alternativa. Nessa ótica, Moran (2015) destaca que "o que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital." (MORAN, 2015, p. 16).

Assim, umas das medidas apresentadas pelo estado de Minas Gerais foi a criação de uma plataforma digital chamada Estude em Casa, com o objetivo de proporcionar aos alunos, atividades e videoaulas *online*, assim, o estudante, em casa, não perderia o conteúdo e as consequências causadas pelas medidas de distanciamento social poderiam ser amenizadas (MINAS GERAIS, 2020).

Nesse sentido, podemos destacar que o Estude em Casa é um *site* criado por um conjunto de iniciativas oferecidas pela SEE-MG (MINAS GERAIS, 2020). Os alunos que fazem parte da rede pública estadual de ensino garantem com o auxílio desse *site* a continuidade no processo educativo de aprendizagem, devido à suspensão das aulas presenciais em todo o estado. Ao entrar no site, o aluno tem acesso a várias abas na parte esquerda, como podemos observar no Quadro 1:

Quadro 1: Aba de opções do site Estude em Casa

Fonte: Elaborado pelos autores

Sobre as abas de maior relevância[5] para esse estudo, destacamos a aba "Se Liga na Educação", em que os alunos têm acesso a aulas transmitidas pela Rede Minas durante toda a semana (segunda a sexta-feira), no período matutino. Essa iniciativa foi feita como uma espécie de material complementar para que o discente consiga aprimorar seus conhecimentos. Já na aba "Conexão Escola", o aluno acessa o *Classroom*[6] criado pela SEE-MG, para o acesso às aulas assíncronas, bem como a entrega das atividades do bimestre. Em "Planos de Estudos Tutorados", os alunos têm acesso ao material oferecido pelo governo estadual.

Vale salientar que os estudantes não precisam acompanhar obrigatoriamente todas as atividades oferecidas pelo *site* Estude em Casa, visto que o intuito dele ultrapassa a oferta do conteúdo obrigatório, também contempla monitoramento e informações diversas à comunidade escolar. Porém, essa modalidade apresenta ser a principal ferramenta oferecida pelo estado para os estudantes.

Para aqueles alunos com limitações financeiras e sem acesso à internet, a escola que o estudante estiver matriculado poderá oferecer o material impresso a ele. Os materiais encontrados na plataforma são estruturados a partir de textos com resumos seguidos de exercícios de fixação. Os alunos podem estar respondendo essas atividades em casa e entregando para correção para os próprios professores nas escolas ou através do aplicativo Conexão Escola 2.0. Entretanto, a entrega e o recebimento dessas atividades dependem da disponibilidade e das medidas restritivas de cada escola/município (MINAS GERAIS, 2020).

Por fim, quando o material é entregue aos professores, eles podem analisá-lo e orientar seus alunos sobre os conteúdos propostos. Essa correção das atividades pode ser feita de acordo com o canal de comunicação definido por ambas as partes envolvidas no processo. Após a descrição do *corpus* da pesquisa, apresentaremos na próxima seção a análise de dados que nos permitirá observar as barreiras e possibilidades ofertadas pelo *site*.

## Análise dos dados

Para Mantoan, "incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras" (MANTOAN, 2003, p. 30), dessa forma, realizamos o estudo do *site* Estude em Casa, ambiente formativo para os docentes e discentes no período emergencial

5 Nesse contexto, consideramos como maior relevância as abas que contêm o acesso às aulas síncronas e assíncronas, bem como as atividades pedagógicas oferecidas.

6 Sala de aula virtual. Recurso do Google Apps direcionado à educação.

da pandemia. No referido site, observamos, identificamos e analisamos como ele proporciona (ou não) o acesso e inclusão dos alunos com necessidades individuais diferentes.

Dessa forma, levantamos as barreiras e possibilidades de acessibilidade oferecidas pelo site, no recorte temporal de maio a junho de 2021. Nesse período, as atividades estavam sendo realizadas pelas escolas estaduais de Minas Gerais de forma, exclusivamente, remota. O site propõe à comunidade escolar apresentar ferramentas para o estudo seguro, no período de isolamento social.

Para analisar e apresentar as barreiras e possibilidades do *site* Estude em Casa, criamos três categorias, sendo elas: "Atividades de avaliação", "Atividades de aprendizagem" e, por último, "Orientações gerais". Na categoria "Atividades de avaliação" foram apontadas as considerações destinadas aos discentes e relacionadas aos processos de avaliação, tais como as avaliações trimestrais e avaliações diagnósticas.

A categoria "Atividades de aprendizagem" também se refere às atividades destinadas aos discentes, nela estão contempladas as tarefas pedagógicas de ensino e aprendizagem, tais como os planos de estudos não tutorados (PET), as videoaulas, o aplicativo Conexão Escola e o programa "Se Liga na Educação". Por fim, a categoria "Orientações Gerais" é destinada aos docentes e discentes e abrange os manuais, guias e vídeos explicativos que orientam o ensino remoto para as escolas estaduais de Minas Gerais. As categorias analisadas, as barreiras e possibilidades encontradas no site Estude em Casa, serão apresentados no Quadro 2:

Quadro 2: Barreiras e possibilidades encontradas

| Categorias | Barreiras | Possibilidades |
|---|---|---|
| **Atividades de avaliação (discentes)** | - Letras com fonte pequena e com fundo branco. | - Videoaulas com as questões da prova em áudio e libras;<br>- Algumas informações com letras em fontes maiores, de tamanhos variados. |
| **Atividades de aprendizagem (discentes)** | - Material de estudo e informações produzidos com letras fontes pequenas e fundo branco;<br>- Imagens de estórias em quadrinhos com fonte pequena e visibilidade ruim;<br>- Alguns vídeos com explicação de conteúdos diversos somente em libras, sem fala ou legenda. | - Disponibilidade da gravação de todas as vídeoaulas transmitidas pelo canal de televisão, com a interpretação em libras;<br>- Vídeos com explicação de conteúdos diversos em libras e legendas. |

| | | |
|---|---|---|
| **Orientações gerais aos docentes e discentes** | - Letras fonte pequena com fundo branco<br>- Enunciados dos vídeos com letras fontes pequenas e fundo branco;<br>- Alguns vídeos orientadores para professores e estudantes, somente com textos escritos, sem áudio;<br>- Lives para orientações aos docentes sem tradução para a libras e sem legenda. | - Documento que orienta professores quanto ao atendimento aos alunos com deficiência visual (cegueira ou baixa visão) e surdocegueira;<br>- Vídeo que orienta o atendimento do professor com o aluno cego não alfabetizado, e sugestões de atividades. |

Fonte: Elaborado pelos autores

No contexto pandêmico, o ensino remoto emergiu com inúmeras barreiras e possibilidades, em que a tecnologia digital tanto foi a transformadora de ambientes virtuais de aprendizagens, como também, evidenciou a falta de preparação de todo o sistema de ensino para lidar com as pessoas com necessidades individuais diferentes. Sobre as atividades remotas e barreiras encontradas, Mendes dispõe:

> Partindo do princípio de que existem diferentes formas de aprender, para que todos tenham acesso ao conhecimento precisamos considerar diferentes formas de ensinar. Traduzindo em miúdos, devemos incorporar à prática docente a diversificação de formatos dos materiais didáticos, das estratégias pedagógicas e das interrelações entre o conteúdo curricular e a vida real do aluno. Nesse sentido, a busca pela eliminação de barreiras assume o papel de premissa para o planejamento de tal diversificação (MENDES, 2020).

O ensino remoto, numa perspectiva (trans)formadora, trouxe inúmeros desafios para o ensino, entre eles, a inclusão de todos os estudantes no processo educacional. Sobre esses desafios, Mantoan entende que, "uma das maiores barreiras para se mudar a educação é a ausência de desafios, ou melhor, a neutralização de todos os desequilíbrios que eles podem provocar na nossa velha forma de ensinar" (MANTOAN, 2003, p. 27). Isso nos remete à necessidade de entender as barreiras encontradas e expostas no Quadro 2 como molas propulsoras para a contínua busca da inclusão dos estudantes com necessidades individuais diferentes.

O ensino remoto não pode ser visto como uma alternativa única e definitiva, tendo em vista as diversas estratégias que podem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, mas sim como um complemento no cotidiano escolar, haja vista as possibilidades de aprendizagem que oferece. Contudo, é necessário darmos atenção às barreiras que entrelaçam no processo, a fim de minimizá-las a ponto de deixá-las insignificantes aos olhos dos estudantes e profissionais com

necessidades individuais diferentes, "para esse período inédito que vivemos, nos cabe buscar o melhor que essas tecnologias podem oferecer" (MENDES, 2020).

## Considerações finais

Com a pandemia da COVID-19, muitas escolas tiveram que se adaptar para continuarem o processo educativo, e, não diferente, o estado de Minas Gerais implantou o Estude em casa, sendo ele um portal que reúne materiais para o ensino remoto dos alunos das escolas públicas do Estado de Minas Gerais. De acordo Mendes (2020), as tecnologias são aliadas ao ensino, mas temos que considerar as várias formas de ensinar, eliminando barreiras para o ensino e aprendizagem do aluno, considerando, dessa forma, o planejamento e a diversificação para ser ofertado o ensino de forma equitativa a todos os alunos. Nessa perspectiva, a fim de eliminar essas barreiras é necessário que haja inclusão, o qual, segundo Mantoan (2003) tem como intenção melhorar a qualidade de ensino nas escolas, sem preconceitos e barreiras.

Diante disso, observamos que o *site* foi construído considerando as necessidades de acessibilidade, entretanto ainda carece de diversas adaptações, a fim de desconstruir as barreiras identificadas e ampliar as possibilidades de inclusão em cada categoria, sendo constatado que o sistema de ensino perpassa por várias adversidades, dificultando, dessa forma, o acesso integral das pessoas com necessidades diferentes.

Concluímos que o *site* Estude em Casa proposto pelo Estado de Minas Gerais possui possibilidades, mas ainda existem barreiras, as quais são em sua maioria, o que torna o site não tão acessível para as pessoas com necessidades específicas, sendo elas discentes ou docentes. Diante disso, é necessário que a inclusão seja fruto de lutas que possam garantir aos estudantes e profissionais o direito à educação e à acessibilidade, independente de sua condição física, intelectual e/ou social, dentre outras.

## Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Estudo de caso: seu potencial na educação*. Cadernos de pesquisa, n. 49, p. 51-54, 2013.

ARANHA, Maria Salete Fábio. *Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos*. Brasília: 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituiçao.htm>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. *Lei 13.146 de 06 de julho de 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 30 Jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. *PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.* Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

CAVALCANTE, Ana Suelen Pedroza et al. *Educação superior em saúde: a educação a distância em meio à crise do novo coronavírus no Brasil*. Avances en Enfermería, v. 38, n. 1supl, 2020.

GOMES, Silvane Guimarães Silva. *Políticas públicas em ead no Brasil*. E-Tec Brasil, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?* 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r--Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em 30 Jun. 2021.

MENDES. Rodrigo Hubner. *Covid-19: Ensino a distância precisa almejar equidade*. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-mendes/2020/04/03/covid-19-ensino-a-distancia-precisa-almejar-a-inclusao.htm>. Acesso em: 28 out. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Estude em Casa*. 2020. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/. Acesso em 10 Jun. 2021.

MORAN, José. *Mudando a educação com metodologias ativas*. In: [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. – 180p. (Mídias Contemporâneas, 2) p. 15-33. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa*. Enfoques epistemológicos e metodológicos, v. 2, 2008.

TAVARES, Valeria da Cunha et al. *Bats of the state of Minas Gerais*, southeastern Brasil. 2010.

# BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUÍSTICA APLICADA: DA HISTORICIDADE À RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

*João Vítor Sampaio de Moura*[1]
*Lucélia Cristina Brant Mariz Sá*[2]
*Alessandra Ribeiro Queiroz*[3]

## Introdução

Neste trabalho, apresentamos algumas contribuições de estudos da Linguística Aplicada, bem como alguns desdobramentos desses estudos para a prática de professores que atuam na educação infantil, numa perspectiva crítica. Partimos do pressuposto que as atividades significativas na prática escolar podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Ao analisarmos a linguagem na escola, é importante considerar suas multifacetas. As atitudes, crenças e conhecimentos dos professores sobre a linguagem não são homogêneos e podem variar, inclusive, dentro de uma mesma escola. As condições locais, um currículo prescritivista ou a oportunidade de colaborar em projetos com linguistas aplicados de uma universidade local, podem firmar o caráter heterogêneo das instituições de ensino e seus profissionais, tornando cada escola singular.

Considerando a Linguística Aplicada, assim como os reais contextos que levaram a existência dela, é possível se apropriar dos seus conceitos para identificar prováveis problemas e conflitos, a fim de buscar a resolução deles. Sendo assim, esse artigo traz como objetivo abordar breves questões que envolvem os

1 Mestrando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: contatomourajvs@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4179011639506808.

2 Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Mestra em Gestão e Avaliação de Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: luceliabrantmariz@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1482111292177695.

3 Mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Letras/Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: alessandra.qroz@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3630538635188160.

aspectos históricos da Linguística Aplicada e seus desdobramentos na educação infantil, trazendo à tona a dualidade entre o conhecimento linguístico e as fragilidades do processo educacional. É importante ressaltar que o tema investigado proporciona reflexões e contribuições sintetizadas, sem, com isso, esgotar as análises aos questionamentos surgidos ao longo do texto, tendo em vista a complexidade e sistematização dos assuntos tratados.

No tocante à metodologia adotada para essa pesquisa, optamos pela pesquisa qualitativa, pois permite grandes aberturas, recebendo influência da linguística, antropologia e educação. Para Lessa de Oliveira (2010, p. 7), "o pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos". Dessa forma, a fim de compreender essas experiências, os pesquisadores qualitativos, com viés sociocultural, realizam uma avaliação semiótica, para chegar aos significados imediatos e aos locais das ações.

Para interpretar as informações encontradas, a teoria fundamentada conecta um estudo e fornece um modelo teórico. Se os estudos qualitativos permitem compreender certos grupos, não generalizando as populações, a teoria fundamentada nos permite a transferência para inúmeras culturas e situações sociais, decaindo sobre o leitor a interpretação do dado (DAVIS, 1995). Para tanto, utilizaremos as ponderações dos autores Mohamed (2020), Grabe (2021), Gizzi (2013), Krefta (2011), Alves (2015), Kleiman e Cavalcanti (2007), e Paiva (2011) como embasamento teórico.

A pesquisa está dividida em quatro partes. Iniciamos pela "Introdução" para apresentar o assunto a ser tratado, bem como os objetivos e metodologias adotadas para desenvolver o tema. Na sequência, trazemos um "Breve histórico da Linguística Aplicada", para contextualizar, historicamente, as faces que a Linguística Aplicada assumiu ao longo dos anos. Em seguida, abordamos os desdobramentos tomados pela Linguística Aplicada nos primeiros anos de escolaridade das crianças, o qual intitulamos de "Linguística Aplicada e Educação Infantil". Para encerrar, apresentamos as "Considerações Finais" e nela expomos nossas últimas análises sobre a Linguística Aplicada e a educação infantil. Não temos a pretensão de buscar soluções para os problemas apontados, mas contribuir para o processo de discussão e reflexão dos assuntos que norteiam o processo de ensino e aprendizagem.

## Breve histórico da Linguística Aplicada

Nesta seção, discutiremos alguns pontos importantes sobre a história da Linguística Aplicada, sua formulação, suas configurações, suas metodologias, a diferença entre Linguística e Linguística Aplicada, as mudanças ocorridas

durante o percurso de sua história e algumas questões da implementação da Linguística Aplicada no Brasil.

Mohamed (2020) deixa a entender que a Linguística Aplicada originou em 1948 na publicação da primeira edição da *Language Learning*, após conferência realizada na Universidade de Michigan. O autor afirma também que na Grã-Bretanha, em 1956, foi criada na Universidade de Edimburgo, uma escola de Linguística Aplicada, e que em outras partes do mundo também foi possível notar a existência de entidades semelhantes, até a fundação, em 1964, da *Association International de la Linguistique Appliquée* (AILA).

Mohamed (2020) aponta que foi a partir da década de 1980 que a Linguística Aplicada começou a se desenhar como um campo emergente, pelos profissionais da Linguística. O autor emprega à Linguística Aplicada três características que a diferenciam da linguística formal. Para o autor, a Linguística Aplicada é interdisciplinar, não se limita ao ensino de línguas e desempenha funções mediadoras entre teoria e prática, o que implica que a Linguística Aplicada se apoia em obstáculos e situações conflitantes, sendo o seu uso, necessário para lidar com questões variadas, que percorrem da linguagem às causas sociais. Para Mohamed (2020), a Linguística Aplicada está ligada a problemas de linguagem em suas diversas esferas e aos problemas reais que podem ser resolvidos por ela.

O autor em questão argumenta que as definições de Linguística Aplicada são feitas por alguns autores, talvez na tentativa de evidenciar que existem múltiplas formas de identificá-las e mesmo utilizá-las. É possível notar, segundo Mohamed (2020), que Linguística e Linguística Aplicada são diferentes, e que a última apresenta contrastantes aplicações em partes variadas do mundo, por exemplo: é possível notar diferenças no modo australiano de aplicação, e nos modos britânico e norte-americano, assim como, notar diferenças em seus públicos-alvo.

Além disso, Mohamed (2020) entende que o campo de pesquisa que integra a Linguística Aplicada é extenso e, nessa extensão, surge a problemática real e a possibilidade de tratativa dessas mesmas problemáticas no campo da Linguística Aplicada. O uso da linguística nesses diversos campos e contextos é uma das características que diferenciam a Linguística Aplicada da linguística formal.

Alguns dos campos da Linguística Aplicada são: aquisição de segunda língua, avaliação e teste de linguagem, política de linguagem e planejamento, lexicografia, multilinguismo, linguística de *corpus*, comunicação nas profissões, linguagem e mídia, política e planejamento linguístico, linguagem e a lei, e outros. Isso porque a Linguística Aplicada é um campo de natureza interdisciplinar que tem como preocupação as aplicações práticas dos estudos da língua.

Nesse sentido, Grabe (2021) explora com mais detalhes a história da

Linguística Aplicada, fazendo um breve retrospecto das significativas mudanças ocorridas nos campos dela. O autor acredita que talvez possam existir outros pontos de partida para a origem do campo da Linguística Aplicada, mas afirma também que, partindo de uma história real, a Linguística Aplicada teria se originado a partir da publicação da Revista *Language Learning*, como já citado.

Grabe (2021) afirma também que, na década de 1950, o termo Linguística Aplicada era utilizado para o ensino da segunda língua, alfabetização na primeira língua e assuntos da arte da linguagem. Na década de 1960, além dos já citados temas, passou a se referir a assuntos de avaliação de linguagem, políticas linguísticas e ao campo de aquisição de segunda língua focado na aprendizagem, continuando suas transformações e adaptações durante os anos seguintes. Ainda, segundo Grabe (2021), na década de 1970, além das características já possuídas, passou a ser considerada uma disciplina preocupada em problemas baseados na linguagem do mundo real, a qual continuaria se aperfeiçoando.

Na década de 1980, o autor afirma que ocorreu uma evolução nos pontos que, até então, a Linguística Aplicada já apresentava, e que a ela estendeu seus horizontes para além do ensino de línguas, incluindo entre suas temáticas a tradução, a lexicografia, o uso da língua em ambientes profissionais entre outros.

Ainda sobre a Linguística Aplicada, Kleiman e Cavalcante (2007) apresentam a história da criação do Departamento de Linguística Aplicada no início da década de 1980, como uma pós-graduação no departamento de Letras da Unicamp, e sua consolidação com mestrado em Linguística Aplicada criado em 1986. Em comemoração, aos 25 anos da criação do curso de mestrado relacionado a Linguística Aplicada, as autoras contam o caminho percorrido para a consolidação do curso, os impasses e vitórias que ocorreram durante o processo. Elas discorrem brevemente sobre a evolução do curso, as disciplinas disponíveis, as crescentes áreas de estudo e consolidação das mesmas durante o período, assim como, o aumento nos números de interessados.

Grabe (2021) mostra que, a visão da Linguística Aplicada, é impulsionada por problemas de linguagem do mundo real, utilizando ainda mais de ferramentas interdisciplinares e valendo de disciplinas como a antropologia, a educação, estudos de políticas, psicologia e outras temáticas para ajudar na resolução dos problemas, diferentemente da linguística formal, que, segundo ele, explora o conhecimento da linguagem e do desenvolvimento da alfabetização da primeira língua. O autor acredita que há um debate sobre a definição de Linguística Aplicada e, que, certamente, durante os próximos anos, ainda ocorrerão divergências sobre o tema. Ele expõe algumas breves análises de tendências, aspectos e perspectivas que ocorreram e podem ainda ocorrer no campo da Linguística Aplicada no decorrer dos anos.

Neste tópico, podemos entender a história da Linguística Aplicada, desde

sua possível criação em 1948, com o surgimento da *Language Learning*; seu desenvolvimento como disciplina acadêmica; os desdobramentos ocorridos em sua existência e as características e tendências a ela introduzidas desde o período de sua criação. Também foi possível observar alguns aspectos de sua chegada ao Brasil, como se deu o processo de aceitação, a tratativa das questões interdisciplinares dentro da Linguística Aplicada, os congressos que foram essenciais e sua continuidade no Brasil. Nisso, considerando os desdobramentos da Linguística Aplicada, na próxima seção, abordaremos a intervenção dela nos primeiros anos de escolaridade dos estudantes, ou seja, na educação infantil, a fim de responder questões que norteiam o conhecimento linguístico das crianças e as fragilidades do processo educacional.

## Linguística Aplicada e Educação Infantil

Para tratar acerca da Linguística Aplicada na educação infantil é importante, *a priori*, reportarmos às legislações escolares brasileiras que versam sobre o referido nível de ensino. Historicamente, a educação infantil não era considerada uma etapa inicial da Educação Básica, desempenhando um papel assistencialista, uma vez que era continuidade do aprendizado que a criança obtinha em seu lar. A instituição de ensino tinha como objetivo proporcionar ao ensino infantil todo suporte que, teoricamente, não era possível alcançar em casa (GIZZI, 2013). A Lei nº 4024/1961 e a Lei 5692/1971, que antecederam a Lei nº 9394/1996, não traçaram diretrizes ou orientações que concretizassem o ensino infantil.

Atualmente, a educação infantil é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996. A referida lei reconheceu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, seguida do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior. Foi alterada pela Lei Federal nº 12.796/2013, que estabeleceu a obrigatoriedade do referido nível de ensino, a partir dos 4 (quatro) anos de idade, passando a vigorar da seguinte forma:

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
> Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
> I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
> II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1996)

A finalidade da educação na LDBEN 9394/1996 visa o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Entretanto não foi sempre assim, nas Leis de Diretrizes e Bases, anteriores à LDBEN 9394/1996, a educação infantil não recebeu a devida atenção, sendo apenas mencionada sem maiores detalhes quanto à sua oferta.

Para tratar a Linguística Aplicada no contexto da educação infantil, é importante destacar que essa questão leva em consideração a aplicabilidade da lei vigente, que trata do desenvolvimento integral da criança. A Linguística Aplicada vem sendo motivo de atenção e discussão entre especialistas e teóricos da língua, no cenário brasileiro, sendo assim, considerando as possíveis nuances que o ingresso à educação formal pode trazer às crianças, e as perspectivas de formação integral, trazidas pela legislação vigente, teceremos reflexões acerca de como é desenvolvido pelos professores, o conhecimento linguístico que as crianças já trazem consigo.

No decorrer da vida, a criança interage primeiramente com seus familiares, aprendendo, assim, uma maneira de se comunicar, provavelmente similar aos seus responsáveis. Ao ingressar na escola, ela se depara com uma variedade linguística bem extensa proferida tanto pelos professores quanto pelos demais colegas de turma. Sobre isso, Krefta (2011) recomenda que a escola necessita ter uma natureza formadora, aprimorando valores e atitudes, além de desenvolver desde a educação infantil, uma condição que estimule o sentido da observação a fim de que desperte na criança a curiosidade intelectual, capacitando-a para se tornar alguém que busque informações independentemente de onde estejam para poder utilizar em seu cotidiano.

Considerando a legislação vigente e as abordagens da Linguística Aplicada ao longo dos anos, observamos que a educação infantil sofreu mudanças de paradigmas. Dessa forma, as instituições, que tinham como objetivo suprir as necessidades da família, passaram a focar no que era importante para a criança e no seu desenvolvimento integral. As instituições infantis que, antigamente, tinham que cuidar, deparam com a função de educar.

Cientes das fragilidades do contexto de ensino e aprendizagem, recorremos a Paiva (2011, p. 39), que nos aponta caminhos para revertermos esse perfil: "A escola sozinha não reúne as condições necessárias para que alguém aprenda uma língua, e as experiências de aprendizagem não podem ficar restritas à escola, mas o professor pode estimular o aprendiz a ir além". Com esse apontamento, retomamos a reflexão sobre maneiras de reduzir a distância entre as práticas sociais e as escolares, partindo das experiências trazidas pelas crianças, dos seus contextos sociais, para avançar, rumo às novas formas e convenções de uso da língua.

Um estudo feito por Alves sobre linguagem e educação infantil nos enunciados docentes, revela que "um dos primeiros textos solicitados como escrita das professoras na formação foi denominado de relato de trabalho com a oralidade"

(2015, p. 3). Então, nesse trabalho, a referência era uma roda de conversa, recorrente do cotidiano das professoras. Segundo a referida autora:

> A roda de conversa é a prática diretamente vinculada por eles ao espaço da oralidade na escola. Segundo De Angelo (2011), a roda de conversa vem se tornando um espaço significativo em que a criança pode assumir um papel mais ativo na comunicação, partilhando confrontos e ideias. O autor alerta, entretanto, que "o desafio é estar vigilante para que essa vivência se estabeleça verdadeiramente como momento de construção e de troca dialógica entre diferentes sujeitos, e não como um momento trivial, rotineiro e mecânico, engessando toda a riqueza do diálogo" (DE ANGELO, 2011 apud ALVES, 2015, p. 3).

Essa metodologia levou a referida autora para certas reflexões e questionamentos, como, por exemplo, a indagar qual seria o sentido da rodinha; ou se as crianças teriam, de certa forma, algum espaço para contar suas vivências; ou se, no círculo de conversas, havia de fato um diálogo. Nessa perspectiva, Alves (2015) encontrou indicações de que, nesse ambiente, ocorria uma ação rotineira e automática na qual o próprio tema da conversa se reprisava.

Dessa forma, as crianças, sendo personagens atentas, que ganham conhecimento de um espaço de forma ligeira, apresentam atitudes que nos fazem compreender que elas percebem que o importante nessa dinâmica estabelecida pela professora não era apenas narrar como foram seus dias num fim de semana, mas sim responder à pergunta feita. Isso, portanto, denota que induzir a criança a falar numa reunião como essa, não garante uma interlocução. Segundo Alves, "falar com a criança, ouvi-la, é um movimento necessário, procurando estar atento ao que as crianças expressam através de diferentes formas de linguagem" (ALVES, 2015, p. 4).

Partindo da experiência da autora, é possível sugerir que o conhecimento linguístico que as crianças já desenvolveram e que trazem consigo nem sempre tem sido respeitado e desenvolvido pelos seus professores, podendo ainda ser rejeitado em favor de outras formas de falar e escrever. Grabe, antecipando a importância do conhecimento do sujeito na análise linguística, prevê que os próximos estudos em Linguística Aplicada estarão mais direcionados "para questões de motivação, atitudes e afeto, porque esses fatores potencialmente influenciam muitos problemas baseados em linguagem[4]" (GRABE, 2021, p. 10, tradução nossa). O autor entende que os problemas baseados na linguagem no mundo real acontecem com grande dinamismo e complexidade, e, por isso, a Linguística Aplicada assume uma necessidade interdisciplinar, a fim de compreender o sujeito em sua essência, dentro do seu contexto histórico e social.

Nesse sentido, a Linguística Aplicada na educação infantil, permite ao educador adentrar na realidade da criança, a fim de entendê-la como sujeito ativo no processo educativo, evidenciando sua postura singular na construção do

saber. Dentro dessas perspectivas, a Educação Infantil poderá possibilitar a formação integral das crianças, complementando a ação das famílias.

## Considerações Finais

A Linguística Aplicada perpassou por importantes modificações durante os anos, mas foi na década de oitenta que se destacou entre os profissionais de Linguística. Dito isso, observamos que a área da Linguística Aplicada é um campo interdisciplinar que busca questões práticas da língua por meio da interação entre as pessoas.

No entanto, tal interação social não era possível na educação infantil, pois os anos iniciais da Educação Básica era caracterizado por ser assistencialista, e a aprendizagem era a continuidade do que a criança aprendia no âmbito familiar. Passados alguns anos, com a nova LDBEN e com o avanço na Linguística Aplicada, a educação infantil pode abranger o desenvolvimento integral da criança, com a finalidade de desenvolver aspectos práticos nas áreas do físico, do psicológico, do intelectual, dentre outros.

Dessa forma, podemos observar que, na infância, antes do ingresso na educação básica, as crianças possuem a interação apenas com seus familiares, e, nesse início, aprendem e absorvem a língua utilizada pela família. Logo depois, dessa primeira interação, existe um novo contato que ocorre na vivência escolar e pelas novas interações de linguagem por meio dos professores e das outras crianças. Nesse sentido, o aprendiz é influenciado socialmente, por isso o professor precisa possibilitar momentos de interação, no qual seja desempenhado o senso crítico para que se torne independente diante de situações do cotidiano.

## Referências

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. *Linguagem e educação infantil: o que contam as professoras sobre o trabalho pedagógico?* Trabalho apresentado no GT 07. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd, Florianópolis, 2015. Disponível em <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/08/Trabalho-GT07-4507_Bruna-Molisani-Alves.pdf>. Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso 18 Out. 2021.

DAVIS, Kathryn. *Qualitative theory and methods in applied linguistics research*. TESOL Quarterly, v. 29, n. 3, p. 427-453, Autumn 1995.

GRABE, William. *Applied Linguistics: a twenty-first century discipline*. In: KAPAN, Robert B. (Ed.). The Oxford Handbook of Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 2021. Disponível em: https://www.oxfordhan-

dbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780195384253.001.0001/oxfordhb-9780195384253-e-2 Acesso em: 08 de nov. de 2021.

GIZZI. Maria Luiza Karman de Bueno. *Linguagem e Educação Infantil*. XI Congresso Nacional de Educação: Educere. Anais. Curitiba: PUCPR, 2013. p. 17019-17029. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7991_6218.pdf Acesso em: 04 de nov. de 2021.

KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Marilda do Couto. *O DLA: uma história de muitas faces, um mosaico de muitas histórias*. In: ____ (Org.).Linguística Aplicada: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 9 - 23.

KREFTA, Silvana. *Metodologia de Ensino e Educação Infantil: Algumas Considerações Sobre a Trajetória da Escola Infantil no Brasil.* 2011. Disponível em: <https://www.pedagogia.com.br/artigos/metodologiadeensino/>. Acesso em 19 out. 2021.

LESSA DE OLIVEIRA, Cristiano. *Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características.* Travessias, Cascavel, v. 2, n. 3, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 19 out. 2021.

MOHAMMED, Mohamed AbdAlla AbdAlgane. *An Overview of the History and Development of Applied Linguistics.* Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities, v. 5, n. 1, 2020. p. 9 - 14, 2020. Disponível em: <https://media.neliti.com/media/publications/322699-an-overview-of-the-history-and-developme-a-193ca2a.pdf>. Acesso em 08 nov. 2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Ilusão, aquisição ou participação*. In: Diógenes Cândido de Lima. (Org.). Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011, p. 33-46. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/ilusao.pdf>. Acesso em 08 nov. 2021.

# REFLEXÕES SOBRE O USO DOS GÊNEROS MULTIMODAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

*Norma Sueli Ferreira de Araújo*[1]
*José Júlio César do Nascimento Araújo*[2]

## INTRODUÇÃO

A importância da língua inglesa no Brasil e no mundo é incontestável, especialmente diante de grandes transformações tecnológicas e culturais acontecendo de maneira vertiginosa, exigindo uma educação mais abrangente e que oportunize o desenvolvimento do indivíduo de maneira interdisciplinar. No entanto, o ensino e aprendizagem deste idioma ainda apresenta grandes desafios e dificuldades para se consolidar, tendo como principais fatores: a formação dos professores, carga horária baixa e metodologias de ensino pouco atrativas, desconectadas da realidade do aluno e de suas práticas sociais, sendo indispensável a busca por novas abordagens teóricas e metodológicas que auxiliem neste processo.

Nesta perspectiva, é imprescindível considerar a importância do trabalho com gêneros textuais multimodais no ensino da Língua Inglesa, e seu papel como unidades formadoras de sentido e com intencionalidades discursivas, como forma de auxiliar o desenvolvimento do

aluno e sua participação e posicionamento no ambiente em que vive. Verifica-se o crescimento de estudos pautados nesta abordagem, não só em linguagens, assim como em diferentes áreas do conhecimento. O presente artigo tem por objetivo fazer uma aproximação teórica sobre a importância da inserção do gênero multimodal em aulas de Língua Inglesa como fortalecedora dos elementos reflexivos capazes de melhorar a formação integral dos discentes, pela

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica ProfEPT-IFAC, Campus Rio Branco-Acre. Professora EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA Campus Euclides da Cunha. Programa

2 Doutor em Educação (PPGE/UFAM). Professor EBTT no Instituto Federal do Acre. Líder do Observatório da formação dos professores em Institutos Federais. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1045-3284.

formação da consciência crítica. O texto está dividido em cinco seções: Na primeira discute-se o ensino da Língua Inglesa no Brasil, fazendo uma breve retrospectiva histórica da legislação educacional sobre o ensino de línguas no país, e uma reflexão sobre as possibilidades de ensino com os gêneros multimodais. Na segunda, buscou-se conhecer a opinião dos docentes sobre o uso de textos multimodais nas aulas de Língua Inglesa.

Conclui-se, que os professores, em sua maioria, já utilizam os textos multimodais, em suas aulas e consideram esta abordagem efetiva na prática de letramento e desenvolvimento de consciência crítica, por meio do contato com diferentes formatos textuais e suas múltiplas possibilidades linguísticas.

## O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: ALGUNS APONTAMENTOS TEÓRICOS

O marco do ensino obrigatório da língua inglesa no Brasil é o século XIX, ano de 1809, quando Dom João VI decretou a implantação do ensino de duas línguas estrangeiras, a inglesa e a francesa, com o objetivo de estreitar as relações comerciais que Portugal mantinha com a Inglaterra e a França. Neste período o ensino se dava pelo método gramática-tradução, também denominado Método Clássico, tendo como habilidades a leitura e a escrita, utilizando a tradução de textos para estudar as regras gramaticais, sendo as aulas ministradas pelo Professor sempre na língua materna. Desta forma, a função do ensino era, como afirmam Santos e Oliveira apud Lima (2009), "capacitar os estudantes a se comunicarem oralmente e por escrito."

A partir de 1931, a Reforma de Francisco Campos trouxe mais ênfase ao ensino das línguas modernas. O Método Direto foi introduzido e as instruções em sala de aula passaram a ser conduzidas na língua alvo. O ensino estava centrado no vocabulário do cotidiano. Neste método o professor ensinava as expressões concretas, por meio de demonstrações, objetos e figuras, expressões abstratas associadas a ideias e a gramática ensinada por indução. Nesta abordagem, a língua materna não deve ser usada em sala de aula, e a tradução não é permitida, e o aluno deve buscar o significado na língua alvo, pressupondo assim "pensar na língua alvo", e não em sua língua nativa.

Com a implementação da Reforma Capanema, nome dado às transformações projetadas no sistema educacional brasileiro em 1942, durante a Era Vargas, liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que ficou conhecido pelas grandes reformas que promoveu naquele período, especialmente na educação secundária, que deveria estar pautada em práticas educativas que transmitisse aos alunos uma formação moral e ética e, de acordo com Otaíza Romanelli, era responsável por proporcionar cultura geral e humanística,

alimentar uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista, proporcionar condições para ingresso no curso superior e possibilitar a formação de lideranças.

De acordo com os autores do livro 'Tempos de Capanema', de Simon Schwartzman, Helena Bomeny e Vanda Costa, o sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho. "A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais". Para o Ministro Capanema, a educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação.

Os objetivos eram: "educativos" (contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão) e "culturais" (conhecimento da civilização estrangeira e capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos)." (MACHADO; CAMPOS e SAUNDER, 2007, p. 04). Esta Reforma foi a que mais contribuiu para o ensino de línguas estrangeiras, tendo como destaque a ênfase nas quatro habilidades linguísticas: *reading* (ler), *writing* (escrever), *listening* (ouvir) e *speaking* (falar).

Este cenário começa a mudar com a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971 e apresenta uma modernização curricular com a LDB de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, como discutiremos na subseção a seguir.

## *Breve retrospectiva histórica da legislação educacional sobre o ensino de línguas estrangeiras modernas*

Ao longo de sua história, o Brasil passou por diversas mudanças com relação ao ensino de língua estrangeira nas escolas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1961 e 1971 retirou a obrigatoriedade do ensino de línguas no ensino médio, deixando a decisão para cada Estado, de incluir ou não a disciplina no currículo, o que representou um retrocesso para o ensino de línguas.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, promulgada em 1996, torna o ensino de Língua Estrangeira Moderna obrigatório, a partir do 6o ano do ensino fundamental. Referindo-se ao Ensino Médio a LDB, no seu Artigo 36, inciso III, estabelece que:

> Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, p.107).

Desta maneira, a inclusão obrigatória da língua estrangeira na educação básica, assinala um avanço no processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se um instrumento relevante na formação do discente, capaz de desenvolver

habilidades para além do conhecimento puramente linguístico, bem como ampliar o seu horizonte de comunicação e percepção em diferentes contextos sociais e culturais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais ((PCN, 1998) são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal e norteiam o ensino de todas as disciplinas nas escolas públicas, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, sendo o documento que normatiza a educação brasileira.

Os PCN propõem que a disciplina de Língua Estrangeira na escola tenha a função de ensinar um idioma estrangeiro, mas ao mesmo tempo, precisa traduzir-se em um veículo de acesso ao conhecimento, devendo ter o compromisso de contribuir para a formação intelectual de indivíduos, por meio de uma abordagem socio interacional, promovendo transformações e reflexões sobre o contexto social e cultural em que está inserido. O documento sustenta que a língua estrangeira tem papel privilegiado no currículo:

> A língua estrangeira ocupa posição privilegiada no currículo por servir como "ferramenta" a todas as outras disciplinas, facilitando a articulação entre áreas e oferecendo múltiplos suportes para várias atividades e projetos. O que ocorre nos projetos interdisciplinares, ainda que de modo simulado, é uma antecipação do que acontecerá na futura vida social do aluno, no mundo do trabalho e no âmbito acadêmico, se for prosseguir seus estudos (BRASIL, 2002, p. 94).

Saviani (2007, p. 34) explica que "o homem necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo".

Por isso, na próxima subseção será discutido o ensino de Língua Inglesa numa abordagem com textos, apontando a possibilidade deste tipo de ensino levar o discente a uma reflexão crítica.

### *Ensinar línguas estrangeiras com texto*

Diante das constantes transformações da comunicação e interação na sociedade contemporânea, o modelo como se compreende o ensino de uma língua estrangeira também precisa ser ressignificado, dando espaço para outros elementos e outras formas de interpretação dos sentidos e da diversidade de informações impostas no processo comunicativo.

> Mas para que o trabalho com o texto na da sala de aula seja vivo e real, para que a presença dos gêneros discursivos e dos portadores de textos seja verdadeira, não basta que estejam acessíveis aos professores e aos alunos, é preciso que, antes disso, os professores também se apropriem desses objetos

> da cultura escrita. Ao analisar o perfil dos professores e as condições em que desenvolviam sua atividade docente, outra questão que se apresentou nesta pesquisa foi a percepção de que esta atividade poderia estar esvaziada de sentido e, se estivesse, necessitava compreender até que ponto se dava tal esvaziamento[...] (LUCENA, 2018, p.83).

Pois, é comum que a grande maioria dos professores que ensinam línguas não gostem de ler, não se apropriem do saber escrito e nem, tampouco, sejam leitores costumaz da literatura que indicam e/ou tenham domínio sobre a escrita.

> [...] a transformação das relações educativas pautadas na clareza de valores opostos ao ideal capitalista e a vivência de formas alternativas e contraditórias a ele é, por excelência, a luta que devemos travar diariamente e a única possibilidade de educar para além do Capital (BISSOLI, 2005, p. 242).

Além de negar o capital, o trabalho do professor deve promover mudanças pontuais no espaço escolar, fundadas na práxis docente construída como forma de resistência, insubordinação e transgressão da ordem e do status quo estabelecido. Com a finalidade de ensinar para a criticidade, para a apreensão da realidade, na convicção que a mudança é possível (FREIRE, 1996).

Com o objetivo de propor mudanças no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, os Parâmetros Curriculares Nacionais sustentam uma reflexão sobre os gêneros discursivos, com o propósito de direcionar os currículos para um ensino mais eficaz, pensado em termos de competências abrangentes, comunicativas, abordagens inovadoras e não apenas a apresentação de regras gramaticais básicas.

Os gêneros multimodais no ensino de Língua Inglesa apontam uma perspectiva nova na aprendizagem e na construção de sentidos sociais e culturais, por meio do contato com diferentes formatos textuais.

Sobre multimodalidade e letramento multimodal e os desafios de como e o que ensinar na contemporaneidade, The New London Group (NLG/ Grupo Nova Londres) divulgou um manifesto onde afirmam:

> A concepção de letramento com foco nos processos tradicionais de ensino de leitura e de escrita de textos essencialmente impressos, monoculturais e monolíngues não parecia atender as necessidades atuais dos estudantes, tendo em vista a imersão deles em um mundo conectado.

Cope e Kalantzis (2006) complementam a ideia destacando que:

> Na atual conjuntura, os sujeitos alteraram o antigo pensamento no qual os consideravam apenas espectadores do conhecimento, hoje esses sujeitos são atores, protagonistas do seu próprio conhecimento, capazes de atuar com e sobre o conhecimento.

Assim, torna-se significativo um ensino construído em novas linguagens e perspectivas, a fim de preparar o discente para um mundo de desafios, tecnologias

e transformações cada vez mais rápidas, exigindo assim habilidades e letramentos diferenciados para sua prática e vida em sociedade, como apresentaremos na seção a seguir.

## O GÊNERO MULTIMODAL E AS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO

Para compreender os objetivos desta pesquisa, é significativo ressaltar a importância do trabalho com gêneros textuais em sala de aula, como unidades formadoras de sentido e com intencionalidades discursivas, como forma de auxiliar o desenvolvimento do aluno e sua participação e posicionamento no ambiente em que vive.

Verifica-se o crescimento de estudos pautados nesta abordagem, não só em linguagens, assim como em diferentes áreas do conhecimento. Para isto, este estudo fundamenta-se em autores como Norman Fairclough, um dos maiores expoentes da Análise de Discurso Crítica, cuja finalidade consiste no estudo da linguagem nas sociedades contemporâneas, e a relevância de se verificar como as práticas linguísticas, discursivas e sociais têm relação com as estruturas fundamentadas em práticas ideológicas.

Para Fairclough (2001a), o discurso é constituído pelas identidades sociais (individuais e coletivas); relações sociais e sistemas de conhecimento e crenças. Marcuschi (2008, p.21) entende a noção de gênero textual como "forma de ação social e não como entidade linguística formalmente construída", estando vinculados à vida social e cultural do indivíduo, como fenômenos históricos inerentes à vida humana.

Com o objetivo de propor mudanças no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, os Parâmetros Curriculares Nacionais também sustentam uma reflexão sobre os gêneros discursivos, por suas características de oportunizar o contato com uma diversidade de formatos textuais, como forma de dinamizar e facilitar a compreensão das informações apresentadas, assim como a interação social do discente.

Corroborando com este pensamento, a educação e, consequentemente, a escola deve ser um espaço de aprendizagens e vivências culturais e sociais, voltadas para o humanismo e protagonismo de todos os indivíduos, sem dualidades ou distinção de classes ou interesses. Sobre a escola, Gramsci afirma:

> Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. (GRAMSCI, 2011, p. 49).

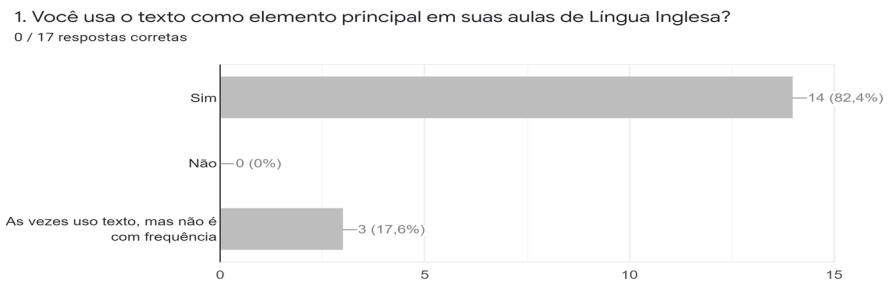
Desta forma, o ensino de línguas quando considera as possibilidades discursivas presentes nos textos multimodais como objeto de ensino, que favorecem a crítica e a reflexão, se propõe também a construir uma aprendizagem que não considere somente os interesses práticos e imediatos da formação do indivíduo. Assim, na próxima subseção analisaremos um levantamento preliminar com professores de língua estrangeira sobre o uso e as possibilidades dos textos multimodais para o ensino.

## O que dizem os docentes sobre o uso de textos multimodais em aulas de Língua Inglesa

Para ancorar um pouco mais o trabalho com Gêneros Multimodais, foi aplicado um questionário on-line, elaborado via Formulários Google, com um grupo de 17 professores de língua estrangeira, no Ensino Médio Integrado de 05 (cinco) Institutos Federais. O questionário continha 04 (quatro) perguntas fechadas e 01 (uma) aberta, a saber: (1) Se utilizam o texto como elemento principal em suas aulas de Língua Inglesa; (2) Que tipo de texto costumam usar; (3) Se conhecem textos multimodais; (4) Se utilizam ou já utilizaram os textos multimodais em suas aulas, e, (5) Como avaliam o uso de textos multimodais.

Na questão 1 os professores responderam que utilizam texto em suas práticas de ensino. (82,4%). Porém o texto não é elemento principal nas aulas de Língua Inglesa para 17,6% dos entrevistados, como demostra o gráfico 1. Afirma Lucena (2018), é preciso que o professor se aproprie destes objetos de cultura escrita, que estes estejam acessíveis aos discentes para que eles possam construir práticas discursivas críticas.

Gráfico1.Você usa o texto como elemento principal em suas aulas de Língua Inglesa?



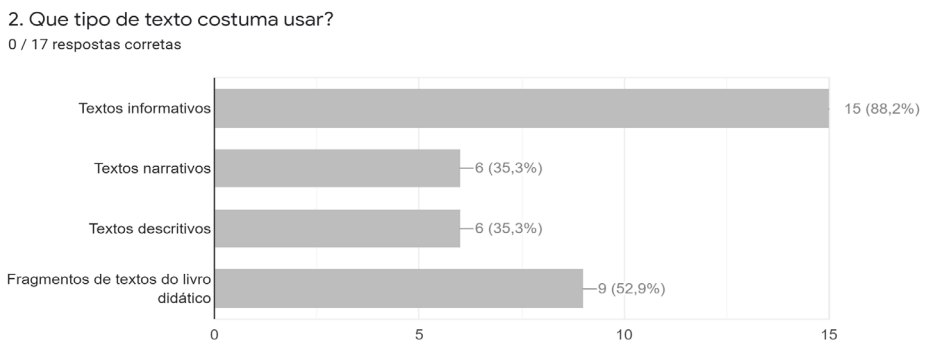

Fonte: Pesquisa de Campo, 2021

O texto mostra-se como elemento essencial no ensino de línguas, pois evita o ensino descontextualizado de conteúdos gramaticais, além de propiciar a

discussão de temas transversais, conhecimentos da realidade e cultura de um povo.

Como demostra o gráfico 2, ao questionar sobre que tipo de texto costuma usar 88,2% usam textos informativos, 35,3% usam textos narrativos, 35,3% usam textos descritivos e 52,9% usam fragmentos de textos do livro didático. Os respondentes, no geral, utilizam textos diversos, mas observa-se que não há uma intencionalidade na escolha, como forma de promover a aprendizagem formativa e a crítica, contrariando o pensamento freiriano que se deve ensinar para a criticidade e para a apreensão da realidade, o que parece que não é feito para os 52,9% dos professores que utilizam fragmentos de textos do livro didático.

Gráfico 2. Qual o tipo de texto usado nas aulas de Língua Inglesa.




Fonte: Pesquisa de Campo, 2021

Com base nas respostas dos professores (Quadro 1), e suas experiências no uso dos gêneros multimodais e propostas de multiletramentos no ensino de Língua Inglesa, é possível afirmar que esta abordagem oportuniza a aprendizagem da língua estrangeira. Como se verifica no quadro 1.

Quadro 1. Experiências dos professores com texto multimodais

| **Extratos de fala** | **Categorias emergentes** |
|---|---|
| Excelentes (R1); é muito útil (R2); Necessários (R3); Necessário(R9) Textos multimodais são essenciais (R15) | Textos multimodais são necessários a prática educativa. |
| Podem ajudar na compreensão de textos escritos (R2; R3; R11, R13); (R14) | Textos multimodais ajudam na compreensão de textos escritos. |

| | |
|---|---|
| diversificar sua prática pedagógica trazendo diferentes formas de interpretação e conhecimentos (R4; R5)<br><br>possibilidades na construção de significados(R7)<br><br>favorece uma aprendizagem significativa (R9)<br><br>ferramentas importantes para que a aula se torne dinâmica e atual.(R12) | Os textos multimodais diversificam a prática pedagógica |
| Não sei. Eu nunca usei (R10; R6) | Não conhecem e não utilizam textos multimodais. |
| Nas minhas aulas, o aluno pode associar elementos visuais e auditivos para compreender textos. Além disso, os textos multimodais se aproximam mais da realidade do aluno, já que ele tem acesso a esse tipo de texto com frequência. | |
| Acho que melhora a formação do aluno (R16); (R17)<br><br>Facilitando o entendimento de uma forma mais dinâmica de comunicação, interação e inserção do leitor. | Os textos multimodais facilitam a formação do aluno. |

Fonte: Pesquisa de Campo, 2021

Além disso, como se verifica na fala dos professores ocorre aprendizagem de maneira articulada e contextualizada, como também desenvolve no aluno habilidades linguísticas, a partir do contato com uma diversidade de textos, tornando-o capaz de fazer parte e compreender as diferentes interações discursivas impostas pela sociedade moderna, o que está evidenciado nas categorias emergentes na fala dos sujeitos. Porém, quando perguntados se conheciam os textos multimodais 17,6% não conheciam e nem tinham trabalhavam com este tipo de texto.

Neste viés, o ensino da Língua Inglesa deve possibilitar ao discente, não só conhecimentos de estratégias de leitura e gramática, como também favorecer o acesso a conhecimentos amplos, de maneira que possa compreender e levar em consideração os discursos da sociedade em que está inserido, de maneira crítica e atuante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre as possibilidades de um ensino que responda às mudanças sociais, econômicas e tecnológicas pelas quais estamos atravessando na escola,

de maneira a promover o desenvolvimento e interações reais na vida do aprendiz, em uma perspectiva de formação integral, este artigo afirma a relevância de uma proposta pedagógica permeada pela inserção de letramentos críticos, de modo a contribuir para um maior interesse e aprendizagem da Língua Inglesa, como também ampliar a compreensão e reflexão dos recursos verbais e não verbais expressos pelos mais variados textos e gêneros multimodais.

Em um mundo contemporâneo, caracterizado por transformações constantes, exigindo do aprendiz habilidades novas de se relacionar e se comunicar, o ensino com textos que considerem abordagens críticas e pluridisciplinares para conhecer a realidade tornam-se imprescindíveis, pois essa leitura de textos multimodais mesmo em Língua Inglesa permitirá o conhecimento de informações verbais e não verbais, relações de poder, preconceitos, do outro para as realidades postas e por isso podem facilitar a construção de sentido no contexto sociocultural do discente.

Assim, o objetivo de ensino extrapola a transmissão do conhecimento, mas busca construir coletivamente o sentido daquilo que se ler e se escreve no processo de ensino-aprendizagem, isso, em parte, produz o multiletramento pois facilmente se adequa ao contexto tecnológico e midiático em que vivem os alunos desta fase estudantil, ampliando seu repertório cultural, as possibilidades de leitura, a interação, a consciência crítica temas tão necessários para o desenvolvimento do sujeito integral.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 28 jun. 2021.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 28 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio.Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. – Língua Estrangeira Moderna .Brasília : MEC/SEF, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental e Médio)**. Brasília: MEC, 1999.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curricula-**

**res nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 26 maio 2021.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília :MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 31 maio 2021.

CHOULIARAK, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity**: Rethinking Critical Discourse Analysis Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

CIAVATTA, M. A Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M.; CIAVATTA, M. (org.). **Ensino Médio Integrado**: Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an idea. *In*: _____. (ed.). **Multiliteracies – Literacy Learning and the design of social futures**. New York: Routledge, p. 3-8, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity press. 1992.

_____. **Discurso e mudança social.** Brasília, DF: UnB, 2008.

_____. **Análise Crítica do Discurso como Método em pesquisa social científica**. Linha d'Água, v. 2, n. 25, p. 307-329, 2012.

_____. **Language and Power.** Londres e Nova York: Longman. 1989.

_____. **Discurso e Mudança Social.** Coord. e pref. à ed. bras. I. Magalhães. Trad. I. MAGALHÃES *et al.* Brasília: UnB. 2001.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo (Vol. 2, 6 ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.2011.

LIMA, A. M. P.; FIGUEIREDO-GOMES, J. B.; SOUZA, J. M. R. de. (org.). **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

LUCENA, A.M.S. **Sujeitos em diálogo na pesquisa com formação**: os caminhos da mediação teórica pelas reflexões sobre a prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa. 2018. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MANACORDA, M. **Marx e a pedagogia moderna** Campinas: Alínea, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MARK, K. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório**. As diferentes questões. Lisboa: Avante Edições, 1982a. Disponível em: http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm. Acesso em: 6 jul. 2021.

MENDONÇA, M. **Ciência em quadrinhos:imagem e texto em cartilhas educativas**. Recife: Bagaço, 2010.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **Ensino Médio Integrado:** Concepção e Contradições. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROJO, H. R. (org.). **Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROMANELLI, O.O. **História da Educação no Brasil** (1930/1973). 30ª Edição. São Paulo: Editora Vozes, 2003.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação:** fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

# IMPLICAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO DE ARTES: PROGRESSO OU RETROCESSO?

*Glenda Maíra Silva Melo*[1]

## 1. Introdução

No ano de 2018, o Ministério da Educação homologou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para nortear os conteúdos curriculares ministrados nos três níveis da Educação Básica Brasileira - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Apesar de recente, a implementação da BNCC provocou modificações significativas no sistema educacional brasileiro, fazendo-se questionar quais as consequências que tal implementação trouxe para o ensino de Artes[2].

De acordo com Sacristán (*apud* JESUS, online), na construção de qualquer proposta curricular está implícita a percepção que um grupo de indivíduos pertencentes a uma mesma sociedade e época tem sobre o conceito de currículo e os saberes serão transmitidos através dele aos demais integrantes do grupo.

Se tomarmos, a título de exemplo, as diferentes concepções que se formaram sobre o currículo ao longo da história da humanidade poderemos nos deparar com o termo sendo utilizado, segundo Silva (2010), durante o século XV para descrever a trajetória acadêmica que um aluno deveria percorrer para obter um diploma em um colégio e, quatro século mais tarde, encontra-lo sendo empregado "como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificado e medidos" (SILVA, 2010, p.12), totalmente em

1 Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais. Aluna de doutoramento do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Mestra em Têxtil e Moda pela Universidade de São Paulo. Licenciada em Pedagogia (FATEC), Educação Artística (UNIFRAN), Artes Visuais (FAMOSP) e Música (FAMOSP). Especialista em Artes Visuais (UFMG), Arte e Criatividade (UNIFRAN) e Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Neurociência e Aprendizagem (FADYC). E-mail: glenda.melo@uemg.br

2 Adotar-se-á o uso da palavra arte no plural e com letra maiúscula ao referir-se a ela como área de conhecimento composta por Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. A palavra, no entanto, será mantida no singular quando for necessário apresentar citações diretas de trechos da Lei de Bases Diretrizes, dos Parâmetros Nacionais Curriculares e da Base Nacional Comum Curricular que apresentarem esta forma de escrita.

sintonia, de acordo com Silva (2006), com o controle social imprescindível para que a mão de obra oriunda das zonas rurais fosse inserida em organizações hierárquicas, dominasse os processos de divisão de trabalho e conhecesse as tarefas sociais e econômicas que deveria cumprir.

Já se adotarmos como parâmetro os momentos que marcaram a criação de novas legislações para a educação brasileira perceberemos que muitas das medidas governamentais adotadas no país a partir da década de 1990 visaram a adequação da proposta curricular à necessidade de reestruturação da economia global no mundo contemporâneo:

> Diante das exigências colocadas por essa reestruturação global, intensificam-se, a partir da segunda metade da década de 1990, as ações no sentido de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do estado brasileiro, seguindo recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, e em função de compromissos assumidos pelo governo brasileiro [...]. (MARTINS e SOUZA, 2016, n.p.)

A Lei 9.394 de 1996 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional é citada por Branco *et al.* (2018) como exemplo de incorporação da ideologia liberalista que acompanhava o advento da globalização e ditava os direcionamentos capitalistas internacionais: homologada durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) definiu a construção curricular na Educação Básica como um processo colaborativo entre Distrito Federal, Estados, Municípios e União que deveria ser completado em cada estabelecimento escolar pelas características locais e regionais do contexto sociocultural em que os educandos estivessem inseridos. A mesma Lei (*id*) também instituiu o ensino da Artes como componente curricular obrigatório para o desenvolvimento cultural dos alunos.

A necessidade de criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) para orientar coordenadores, diretores e professores quanto à implantação das diretrizes expressas na Lei 9.394/96 evidenciaram a discrepância entre a legislação e a realidade educacional vivenciada pelas escolas. No caso da disciplina de Artes, de acordo com Severo (2017), não havia professores com formações específicas e nem espaço suficiente na grade curricular para que todos os subcomponentes de Artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) fossem trabalhados.

Para Jacomeli (2007, *apud* BRANCO *et al.*, 2018, p. 54), os PCNs corresponderam a uma forma de incutir os preceitos neoliberais na educação escolar pública, pois tratavam-se de ferramentas:

> [...] para conformar espíritos, incutir valores, homogeneizar discursos e fazer com que os indivíduos aceitem como natural a reestruturação do capitalismo globalizado, com as suas diferenças econômicas, sociais e culturais,

> sob a égide de uma preparação para o mundo do trabalho em detrimento de uma formação emancipadora.

Com a homologação do texto final da Base Nacional Comum Curricular foi possível observar que mais uma vez uma vez os interesses neoliberalistas se sobrepuseram ao demais na educação brasileira já que a redação final, segundo Gonçalves (*apud* BRANCO *et al.*, 2018), não abordou problemas cruciais da educação brasileira como a evasão escolar, falta de infraestrutura, escassez de financiamentos, *etc.*

No que diz respeito à arte-educação oferecida nas escolas, a Base destituiu as Artes da qualidade de campo de conhecimento e a inseriu como subcomponente do componente curricular de Linguagens. Tais medidas, segundo Ana Mae Barbosa (2016 *apud* COUTINHO e ALVES, 2020), demonstram claro desprezo para com o ensino de Artes.

Com objetivo de compreender as consequências da Base Nacional Comum Curricular na arte-educação brasileira, realizou-se uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa sobre o processo de elaboração da BNCC, as determinações presentes na Base e como tais determinações impactaram no ensino de Artes.

## 2. As políticas públicas de legitimação curricular e o lugar das Artes na BNCC

No Brasil, as discussões sobre a importância de uma base norteadora dos currículos adotados na Educação Básica ganharam maior efetividade a partir da década de 90: de acordo com Coutinho e Alves (2020), durante este período, um conflito de interesses se estabeleceu entre a política de consolidação da economia neoliberal brasileira regida pelo Banco Mundial que almejava a centralização curricular e os movimentos e as instituições educacionais que defendiam uma maior flexibilização da proposta. O embate culminou na instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio com o intuito de oferecer, de modo não-obrigatório, diretrizes curriculares mais amplas que pudessem ser adequadas à diversidade local e regional escolar.

Ainda de acordo com Coutinho e Alves (*id*), em 2014, os interesses neoliberalistas em relação a centralização curricular sobrepuseram-se aos demais com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) que estipulou como meta a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Segundo informações vinculadas no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC, *online*, s.d.), a redação do documento teve início em 2015, após o I Seminário Interinstitucional de Educação promulgar a Portaria n. 592 que estabeleceu a comissão de especialistas responsáveis pela elaboração da primeira

versão da BNCC. Essa versão foi debatida nas instituições escolares brasileiras entre os dias 2 e 15 de dezembro de 2015 e no ano seguinte por professores, gestores e demais especialistas em educação durante Seminários Estaduais organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Findas as discussões, iniciou-se, segundo o MEC (*id*), a redação da segunda e terceira versão do documento que, juntas, transformaram-se na versão final entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017. A terceira versão, no entanto, só pode ser homologada no ano de 2018, após a entrega da etapa correspondente ao Ensino Médio pelo CNE ao Ministério da Educação.

Em sua última versão, a BNCC (BRASIL, 2018) define um conjunto orgânico e progressivo de conhecimentos que devem ser trabalhadas na Educação Básica brasileira.

São eles:

- **Conhecimento** - Dar valor aos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital e utilizá-los para compreender a realidade em que se está inserido e colaborar com a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.
- **Pensamento científico, crítico e filosófico -** Exercer a curiosidade intelectual de forma crítica, científica e criativa ao se apropriar de abordagens científicas que permitam investigar causas, construir hipóteses, testar as hipóteses formuladas, elaborar problemas e resolvê-los utilizando os conhecimentos adquiridos nas mais diferentes áreas.
- **Repertório cultural -** Valorizar, apreciar e participar das mais diversas manifestações artísticas e culturais tanto em âmbito local quanto global.
- **Comunicação -** Fazer uso das mais variadas linguagens (verbal, não verbal, visual, sonora, artística, científica, matemática, digital, etc.) em diferentes contextos para comunicar e/ou partilhar sentimentos, ideias, informações e experiências que levem à compreensão mútua.
- **Cultura digital -** Ser um agente promotor da cultura digital por meio de um domínio crítico, reflexivo e ético das tecnologias digitais de informação e comunicação para disseminar informações, produção de conhecimento, resolução de problemas e tomada de decisões no âmbito pessoal e coletivo nos mais distintos contextos sociais.
- **Trabalho e projeto de vida -** Valorizar a multiplicidade de conhecimentos e vivências culturais que possibilitem ao estudante com-

preender as relações estabelecidas no mundo do trabalho e realizar escolhas em consonância com o seu projeto de vida e com o exercício da cidadania.

- **Argumentação -** Exercitar a capacidade argumentativa através de um posicionamento ético em relação ao cuidado consigo mesmo, para com o outro e com o planeta, que permita elaborar, barganhar e defender ideias, pontos de vista e decisões coletivas a partir de fatos, dados e informações confiáveis que promovam o respeito social, cultural, humanitário e ambiental tanto em escala local quanto global.
- **Autoconhecimento e autocuidado -** Desenvolver o respeito e o cuidado consigo mesmo (tanto no âmbito físico quanto no âmbito emocional) como parte da diversidade humana; desenvolver a capacidade crítica necessária para a compreensão das suas emoções e a dos outros para saber lidar com elas.
- **Empatia e cooperação -** Exercitar um diálogo empático e cooperativo com o outro, que permita a resolução de conflitos, a valorização da diversidade humana, o respeito à multiculturalidade sem nenhuma forma de preconceito.
- **Responsabilidade e cidadania -** Agir de forma individual e coletiva amparado em decisões baseadas em princípios éticos, sustentáveis, justos, inclusivos e altruísticos.

Por meio do desenvolvimento das referidas competências, a BNCC (BRASIL, 2017), afirma ser possível propiciar o respeito à singularidade dos indivíduos para que os alunos possam construir relações éticas e não preconceituosas consigo mesmo, com os outros e com o ambiente em que vivem.

Ainda segundo o documento (BRASIL, 2017), o desenvolvimento das 10 competências gerais corresponde a um ponto crucial para promoção de uma educação integrada, ou seja, que contemple o desenvolvimento dos educandos em todas os seus aspectos (cognitivo, estético, ético, físico, social, cultural e afetivo), pois a maturidade intelectual, científica, física e afetiva obtida durante o processo educacional é o que dará suporte aos estudantes para resolver demandas complexas da vida cotidiana e do mundo do trabalho de modo consciente, crítico, ético, não preconceituoso e altruísta. Esse concepção sobre a educação implica em romper com visões que privilegiam apenas a dimensão intelectual ou afetiva dos indivíduos para lugar a uma visão que abrange toda a complexidade humana para que os estudantes possam se transformar em verdadeiros sujeitos do processo de aprendizagem e, com isso, exercer um olhar inovador e pertinente a questões centrais do processo educativo tais como "o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e

como avaliar o aprendizado" (BRASIL, 2017, p.14).

Segundo Gonçalves (*apud* BRANCO *et al.*, 2018), a proposta, no entanto, não tangencia problemas cruciais da educação brasileira, tais como a falta de condições adequadas de trabalho para os professores, altos índices de evasão escolar, escassez de financiamentos, necessidade de infraestrutura, *etc.* O que se pode observar no documento, segundo Branco *et al.* (2018), é que tanto a educação como a democracia - elementos que deveriam ser priorizados pela BNCC – foram deixados em segundo plano para que os interesse de partidos políticos, grandes grupos empresariais educativos, instituições capitalistas e sindicatos corporativos fossem priorizados. Muito disto, de acordo com Branco *et al.* (*id*), deve-se a substituição de professores especialistas em educação, intelectuais e associações da sociedade civil por representantes do Ministério da Educação e Cultura (MEC), de Fundações e de Empresas privadas durante a construção da BNCC - fato duramente criticado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Entretanto, para que professores e alunos não exerçam o papel de figurantes nos processos decisórios sobre a organização curricular escolar é importante mensurar o quanto que as questões sociais tem sido deixadas de lado para dar lugar aos interesses políticos, mercantilistas e empresariais:

> [...] é preciso avaliar o quanto essas parcerias têm influenciado na desestatização, criando novos mecanismos de governabilidade e desenvolvendo, por meio das políticas educacionais, soluções para as crises do mercado e do setor empresarial, secundarizando as questões sociais. (BRANCO *et al.*, 2018, p. 57).

O exemplo mais notório, de acordo com Corrêa e Morgado (2020, p. 23), correspondeu a presença do grupo constituído por Institutos e Fundações denominado MBNC que iniciou o debate em defesa da elaboração de um currículo nacional como meta do Plano Nacional de Educação (PNE). O referido grupo, segundo os autores, está ligado às "empresas e famílias tradicionais do país, como também, às empresas de pesquisas, pessoas físicas e de Agentes Públicos e Políticos com grande poder de decisão em reformas educacionais". Corrêa e Morgado (*id*) também descrevem a participação de vozes políticas, instituições, fundações, pessoas com forte presença midiática e agentes públicos com cargos estratégicos durante o processo de elaboração da BNCC.

Nestes casos, segundo os referidos autores (*id*), é importante levar em consideração o momento político em que a proposta foi desenvolvia, pois o *impeachment* da Presidente Dilma, ocorrido em 2016, trouxe consigo mudanças de equipes no governo que permitiram a ascensão de alguns membros do grupo do MBNC aos cargos do MEC e do CNE e, com isso, a afirmação do movimento como um legítimo representativo da sociedade civil e obter obtenção de poder de

decisão para a aprovação do documento.

No que diz respeito a arte-educação, as determinações presentes no texto da BNCC (BRASIL, 2018) fizeram com que a área de Artes – classificada como um campo de conhecimento pela LDB 9.394/96 - passasse a ser denominada no singular (Arte) e a pertence a área de Linguagens como subcomponente curricular, juntamente com a Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física. A mudança também fez com Artes Visuais, Dança, Música e Teatro passem a vigorar como unidade temática do subcomponente Arte - o que, segundo Coutinho e Alves (2020, p. 247), dificulta o seu ensino, pois cada uma das unidades temática demanda profissionais especializados além de conteúdo, metodologias de ensino e formas de avaliativas distintas:

> Trata-se um retrocesso das conquistas do campo da Arte-Educação no Brasil, na medida em que tal abordagem retoma o caráter de polivalência inscrito na LDB 5.692/71, vinculado à tão questionada e extinta formação em Educação Artística, perspectiva já revista inclusive pela LDB 9.394/96. Além disso, a abordagem de subcomponentes está em desacordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, aprovadas desde 2004, a partir das quais se formam profissionais com titulações próprias de licenciado em cada uma dessas graduações.

O tratamento conferido ao seu ensino de Artes, assim como os equívocos e contradições presentes na BNCC levaram a Federação de Arte-Educadores do Brasil a apresentar um ofício (FAEB, 2015) ao Conselho Nacional de Educação com as seguintes reivindicações:

- Desvinculação entre as áreas de Arte e de Linguagens;
- Reconhecimento da área de Artes como campo de conhecimento constituído de especificidades - Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – que requerem profissionais com formações específicas para lecionar cada uma delas;
- Coerência entre os objetivos de aprendizagem estipulados e o propósito do ensino de Artes Visuais, de Dança, de Música e de Teatro na escola;
- Ampliação do prazo para consulta pública para que se possa obter "propostas condizentes com o que almejam para a educação professores, pesquisadores e ex-alunos da educação básica".

De acordo com Coutinho e Alves (2020) as referidas reivindicações levaram a uma série de reuniões entre diversos integrantes de Associações Nacionais vinculadas às Artes e membros da Comissão da Base Nacional Comum Curricular, que culminaram em uma segunda versão do documento. Essa versão, no entanto, não representou por completo as aspirações das Associações vinculadas às

Artes devido ao pouco tempo que elas tiveram para elaborar suas contribuições, de acordo.

A terceira versão, homologada no ano de 2018, aumentou ainda mais o distanciamento entre os anseios da classe arte-educadora e a Base ao afirmar que cada uma das quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) correspondem a uma única unidade temática a ser trabalhada dentro da componente curricular de Arte. O texto também traz claros indícios de que

> [...] todos os professores de arte, independentemente da linguagem de sua formação inicial estarão obrigados a trabalhar com cada unidade temática e não apenas a desenvolver a sua em diálogo com as demais. (FAEB, 2017, p. 02).

Seguindo uma linha de discurso que prega a preocupação com a qualidade do ensino oferecido nas escolas brasileiras, a última versão da BNCC (BRASIL, 2018) também determinou um conjunto de competências a serem trabalhos em todas as disciplinas como forma de capacitar o aluno a resolver problemas cotidianos e elaborar questionamentos que levem a soluções criativas, colaborativas, participativas e não preconceituosas.

No entanto, ao mesmo tempo que o texto da BNCC (*id*) enaltece competências desenvolvidas pelo ensino de Artes – tais como a aquisição do conhecimento historicamente construídos sobre o mundo cultural; o desenvolvimento do pensamento científico de forma crítica e criativa; a valorização e a apreciação das diversas manifestações artísticas e culturais; o uso da linguagem visual, sonora e artística em diferentes contextos para comunicar sentimentos, ideias, informações e experiências que levem a compreensão mútua; o aprimoramento da capacidade crítica para a compreensão das próprias emoções e a dos outros - ela precariza o seu ensino transformando-o em um subcomponente curricular.

## 4. Considerações finais

Iniciamos um desafio ao tentar compreender as implicações geradas no ensino de Artes com a implantação dos Base Nacional Comum Curricular na Educação Básica.

A própria BNCC afirma que sua homologação além de ser uma determinação do Plano Nacional de Educação também atende a uma demanda da sociedade contemporânea em relação as questões centrais que regem o processo educativo para que o aluno atribua significado ao processo de aprendizagem, consiga resolver problemas cotidianos e proponha questões que obtenham soluções criativas, colaborativas, participativas e não preconceituosas – características apontas como essenciais pela Base tanto para a vida cotidiana quanto para o mundo do trabalho contemporâneo.

Percebe-se, no entanto, que tal proposta foi recebida com desconfiança por especialista em educação, já que o documento não prioriza problemas importantes da educação brasileira, tais como os altos índices de evasão escolar, a falta de financiamentos, a estruturação escolar e condições adequadas de trabalho para os professores.

Outro fator de contribuiu para a descrença na legitimação da proposta foi a forma como a BNCC foi construída: durante sua elaboração, especialistas no campo da educação, associações civis, intelectuais, pais, alunos e demais agentes da comunidade escolar foram gradativamente substituídos por representantes de Fundações, de grupos empresariais privados, do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura. O resultado de tal transição foi a elaboração de uma proposta que prioriza os interesses partidários, instituições capitalistas e *lobies* educativos.

No que tange a arte-educação, a proposta também não foi bem recebida pela Federação de Arte-Educadores do Brasil, demais associações ligadas às Artes e especialista em arte-educação que identificaram equívocos e contradições que precarizam o ensino de Artes – entre eles o não reconhecimento de a área de Artes como campo de conhecimento constituído por diferentes especificidades (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) que requerem profissionais com formações específicas para serem lecionadas.

## REFERÊNCIAS

BRANCO, Emerson Pereira. GODOI, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávaro Alegrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, p. 47-70, 2018. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087/0. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 dez 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – versão homologada.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 17 de abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – versão preliminar. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf. Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 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. Seção 1, p. 27834-27841. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 29 set. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacional de Arte.** 1998.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. Os contextos de influência política e de produção de texto no currículo nacional brasileiro. **Textura**, v. 22 n. 50, p. 19–35, 2020. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5622. Acesso em: 30 jul.2021.

COUTINHO, Karyne Dias; ALVES, Jefferson Fernandes. As artes na base nacional comum curricular. **Textura,** v. 22 n. 50 p. 241-264, 2020. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5538. Acesso em: 30 jul. 2021.

FAEB. Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB). **Ofício nº 06/2015.** Ponta Grossa, 30 de novembro de 2015. Disponível em: https://faeb.com.br/admin/shared/midias/1468022712.pdf. Acesso em: 24 nov. 2019.

FAEB. Ofício nº 06/2015/FAEB. Ponta Grossa, 30 de novembro de 2015. Disponível em https://faeb.com.br/admin/shared/midias/1468022712.pdf. Acesso em: 24 nov. 2019.

JESUS, Adriana Regina de. **Currículo e educação:** conceito e questões no contexto educacional. Disponível em: https://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021.

MARTINS, Adriana dos Reis; SOUZA, Raquel Castilho. Um novo olhar para ensino das Artes por meio da Legislação: uma abordagem curricular. *In:* CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 5, 2021. **Cadernos ANPAE,** v. 41, 2016. Disponível em: https://anpae.org.br/iberoamericano2016/publicacao/cntnt/artigos/eixo_3/E3_A01.html Acesso em: 15 ago. 2021.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. Histórico. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico. Acesso em: 15 ago. 2021.

PESTANA, Simone Freire. Afinal, o que é educação integral? **Revista Contemporânea de Educação**, v. 9, n. 17, p. 24-41, 2014. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1713. Acesso em: 30 jul. 2021.

SEVERO, M. G. A memória da formação de professores de artes visuais na universidade federal de Sergipe e os debates sobre a Base Nacional Comum Curricular. Encontro Internacional de Formação de Professores, 15 a 19 de maio, 2017. Universidade Tiradentes, Aracaju/SE. Aracaju: ENFOPE, 2017. Disponível em: https://eventos.set.edu.br/enfope/article/download/5288/1823 Acesso em 15 ago 2021.

SILVA, Maria Aparecida da. História do Currículo e Currículo como Cons-

trução Histórico-cultural - Trabalho Comp.. *In:* CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais**... Uberlândia: EDUFU, 2006. v. 1. p. 4820-4828. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_textos_historia/Curriculo.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Introdução. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

# O PAPEL DO TUTOR NO AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM

## *Humano no mundo virtual: atribuições em uma instituição modelo*

*José de Oliveira Júnior*[1]

## 1 Introdução

A efervescência do *e-learning*, dentre as muitas transformações que introduziu ou ajudou a consolidar na educação, fez surgir naturalmente uma variedade de novos atores e práticas nas instituições de ensino. Muito se discutiu, em um debate que permanece aceso, sobre os tutores, um novo tipo de profissional que está se vulgarizando junto com a oferta de mais e mais cursos *on-line*.

Alguns acrescem ao termo tutor o adjetivo "virtual", para caracterizar sua atuação enfaticamente voltada ao ensino através da WEB, em ambientes virtuais de aprendizagem. Contudo, optamos por iniciar esse artigo justamente recusando esse adjetivo, que a nosso julgamento leva o leitor a confundir os tutores humanos – que exercitam uma atividade através de meios digitais, com possíveis tutores realmente virtuais.

Explicitada a distinção, e ainda dentro de um modelo de análise que busca predominante revisar a farta literatura existente sobre o assunto, confrontamos a pluralidade de papéis atribuídas ao nosso ator e personagem, o tutor, com uma situação específica de exercício desta atividade em uma Universidade pública, no caso a Universidade Federal de Sergipe (UFS, 2014 e Edital 1/2021).

O objetivo final é lançar luzes sobre a contribuição deste novo profissional do ensino, buscando delimitar seu potencial de atuação e limites práticos.

## 2 Diferenciando tutores virtuais e humanos

Os tutores que chamamos realmente virtuais assumem a forma de avatares

1 Economista. Especialista em Ciências Sociais (Estado e Sociedade no Nordeste do Brasil) e Empreendedorismo. Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail josedeoliveira.junior@gmail.com.

e são concepções de fato virtuais, ou seja, são produtos de software. Ainda que relativamente incomuns no estágio atual de funcionamento dos LMS (*learning management software*) ou AVA (ambiente virtual de aprendizagem), existem várias experiências avançadas de implementação descritas, e os recentes avanços no uso de avatares rodando sobre plataformas conexas de inteligência artificial provavelmente estimularão fortemente sua popularização nos ambientes de educação à distância.

Um exemplo desse tipo de tutor é descrito em Marcos et al. (2019). Vale a pena conhecer em mais extensão a definição do tutor virtual fornecida na conclusão do artigo que demonstra sua construção e aplicabilidade no modelo de ensino utilizado em uma Universidade aberta:

> O Tutor Virtual é uma analogia do tutor humano, pois adota uma interface antropomórfica com características emocionais, com inteligência artificial, devendo estar capaz de estabelecer uma relação empática com o aluno enquanto o motiva para a participação e realização das tarefas letivas de uma determinada unidade curricular. O Tutor Virtual deverá estar disponível online para cada estudante, instanciando-se como um mediador que interpreta um determinado estado do aluno, em termos da sua assiduidade, participação e avaliação, para espoletar ações de aviso, recomendação e informação, procurando motivar à participação e envolvimento na unidade curricular (Marcos et al., 2019, p. 38).

Veja-se que esta analogia do tutor humano" se coaduna bastante com a definição de tutor que encontramos como geralmente descrita como tutor virtual. Recuperamos aqui uma citação de Grossi et al., (2013, p. 661), para enfatizar a necessidade da distinção terminológica:

> Diante da estrutura organizacional dos cursos a distância na modalidade *online* através das classes virtuais com base na internet, o trabalho do tutor virtual e suas interações com os outros atores, que configuram o curso em que atua, adquire relevância fundamental. A tutoria ganha grande importância nesse contexto virtual de aprendizagem por ser responsável por assegurar as comunicações bidirecionais entre tutor-aluno e aluno-professor, comunicações que são essenciais para que ocorra a construção do conhecimento (Grossi et al., 2013, p. 661).

Este tutor "virtual" é um tutor humano, desempenhando uma atividade predominantemente on-line (o que, esperamos, não lhe retira a humanidade, por certo!). Atividade esta que se articula de forma "essencial" com a atuação tipicamente multidisciplinar do time organizador das atividades de educação à distância. Esta simples comparação estimula à comparação dos papéis atualmente exigidos do tutor humanos, como veremos a seguir no caso concreto de um modelo adotado por uma Universidade Federal seguindo os ditames da concepção federal para as Universidades Abertas e sua oferta de ensino superior online (ou parcialmente online).

## 3 Tutor na Universidade Aberta

### *3.1 Edital da UFS*

Em julho de 2021 a UFS lançou um Edital para a seleção (ainda em curso no momento em que escrevo) para a contratação de tutores (UFS, 2021). O exaustivo texto detém-se em demasia nas regras de seleção de candidatos, mas remete-nos às regras oficiais adotadas pela instituição, que pretendem estar em sintonia com a CAPES, do MEC, para a definição do papel dos tutores (UFS, 2014).

Para a instituição, é ao que compete realizar "atividade de apoio técnico-pedagógico, necessários ao acompanhamento das atividades acadêmicas dos discentes, visando à facilitação da aprendizagem", buscando orientar o processo seja nas "atividades presenciais ou no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), mediante divulgação de informações gerais sobre o funcionamento acadêmico dos cursos, esclarecimento de dúvidas sobre conteúdos, metodologias de ensino e motivação para permanência do aluno nos cursos" (UFS, 2014).

O tutor, portanto, se dedica a atividades no ambiente digital e também no ambiente presencial, devido ao caráter híbrido do modelo aberto. Mas suas atribuições são distinguidas de maneira clara nas duas frentes de trabalho: "A tutoria é exercida na modalidade Presencial e a Distância. I. A Tutoria Presencial é desenvolvida, nos polos de apoio, de forma individual ou coletiva. II. A Tutoria a Distância (AD) é realizada virtualmente, de forma individual e coletiva, sobretudo no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA."

Quando examinamos mais atentamente os requisitos de capacitação profissional exigidos, vemos que mesmo o Tutor Presencial usa parcela considerável do seu tempo para orientar o uso do ambiente virtual, permitindo que o professor se dedique prioritariamente ao conteúdo das disciplinas.

A ênfase é clara na descrição detalhada das atividades contidas no documento:

> "Compete, especificamente, à Tutoria Presencial: I. Orientar os alunos sobre o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), em todos os aspectos inerentes ao sistema, tais como: a. acesso; b. localização das páginas das disciplinas; c. atividades programadas; d. planejamentos acadêmicos; e. recursos multimídia ou recursos de aprendizagem complementares; f. identificação de tutores AD; g. envio de atividades; h. consulta a resultados de atividades, além de participação em chats e fóruns, dentre outras. II. Enviar mensagem na primeira semana do período letivo, a todos os alunos, com as seguintes explicações pertinentes ao uso do AVA: a. como acessar a Plataforma Moodle; b. como acessar as páginas das disciplinas; c. como atualizar o perfil pessoal; d. como participar dos fóruns e chat; e. como enviar mensagens aos demais usuários do sistema; f. como identificar tutores, colegas e demais usuários do sistema; g. como verificar calendário

de atividades; h. como enviar atividades programadas (UFS, 2014, p. 5)".

### *3.2 Regulamentação e Remuneração*

Em uma rápida compilação, Bernadino (2011, p. 6) afirma que "as instituições de ensino que investem em EaD têm dado cada vez mais espaço ao tutor, profissional responsável pelo processo de interação aluno, professor e material didático". De fato, o exame da regulamentação da UFS corrobora esta afirmativa e demonstra que o papel do tutor (que, vale lembrar, começamos por dizer da inadequação do adjetivo "virtual") é exercido de forma orientada ao ambiente digital, mesmo em atividades presenciais, possivelmente para assegurar aos estudantes pouco ambientados com o uso da WEB resultados melhores na prática diária com os dispositivos de acesso ao AVA.

Essa preocupação está disposta, para as Universidades que oferecem a modalidade aberta, em disposições da CAPES que remontam a 2004 e já previam explicitamente a tutoria ao permitir a inclusão de "métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria" (MEC, 2004, p. 1).

No entanto, apesar da descrição das atividades ser detalhada, e da exigência de qualificação ser significativa (inclusive de conhecimento relacionado à a disciplina e adicionalmente de conhecimento técnico de informática), o vínculo de trabalho utilizado é a modalidade de bolsa temporária, e remuneração, em 2020, de R$ 1.100,00 ao mês (MEC, 2017, p. 1).

Ou seja, a maior complexidade dos requisitos profissionais não leva a uma remuneração melhor nem tampouco a uma regulamentação profissional adequada.

Este cenário, diante dos desafios da regulamentação da própria atividade docente no Brasil, não chega a ser surpreendente. Em uma importante análise que demonstra o quanto a profissão de professor no Brasil, apesar de uma profusão de regras e forte burocracia, não consegue ultrapassar a herança do Império:

> A estatização da docência – iniciada, no Brasil, com a reforma pombalina – não foi capaz de levar adiante a construção de uma codificação deontológica nos moldes das existentes para as demais profissões liberais, caso dos médicos, dentistas, advogados, engenheiros, dentre outros. Assim, embora também sejam regulamentadas pelo Estado, essas profissões possuem um maior grau de autonomia na gestão e na fiscalização internas, realizadas por seus próprios membros, o que não ocorre com a classe dos professores. Ao controlar o exercício formal da docência, o Estado atribui ao professor a condição de funcionário, privando-lhe de autonomia na regulação de sua profissão (Cericato, 2016, p. 3).

O ponto destacado por Cericato é muito relevante: na docência, os profissionais do ensino não regulamentam a sua atividade, e assim, ainda que rapidamente possam compreender e importar os modelos educacionais trazidos pela modernidade tecnológica, traduzir esses modelos em regulamentação profissional, alteração das carreiras profissionais, e enfim, levar ao mundo institucional as mudanças que já revolucionaram o universo da prática educacional diária, é sempre difícil.

## 3 Considerações Finais

Começamos essa revisão bibliográfica do papel e atribuições do tutor no mundo da educação à distância por questionar o adjetivo "virtual" aplicado aos profissionais da atividade. Alguns autores chamam de "tutor virtual" a um profissional da educação, uma espécie de facilitador pedagógico que colabora com o professor cuidando de vários aspectos que, na dinâmica *online* requerem uma assistência especial ao aluno.

No entanto, o tutor de que falamos é humano (demasiado humano, como diria Nietzche, talvez?). Avanços tecnológicos podem levar a vulgarização de avatares digitais com capacidade se tornarem, estes sim, tutores realmente virtuais. Assim, ajustar o vocabulário é importante, para não sacrificarmos a humanidade dos tutores, e para compreendermos a diferença de papéis.

Deste comentário, introduzimos um caso concreto de uma Universidade Federal inserida no programa federal de Universidades Abertas, que usa tutores humanos, denominados tutores presenciais, em modalidade presencial e à distância. No caso específico, mesmo na modalidade presencial, as atividades exigidas do tutor são fortemente relacionadas ao ambiente virtual de aprendizagem, preparando e facilitando o domínio do aluno.

Ainda assim, é necessária a atuação complementar do tutor à distância, este sim, cujas atribuições são completamente aderentes ao que a literatura chama de tutor nos cursos de educação à distância.

Discutindo as exigências de qualificação e remuneração destes profissionais, vimos que há uma disparidade bastante grande, sobretudo porque a atividade do tutor acontece apenas na modalidade de bolsas temporárias, de acordo com o modelo e valor salarial definido pela CAPES. Assim, apesar do papel inovador, o nível remuneratório desses profissionais é desestimulante.

Finalizamos traçando uma consideração adicional que ajuda a explicar esse cenário: A reflexão sobre as dificuldades da própria compreensão e regulamentação da atividade docente, que certamente contribui para o baixo nível da remuneração, não só do professor, mas das várias atividades complementares ligadas ao ensino. No caso brasileiro, bem desenhado por Cericato, isso remonta,

entre outras razões aqui não discutidas porque fogem ao escopo deste trabalho, à dificuldade de superar a visão das instituições educacionais ainda no período pombalino, o que exemplifica, por uma ótica original, um novo aspecto do choque inerente aos desafios de uma educação moderna e predominantemente voltada ao ambiente virtual, ainda presa às instituições anacrônicas.

## 4 Referências Bibliográficas

Bernadino, H. (2011, julho). A tutoria na EAD: os papéis, as competências e a relevância do tutor. Revista Cientifica de Educação a Distância. https://bit.ly/2UH18iv

Cericato, I. L. (2016). A profissão docente em análise no Brasil: Uma revisão bibliográfica. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 273–289. https://doi.org/10.1590/S2176-6681/373714647

Grossi, M. G. R., Costa, J. W., & Moreira, M. M. (2013). O papel do tutor virtual na educação a distância. Educação (UFSM), 659–674. https://doi.org/10.5902/198464446656

Marcos, A., Carvalho, E., Martinho, C., Cláudio, A. P., Carmo, M. B., & Rocio, V. (2019). Os avatares Maria e João: Tutores virtuais na plataforma e-learning da Universidade Aberta. https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/8238

MEC. (2004). Portaria 4.059/2004. http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf

MEC. (2017). CAPES, Portaria 139/2017. MEC. https://bit.ly/3eRyrWV

UFS. (2014). Instrução Normativa Número 01/2014 UFS/CESAD. UFS. https://bit.ly/3iKLSZO

UFS. (2021). Edital 1/2021 UFS/CESAD. https://bit.ly/3i1qe4t

# RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Alessandra Junia Avelino*[1]
*Adriana Thamires de Carvalho Silva*[2]
*Fernanda do Amaral Luna*[3]
*Juliana da Consolação Rodrigues*[4]
*Luana Vanessa Daniel*[5]
*Maraisa dos Santos*[6]

## Introdução

O presente estudo aborda a temática étnico-racial, na educação infantil, a partir da representação de personagens e autores negros, após breve análise das competências tratadas na BNCC entitulada como "um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Pós-graduada em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Docente na rede pública de ensino. E-mail: alessandrajunia96@gmail.com.

2 Especialista em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Intelectual e Múltipla, pela UCAM/Prominas. Graduada em Pedagogia, pela UEMG/Barbacena. Docente na rede Municipal de Barbacena no ensino fundamental dos anos iniciais. E-mail adrianathamires@hotmail.com.

3 Licenciada em Química IF Sudeste MG Campus Barbacena. E-mail lunnafernanda18@gmail.com.

4 Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Graduada em Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Santa Cecília (UNISANTA). Pós-graduada em Gestão Escolar: Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial pela Universidade Candido Mendes (UCAM). Docente na Educação Infantil do quadro efetivo da Rede Municipal de Barroso-MG. Docente nos anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Barbacena-MG. E-mail: julianarodrigueseducacao@gmail.com.

5 Pós graduanda em Ensino de Química pela Facudade Ùnica de Ipatinga. Licenciada em química pelo IFSUDESTE MG. E-mail: luanavanessa253@gmail.com.

6 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: maraisa-santos960@yahoo.com.br.

modalidades da Educação Básica" (BNCC, p.9) e estudos de legislações, que subsidiaram a positivação deste documento, trazendo mais visibilidade a temática e possibilitando a relação destas, com as habilidades propostas, objetivando fazer com que os alunos se sintam representados e se apropriem de aspectos da nossa cultura de forma ampla, pois ´´apoiar e valorizar a criança negra não constitui em mero gesto de bondade, mas preocupação com a nossa própria identidade de brasileiros que têm raiz africana`` (GONÇALVES E SILVA, 1996, p.175). Uma vez que a representação do negro é parte integrante da nossa cultura e história, não uma competência que deve ser tratada a parte, como vivenciamos ao longo da história.

Enquanto professoras e cidadãs ressaltamos o compromisso ideológico, epistemológico e político de denunciar que a democracia racial, parte de uma perspectiva sustentada por Gilberto Freyre (1987), em que a sociedade brasileira estaria isenta de conflitos raciais, não existe, nunca existiu (Ferreira e Almeida, 2018, p.9), e precisa ser modificada.

## 1. Pensar sobre o racismo estrutural: uma prática emergente que pode começar na educação infantil.

Enquanto profissinais da educação, vivemos a diáletica que nos remetermos a história da educação para que compreendamos fenomenos e condições atuais, ao direcionarmos nosso olhar de forma mais pontual para a Educação Básica, identificamos o histórico de exclusão do negro, também na educação, o que nos faz discutir como estão sendo as representações étnico raciais na atualidade, como a prática docente tem contribuido para que modifiquemos este histórico de exclusão, o que aponta para a relevancia de discutirmos temas ligados ao racismo estrutural tão latente em nosso país.

A partir destas perspectivas pensamos em atividades que usassem autores e personagens negros no centro da história, para que dialogassemos sob a ótica da representatividade e percepções que podem ser construídas nas crianças ainda na educação infantil, pois é nesta fase que se torna importante trazer à tona elementos fundamentais da constituição cultural e em se tratando de crianças negras e formação da identidade pessoal, a nossa sociedade como afirma Gonçalves (1996):

> [...] fazem parte de uma população culturalmente afro-brasileira e trabalhamos com ela; portanto, apoiar e valorizar a criança negra não constitui em mero gesto de bondade, mas preocupação com a nossa própria identidade de brasileiros que têm raiz africana. Se insistirmos em desconhecê-la, se não assumimos, nos mantemos alienados dentro de nossa própria cultura, tentando ser o que nossos antepassados poderão ter sido, mas nós já não somos. Temos que lutar contra os preconceitos que nos levam a desprezar

> as raízes negras e também as indígenas da cultura brasileira, pois, ao desprezar qualquer uma delas, desprezamos a nós mesmos. (GONÇALVES E SILVA, 1996, p.175)

Assim, pensarmos na heterogeneidade que compõe a sala de aula, , se torna notório a necessidade de desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem que corroborem as características culturais de nosso país e principalmente atividades que valorizem as crianças negras enquanto componentes da história vivida e que deve ser contada sem os aspectos coadjuvantes e pejorativos reproduzidos ao longo de séculos, quebrando os paradigmas estruturais de uma sociedade que tem um histórico negativo em relação a representatividade negra, uma vez que a cultura se torna uma aliada para a representatividade na educação infantil, no entanto em se tratando da história da construção da sociedade vale ressaltar que

> A nossa formação, como pessoas e cidadãos, dá-se numa sociedade que se considera essencialmente descendente de europeus e perifericamente de índios, negros e de outros grupos étnicos. E vê como modelo humano, o macho adulto, de pele branca, cristão, rico. (GONÇALVES E SILVA 2006, p. 168, grifo nosso).

Por isso, pensar nestas questões para além das referencias bibliográficas, levando nossas percepções para a prática docente, contribui para a desconstrução de estereótipos, de maneira precoce, quando iniciamos este processo na educação infantil, e iniciamos uma construção dialógica entre alunos e professores, pautadas em ações e estratégias que valorizam a identidade da cada criança como ela é, naturalizando suas percepções e fomentando o respeito, pois assim estamos exercendo com sabedoria nosso papel social e profissional combate ao racismo estrutural desde a infância.

## 2. Contextualizando as relações etnico-raciais aos aspectos positivados na Base Nacional Comum Curricular

Ao pensarmos na Educação Infantil contextualizamos nossas percepções a base Nacional Comum Curricular, que se denomina nos primeiros escritos como ´´um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica``(BNCC, p.9). Ou seja, a partir desta premissa, compreendemos que tudo o que o aluno precisa aprender, está positivado na BNCC, uma vez que o documento trata como essencial, as etapas apontadas para o desenvolvimento do estudante ao longo da vida.

Na educação infantil, a aprendizagem é dividida em campos de experiências, denominados: O eu, o outro e o nós, que aborda aspectos como a convivência, desenvolvimento social, percepções e respeito as características de cada um,

seguido pelo campo Corpo, gestos e movimentos que se relaciona ao desenvolvimento psicomotor e percepções sensitivas, o campo Traços, sons, cores e formas, dialoga com criações e percepções artísticas, o campo Escuta, fala, pensamento e imaginação busca desde cedo despertar o interesse da cultura escrita no educando, e por fim temos o campo Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações direcionado ao desenvolvimento das ciências extas. Os objetivos para o desenvolvimento destes campos são divididos por faixa etária, em três grupos, Bebês (zero a 1 ano e 6 meses), Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), sendo estes relacionados de maneira segmentada, onde o desenvolvimento do conteúdo destinado a uma faixa etária está ligado ao desenvolvimento do outro.

Ao analisarmos as relações étnico-raciais abordadas no documento, não encontramos nenhuma menção explicita, acerca do tema na parte destinada a educação infantil, encontramos objetivos que podem ser relacionados a temática, mas nada escrito de forma direta, o que pode nos levar a um entendimento equivocado de que o referido não necessariamente precisa ser tratado nesta etapa caso não tenhamos conhecimento prévio dos textos que subsidiaram a construção da Base Nacional, aqui normatizados:

> Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422). (BNCC, 2018; p.19;20)

A partir desta percepção, buscamos outras literaturas que reafirmassem esta premissa, e nos valemos da fala de Ferro que diz: ´´a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada a história que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida`` (Ferro, 1983, p.11).

Compreendemos então, a importancia de tratarmos estes temas na educação infantil, pois uma vez consolidada uma história, torna-se mais trabalhoso descontruir percepções já enraizadas, como a da superioridade branca que é descrita ao longo de nossa história e vivência. Enquanto educadoras precisamos contribuir para a quebra deste ciclo marcado pela exclusão, as diversidade

étnico-racial precisa ter representatividade ocupando o seu lugar na cultura e na história, combatendo o racismo e promovendo a igualdade, que é apontado por Ferreira e Almeida (2018) quando afirmam que:

> Por inúmeras décadas, a única história contada nas escolas era a do branco, superior, sagaz e maravilhosamente perspicaz, aquele que conseguiu enriquecer-se e empoderar-se aqui as custas da escravidão animalizadora que Abdias tão bem aponta e do extermínio de inúmeras etnias indígenas. Temos um compromisso ideológico, epistemológico e político de denunciar que a democracia racial, parte de uma perspectiva sustentada por Gilberto Freyre (1987), em que a sociedade brasileira estaria isenta de conflitos raciais, não existe, nunca existiu (Ferreira e Almeida, 2018, p.9).

Reafirmamos nesta fala nosso compromisso em construir uma visão real e crítica em nossas crianças, que pode contribuír para a modificação deste cenário e impedir a manutenção da prática disseminatória do racismo, fazendo com que eles sejam aprendizes e propagadores desta mudança.

## 3. Apontamentos sobre a impostância de adotarmos temas de representatividade das relaçõe étinico raciais na sala de aula, enquanto construções morais da criança

Embasadas noss estudos de Piaget (1994) que observa dimensões morais ao longo do processo de desenvolvimento da criança que inicialmente apresenta anomia, a fase de desenvolvimento que vai de encontro a educação infantil uma vez que segundo o autor se estende até os 5 anos de idade, e é apontada por ele como uma fase em que as regras são seguidas pelo hábito e não por uma consciência do que se é certo ou errado, mas que aos poucos evolui para um realismo moral, ou seja, de uma postura mais heterônoma, para uma posição mais autônoma, compreendemos que as premissas morais iniciadas na educação infantil, são importantes subsídios para a construção das percepções morais do indivíduo, uma vez que o se começa a pensar nesta fase, pode ser consolidado em fases posteriore.

Desta forma, se discutimos a diversidade e relações étinico-raciais na educação infantil, este assunto torna-se fase integrante de seu desenvolvimento, podendo ser consolidado de maneira consciente e crítica até que atinjam a **moralidade autônoma**, onde o indivíduo adquire a consciência moral e da significado a suas ações.

Corroborando neste sentido, Souza (1990) afirma que

> As crianças utilizam elementos de suas capacidades cognitivas (configuradas em níveis de desenvolvimento) para reconstruir os objetos, nesse caso os textos dos contos, reestruturando-os de acordo com suas possibilidades assimilativas/acomodativas, ora deformandoos ao seu bel prazer, ora apegando-se excessivamente aos detalhes concretos do texto e do enredo, ou,

> finalmente, conservando os elementos essenciais e interpretando o texto, usando inferências. (Souza, 1990, p. 17)

O que nos leva a compreensão de que embora não tenham consolidado suas percepções em atividades que tratam a temática, como em contos que são amplamente usados nesta fase de desenvolvimento, sua apropriação das informações contidas nestes passam por diferentes fases de apropriação, e a diversidade na utilização destes, onde a centralidade se faz presente em autores e personagens negros, podem marcar este processo de construção, uma vez que diversidade se torna um marco visivel, pois o aluno amplia seu olhar, não limitando-se ao protagonismo branco, historicamente construído, enchergando que histórias retratam acontecimentos que envolvem pessoas que independente de suas características físicas ocupam um espaço importante no tempo e na centralidade de fatos.

## Considerações finais

Com base na pesquisa e reflexões aqui apontadas acreditamos ser de importância substancial o desenvolvimento de atividades que busquem refletir sobre as relações étnico-raciais, valendo-se de estratégias para o combate ao racismo.

Ao problematizar questões do cotidiano, o professor evidencia a importância de se tratar estas questões desde a Educação Infantil. Diante de uma sociedade em que se propagam estereótipos racistas, faz-se necessário o desenvolvimento de atividades que estão presentes no cotidiano escolar e que dão abertura para mudanças positivas na história negra.

Nesse sentido, a discussão de temas relevantes para a formação do sujeito crítico e consciente, para refletir sobre as diferenças que norteiam a sociedade se torna importante principalmente para contribuír na quebra de um ciclo que propaga a cultura hierarquisada entre brancos e negros, como se estes se tornassem menos importantes e tivessem suas vozes caladas na medida em que sua pele se torna mais escura.

Por estes motivos, faz-se necessário o trabalho contínuo em sala de aula com foco na desconstrução de estereótipos que as crianças carregam consigo desde a infância, perpassam a vida adulta e se tornam uma herança. É fundamental que as práticas educativas realizadas em sala de aula e na escola busquem valorizar a identidade do sujeito e que proporcionem o conhecimento acerca da diversidade cultural e sua valorização, contribuindo para o enfrentamento ao racismo e a construção de valores como respeito e empatia.

Por fim, entendemos que a utilização de materiais, suportes e gêneros textuais que centralizem culturas e aspectos físicos diferentes, podem ser empregadas no trabalho com o tema das relações étnico-raciais,de maneira que contribua significativamente para esta construção, uma vez que o Brasil possui

uma diversidade racial e cultural enorme, e a escola, pode ser uma grande aliada no trabalho com a representatividade e reconhecimento da identidade do aluno, pois esta é um espaço de convivencia, onde a criança se descobre e interage com a multiplicidade, reafirmando a necessidade de se ter práticas pedagógicas que valorizem os alunos nas suas particularidades, permitindo que ele se reconheça e reconheça o outro, pois tais práticas favorecem a construção de um ambiente saudavel de convívio e relações de troca, apoiados no respeito às diferenças e no reconhecimento das distintas identidades que permeiam o ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm . Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de setembro de 1997. Disponível em: http://transparenciaoficial.com/publish/Codigo%20de%20 Transito-_798c8_Codigo%20de%20Transito%20Brasileiro.pdf . Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de abril de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm . Acesso em 04 de out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 14, 6 de junho de 2012. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de junho de 2012, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2012-pdf/10955-pcp014-12/file . Acesso em: 04 de out. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de junho de 2009. BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o estatuto do idoso e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de outubro de 2003.Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm . Acesso em: 04 0ut. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de

6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de junho de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm . Acesso em: 04 de Out. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 04 Out. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da 16 União, Brasília, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm . Acesso em: 04 Out. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 04 out. 2021.

FERRO, Marc. A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação. São Pulo: Ibrasa, 1983.

FERREIRA, Helder Sarmento; ALMEIDA, Viviane da Silva. Formação docente para a educação das relações étnico-raciais: o indígena e o negro no Brasil. *Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura*, v.4, p.16-29, 2018.

GONÇALVES E SILVA, P.B. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus Editorial, 1994. Originalmente publicado em 1924 pela Press Universitaires de France. Le jugement moral chez l'enfant.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Prática do Racismo e formação de professores. In. DAYRELL, Juarez. (org) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Minas Gerais: Ed. UFMG, 2006, p.168-178.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho. Versões de um conto de fadas em crianças de 9 a 11 anos: Aspectos afetivos e cognitivos. 1990. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

# CONSTRUTIVISMO: VILÃO OU HERÓI?

*Camila Beltrão Medina*[1]
*Marcela Ribeiro Testi*[2]
*Fabiana Bedóia dos S. de Paula*[3]
*Aline Oliveira de Faria*[4]

## Introdução

A educação pública Brasileira, vem há décadas, ocupando um lugar de destaque nas discussões e reflexões sobre a qualidade do ensino praticado em suas instituições. De acordo com a pesquisa divulgada pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA 2018), o Brasil apresentou baixíssimo índice de proficiência em Matemática, Ciências e Leitura. Essas avaliações, possibilitam mensurar a educação brasileira por meio da aprendizagem de seus estudantes e, norteiam o trabalho a ser realizado do momento avaliado em diante. A ideia de que a escola pública precisa ser reformulada, é compartilhada entre a maioria dos brasileiros, pois como demonstrado, não tem apresentado resultados positivos, ou seja, indica que nossos estudantes estão absorvendo conteúdos aquém do necessário e do que são capazes. No entanto, seria essa a prioridade do nosso país? Dos governantes? Da sociedade?

Ao refletir sobre os possíveis motivos que levam a condição de não aprendizagem dos estudantes brasileiros, várias questões são colocadas em pauta: investimento público na educação, condições materiais das escolas, formação inicial de profissionais da educação que não os qualificam para o desenvolvimento de suas funções, formação continuada de tais profissionais ausente ou insipiente,

1 Graduada em Pedagogia – UNESP Araraquara, Mestre em Fundamentos da Educação – UFSCar, Doutora em Historiografia da Educação – USP, Professora Universitária – Curso de Pedagogia UNIP, Coordenadora Acadêmica da Faculdade Anhanguera. Contato: cmedina.cm29@gmail.com.

2 Graduada em Pedagogia, pela Universidade Paulista – UNIP. E-mail: marcelartesti@gmail.com.

3 Graduada em Pedagogia, pela Universidade Paulista – UNIP. E-mail: fabianabsantospaula@gmail.com.

4 Graduada em Pedagogia, pela Universidade Paulista – UNIP. Professora de Educação Infantil, na rede pública municipal de São Jose dos Campos. E-mail: alineodefaria@gmail.com.

desvalorização da classe docente (tanto em condições de trabalho como em remuneração e plano de carreira), eleição do currículo escolar, proposta pedagógica desconectada com a realidade atual dos estudantes ou sob princípios teóricos superados.

O texto aqui apresentado optou por discutir sob a vertente da proposta pedagógica, neste sentido, diante da realidade da Educação Brasileira, questiona-se se uma das causas que levam a defasagem na aprendizagem escolar, poderia ser o modelo pedagógico adotado nas escolas. Ou seja, seria o Construtivismo o vilão dessa história?

Entende-se por construtivismo uma tese epistemológica defendida por Jean Piaget, numa síntese entre a visão empirista e inatista, de que o conhecimento não é concebido, mas sim, construído pelas ações do sujeito, quando este, interage com os objetos do seu contexto (Becker, 1995). Essa concepção construtivista, por meio de grandes repercussões, foi se entrelaçando à educação Brasileira ao longo dos anos e norteando às práticas pedagógicas, o trabalho e a didática do professor.

Em uma breve analise sobre a história da Educação no Brasil, constata-se que os problemas e dificuldades relacionados a Educação Brasileira, persistem desde a colonização. A dualidade de ensino, presente na época, vem seguindo num modelo seletivo de educação até os dias atuais. A escola como reprodutora da sociedade, reflete os interesses de uma classe dominante, fortalecendo a dicotomia educacional (Freitag,1980). A educação pautada no Ratio Studiorum, proposta pedagógica jesuítica de ensino, instaurava uma prática docente voltada na condução da fé católica com regras que estabeleciam o currículo dos colégios e deveriam ser seguidas por todas as unidades da Companhia de Jesus (nome da ordem religiosa jesuíta), para garantir a universalidade do trabalho dos mestres espalhados por todo o mundo.

O Ratio Studiorum propunha uma educação integral do homem. Segundo Hilsdorf (2005), seus preceitos vão além de um simples método de estudo, objetivavam assegurar aquilo que entediam como "progresso de uma civilização", atingindo valores e formas de comportamento de comprovada eficácia na vida de uma sociedade. O aprender consistia em um caminho para salvar as almas, formar um bom cristão, treinar as pessoas para agir de acordo com o plano divino, fugindo do pecado. Seu método de estudos compreendia o trinômio estudar, repetir e disputar, prescrito nas regras do Reitor do Colégio, e como exercícios escolares havia a preleção, lição de cor, composição e desafio. Práticas pedagógicas que remetem diretamente à escolástica medieval, configurando-se como Pedagogia Tradicional, que na sua vertente religiosa, tornava a educação sinônima de catequese e evangelização. Certamente no Brasil, em que o foco jesuítico foi a catequização dos povos nativos, com espírito livre, tal pensamento

pedagógico teve deveres resistência e dificuldades de execu**ção** fiel.

Com a expulsão dos padres jesuítas de todo território português em 1759, devido conflitos de interesses entre a Companhia de Jesus e o governo, interrompeu a educação no Brasil. Vale salientar que a decisão de expulsar os jesuítas de Portugal e de seus domínios, tomada pelo marquês de Pombal, não buscava reduzir o papel da Igreja, mas derivava da intenção de secularizar a educação, dentro dos moldes ilustrados (Hilsdorf, 2005). Portanto, novo modelo pedagógico foi pensado e introduzido, no entanto, mais uma vez distante da realidade e da cultura dos estudantes que a esse modelo seriam submetidos.

As raízes de um ensino pautado na memorização, repetição de um conteúdo erudito alicerçaram a educação brasileira imperial, subsidiada pelo Método Lancastes (Método do Ensino Mútuo) no qual um aluno já treinado ensinava a grupos de até dez alunos, sob a vigil**ância de um professor-inspetor. Para** Hilsdorf (2005), o fim do período imperial no Brasil, apesar da implantação de algumas propostas interessantes não havia surgido nada de concreto na educação brasileira, fazendo com que as ações educacionais se mantivessem escassas e divididas sem a ocorrência de um sistema de educação efetivo e com qualidade. O que levou a educação ser uma das bandeiras do discurso republicano, bem como, o pensar metodológico.

Rui Barbosa, no seus Pareceres da Instrução Pública, propõe como método de ensino a ser inserido em todas as escolas brasileiras as Lições de Coisas. Proposta pautada em um ensino que parte do simples para o complexo, da parte para o todo e coloca o aluno como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, visto que necessita explorar pelos seus sentidos os objetos e fenômenos do mundo que está inserido (Medina, 2012). No entanto, segundo Valdemarin (2004, p. 03) "Leôncio de Carvalho afirma que Rui Barbosa confunde lições de coisas com método intuitivo", pois para Carvalho as lições de coisas é uma parte do método intuitivo. Esse ideário foi transportado ao pensamento pedagógico do início do século XX e defendido pelos teóricos que compuseram o grupo nomeado de Pioneiros da Escola Nova. Junto a reformulação da estrutura do ensino público e o clamor pela instituição de uma política nacional de educação sob a égide de valores democráticos, tais teóricos defendiam as Lições de Coisas como método de ensino ideal a ser praticado nas escolas brasileiras.

Deste modo, a ascensão das indústrias na década de 1930 e consequentemente a urbanização, as indústrias buscavam por operários qualificados, o que era escasso, devido ao grande número de analfabetos na época. Diante disso, o Estado precisava capacitar a população, pois o avanço industrial, também era de seu interesse, ampliou então o ensino, com foco na alfabetização (Hilsdorf, 2005). Os conflitos políticos, a ascensão tecnológica, a criação de creches, são aspectos importantes que marcam este período da história da educação.

A crescente industrialização, no entanto, favorecia uma educação seletiva, tecnicista, mecanizada, voltada às necessidades industriais e capitalistas. O combate a dicotomia presente na educação Brasileira, é a grande bandeira dos Pioneiros da Escola Nova, defendendo ideias de uma educação liberal, humanista, rompendo com as amarras tradicionalistas. É a defesa da escola para todos e uma educação igualitária. Segundo Hislsdorf (2005), o Escolanovismo, assim chamado, ganhou força e foi conquistando espaço, renovando vagarosamente a Educação Brasileira.

Após 13 anos de discussões, é promulgada, em 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases, a LDB4024/61. Tal legislação refletia o pensamento pedagógico e estrutural da educação brasileira, e, mais que isso, refletia o estado de amadurecimento sócio-político-educacional que regulava o pais. Muito ainda era necessário ser pensado e realizado, mas se faz importante pontuar que avanços foram registrados (Saviane, 1992).

Em 1971, é promulgada a LDB 5692/71. De acordo com o contexto histórico da época, esta por sua vez, atendia aos interesses do Governo ditador, cujo foco era o ensino profissionalizante e um método pautado no chamado tecnicismo pedagógico. Tal proposta vislumbrava a transposição dos fundamentos presentes nas Matrizes do Pensamento da Psicologia Behaviorista para a prática pedagógica. Neste sentido, o ensino era concebido como processual, sendo necessário iniciar o processo de ensino de um pequeno substrato do conteúdo até chegar ao conteúdo por completo, ou seja, é um ensino da parte para o todo. Isso enaltece o planejamento como elemento essencial do processo de aprendizagem e coloca a escolha das estratégias de ensino sobre o conhecimento do professor e o interesse do aluno.

Em 1996, devido a redemocratizando do pais, torna-se fundamental a reorganização e restruturação do ensino, feito que ocorre pela LDB 9394/96. Segundo Saviane (1992), tal legislação, representou um salto na reconstituição da educação no país, tendo como aspecto central uma gestão democrática de ensino e, embora não plenamente compreendido, os princípios construtivistas que se destacavam na época. Educadores, pensadores progressistas e até uma parcela da sociedade civil, reivindicavam no campo educacional, o ensino público para todos. Inicia-se um forte movimento de democratização do ensino, cujo peso e rigor de uma educação tradicional não condiziam com o desejo de mudança de uma nova sociedade. Dessa forma, o Construtivismo veio como uma porta aberta à transformação tão almejada na Educação.

## Raízes teóricas do que ficou nomeado por Construtivismo

O Construtivismo, é uma teoria epistemológica que segundo Becker

(1995) estabelece os princípios da Pedagogia Relacional. Para o autor, os modelos pedagógicos e epistemológicos podem ser organizados em três formas distintas: Pedagogia Diretiva, Pedagogia Não-Diretiva e Pedagogia Relacional. A Pedagogia Diretiva, obedece a égide dos princípios empiristas, traduzidos em uma ideia de transmissão do conhecimento, colocando os saberes no mundo, ou seja, fora do homem. Neste sentido, aprender consiste em um processo de internalização que se dá a partir da experiência do sujeito no mundo em que vive. Assim, tudo que for experimentado e comprovado é apreendido. A Epistemologia Empirista quando inserida na sala de aula, a partir de uma proposta pedagógica, firma-se em um ensino centrado na figura do professor, que detém o conhecimento e o poder de transmiti-lo aos alunos.

Becker (2005) pontua que a Pedagogia Não Diretiva, ao contrário da Diretiva, coloca o conhecimento inerente ao homem e, é seu contato com o mundo que faz com que esse conhecimento externalize. Trata-se da Teoria Epistemológica Apriorista, na qual:

> acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética. Basta um mínimo de exercício para que se desenvolvam ossos, músculos e nervos e assim a criança passe a postar-se ereta, engatinhar, caminhar, correr, andar de bicicleta... assim também com o conhecimento. Tudo está previsto.(Becker, 2005.p 05 e 05)

Transportando esta teoria à sala de aula, o aluno ocupa o centro do processo, havendo mínima intervenção do professor, pois acredita-se que o aluno é capaz de aprender sozinho, uma vez, que já possui o saber. O aprendizado é livre, *laissez-faire*, "deixa fazer".

Já a Pedagogia Relacional, pode-se dizer que, segundo Becker (2005) é a síntese da Pedagogia Diretiva e Não-Diretiva. Atende às duas teorias epistemológicas, empirista e apriorista. Trata-se de uma Pedagogia pautada na problematização, na construção, ação e tomada de consciência da coordenação das ações. Traduzindo esta teoria para a sala de aula, temos professor e aluno aprendendo juntos, ocupando ambos, o centro do processo. O professor exerce papel mediador, oferecendo conflitos e direcionando o aprendizado. Ele acredita que tudo que o aluno construiu até ali, servirá de impulso para novos conhecimentos, é uma construção infinita de saberes. A teoria epistemológica que sustenta a pedagogia reacional, é o Construtivismo (Becker, 2005).

De acordo com Libâneo (1987), as propostas pedagógicas ou, como o autor nomeia, as tendências pedagógicas, norteiam a prática docente de um determinado tempo histórico e podem ser divididas em Tendências Pedagógicas Liberais e Tendências Pedagógicas Progressistas.

Inseridas na perspectiva liberal, encontram-se a pedagogia tradicional, tecnicista, renovada não-diretiva e a renovada progressista (Libâneo, 1987). A

Tendência Liberal Tradicional, pauta-se em uma educação por princípios intelectuais e morais, possui um ensino rígido, no qual o professor é visto como autoridade. A Tendência Liberal Tecnicista, com grande exaltação da técnica, tem como finalidade, formar sujeitos para o mercado de trabalho. A Tendência Liberal Renovada Não-diretiva, tem relações mais fortes com a psicologia do que com a pedagogia. Numa perspectiva sob a égide das Matrizes do Pensamento em Psicologia Humanista, tem como foco o estudante e seu autodesenvolvimento. A Tendência Liberal Renovada Progressista, tem como principais representantes, John Dewey (1859-1952), que influenciou líderes de importantes movimentos na época, trazendo ao Brasil uma nova concepção de Educação e Jean Piaget, o autor da epistemologia construtivista (Libâneo, 1987).

Embora os estudos elaborados por Piaget estejam voltados à psicologia do desenvolvimento, foi a educação a área que mais absorveu seus pressupostos. O autor, apresenta a criança sob uma nova perspectiva e estimula a ponderá-las como seres pensantes e com características próprias. A escola, portanto, a coloca como ser ativo e construtor de saberes (Macedo, 1994).

Libâneo (1987) apresenta a divisão das Tendências Pedagógicas Progressistas em: progressista libertadora, progressista libertária e progressista crítico-social dos conteúdos. Para o autor, a Tendência Progressista Libertadora, visa a escola como um espaço de transformação social. A educação é envolvida a temas geradores, que condizem com a realidade do aluno. O principal representante e defensor dessa tendência, é Paulo Freire, que enxerga o homem como um ser histórico, considerando seus conhecimentos primários, suas limitações e culturas. A Tendência Progressista Libertária, prega uma educação voltada ao aluno, na transformação de sua personalidade, num sentido libertário e independente. O professor é um mediador, orientador e catalisador, porque ele acelera o desempenho e a compreensão do aluno sobre a sua realidade. Essa tendência, traz uma certa resistência a burocracias e ao Estado e por se distanciar deste, acaba não conseguindo operar um sistema completo de ensino. A Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos, incumbe à escola, o papel de difundir conteúdo de uma cultura universal, conhecimentos produzidos historicamente pelo homem, mas que também são ligados a realidade social. Uma tendência voltada aos conflitos sociais, tem como foco, despertar no aluno, o senso crítico, o desejo de transformar sua realidade, preparando-o para viver em sociedade (Libâneo, 1987).

Dos autores de destaque dessa tendência, temos Vygotsky e Wallon. Ambos estudaram o desenvolvimento humano em uma perspectiva filosófica e construíram suas teorias sobre o desenvolvimento infantil, partindo da mesma concepção de ser humano e de realidade. Dessa forma, a mediação acontece por meio de instrumentos e signos, que possibilitam pela interação social, a transformação

do meio e dos sujeitos. Os dois autores concordam que o sujeito é determinado pelo organismo e pelo social, que estrutura sua consciência, sua linguagem, seu pensamento, a partir da apropriação ativa das significações histórico-culturais.

Em uma perspectiva de educação crítica, direcionada para uma pedagogia social que concede uma educação de classe, no rumo de um novo projeto de sociedade, a escola possui um papel relevante e indispensável. A escola possibilita aos alunos, a compreensão da realidade e intensifica o papel do sujeito construtor e transformador. Essa problematização dos temas sociais é fundamental para uma profunda e real transformação da educação.

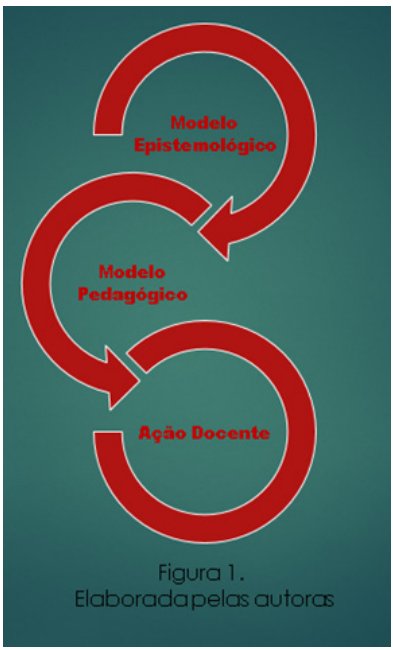


Figura 1.
Elaborada pelas autoras

Cada uma dessas Tendências Pedagógicas tem um modelo epistemológico que a sustenta e que é transplantado em propostas pedagógicas. Tais propostas pedagógicas são traduzidas em práticas docentes. Neste sentido, nenhuma ação do interior da sala de aula está descolada de aspectos teóricos metodológicos ou de concepções de homem, sociedade e educação. O professor ao eleger uma estratégia didática, um caminho pedagógico está também se filiando a um fundamento teórico que o sustenta e o substância.

Assim, ao analisar o Construtivismo no Brasil, sua penetração como prática pedagógica oficial das escolas públicas nacionais, não se pode desvincular de um ideário de política educacional, de um ideário de formação humana almejado, de um ideário de sociedade e mentes traçadas como necessárias aquele tempo.

## Construtivismo no Brasil: Vilão ou herói?

A ótica construtivista no Brasil, ocorreu a partir da década de 70 e aos poucos foi ganhando espaço na educação Brasileira. Amparada na LDB 9.394/96, tal modelo pedagógico, fundamentou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997, que tinham como objetivo oferecer aos docentes um direcionamento para a sua prática pedagógica, sob o olhar do novo. Assim, os PCNs transportavam conteúdos, norteando as atividades educacionais dos professores, apontando objetivos e recomendações nas esferas curriculares.

No entanto, o material foi criticado, acerca da sua utilização nas perspectivas construtivistas. Azanha (2005, s/p.) salienta que "pode ser uma temeridade,

de efeitos até desastrosos, fazer uma tentativa de induzir centenas de milhares de professores a alterar suas práticas a partir de uma teoria do ensino e da aprendizagem que presumimos verdadeira". O autor analisa que talvez o modo como o modelo foi divulgado e estabelecido como prática pedagógica nacional, não promoveu formação nem reflexão nos docentes que, por meio de estudos sobre a nova teoria, incorporariam com autonomia o novo a sua prática, caso assim, entendessem ser o melhor. Para o autor ainda há um elemento agravante em relação "a ampla difusão dessa teoria", que por ser "muito complexa, poderá transformar-se numa difusão de slogans e expressões metafóricas que, por si mesmas, são incapazes de ser operativas na situação de sala de aula" (Azanha, 2005, s/p).

Carvalho (2001), aponta que a transposição do viés construtivista para a educação, não pondera os sujeitos em sua totalidade, inclusive, desconsidera a história do pedagogo e da instituição educacional. O autor, observa uma problemática na transposição da epistemologia construtivista para a vertente pedagógica quando há uma tentativa de ruptura da prática pedagógica presente para a almejada. Compreende-se que esse movimento se deu pela ânsia de colocar a educação nacional nos trilhos do novo e, mais que isso, romper qualquer ligação com os preceitos do regime ditatorial no qual o país ficou mergulhado por 21 anos. O construtivismo foi uma bandeira para uma nova política educacional, para um novo sistema de ensino, defendendo um ensino para o pensar, um ensino para a formação de sujeitos autônomos, um ensino que valoriza as diversidades e a cultura do estudante, um meio para melhoria da qualidade em educação. Sua implantação foi concebida como urgente e necessária e, exatamente a pressa em sua implantação, pode ter conduzido a vários equívocos conceituais e teóricos. Carvalho (2001) apresenta como exemplo desses equívocos, o movimento sobre a aplicabilidade avaliativa, a ideia de não poder corrigir os erros ou a concepção de que a criança aprende sozinha, de que não se pode ensinar ou dar aula.

Para Macedo (1994), é inevitável a conversão da obra de Piaget para o âmbito pedagógico, no entanto, é preciso preservar com cuidado, os pressupostos da teoria piagetiana, caso contrário, o trabalho praticado nas escolas, passa a não mais ter como fundamento o Construtivismo de Piaget. Nessa perspectiva, o Construtivismo praticado nas escolas deve ser e estar relacionado ao Construtivismo de Piaget, preservando as conjecturas de sua teoria psicológica e epistemológica, assertivamente. De acordo com Hernández (1998), no que se refere ao Construtivismo, mesmo que sua aplicabilidade seja considerada errônea, foi disseminado de forma popular nas escolas. O autor não conceitua o Construtivismo como uma metodologia e nem como uma estratégia pedagógica, mas sim como uma injunção, uma obrigação metodológica com grandes prejuízos.

É inegável que a chegada do construtivismo no Brasil, teve grande

repercussão entre os docentes e, também, má interpretação de seus ideais. Muitos docentes, temerosos em não se reconhecerem em seus papeis sociais e, em não saberem mais desempenhar seu ofício, ou seja, lecionar, resistiam a ideia (equivocada) de educação, em que o aluno construiria seu conhecimento sozinho, sem necessidade de sua intervenção.

A formação especifica para tais profissionais foi insipiente, e esses, ainda presos as amararas tradicionalistas, se viram diante de algo novo, algo que era necessário fazer, sem compreender como. Dessa forma, os ideais construtivistas foram se construindo na prática do dia a dia, dentro da sala de aula. As informações e estudos disponíveis na época, vinham de outros países e vale ressaltar que neste período, as ideias de Emília Ferreiro, contribuíram significativamente, com o processo ensino aprendizagem, esclarecendo alguns eixos construtivistas, como por exemplo na construção da escrita.

A formação dos professores na transposição do construtivismo, foi escassa e precária. Atualmente, o Estado oferece cursos de formação continuada aos professores, porém ainda são muito poucos. Se faz necessário um maior envolvimento político, com políticas públicas assertivas, formação continuada ampliada, que a educação seja de fato uma prioridade aos governantes e a sociedade. Carvalho (2001), alude que dentro do meio educacional, a formação continuada dos professores é a saída para a melhoria no ensino.

O construtivismo, numa perspectiva otimista, trouxe consigo, uma esperança no âmbito educacional. Por mais catastrófica que possa ter sido sua disseminação, a ânsia de mudança e renovação na educação, de uma grande parcela de educadores, encorajou a superação do medo e do despreparo. Exceto, é claro, alguns docentes que se mantiveram resistentes a essas mudanças.

Segundo Carreteiro (1997), as transformações educacionais nos demais países, favoreceu a disseminação da concepção construtivista no Brasil. Todo esse movimento, contribuiu, no sentido de respeitar as ideias dos alunos e os docentes começaram a compreender um pouco mais essa visão educacional. Estes, por sua vez, precisaram transformar sua didática, buscar novos conhecimento, romper com o velho e se reconstruir para o novo. A concepção construtivista, reformulou as práticas pedagógicas e ressignificou o olhar do professor para o aluno, valorizando sua individualidade. A frase "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" Paulo Freire (2007, p.47), nunca foi tão viva e adequada.

Mas o que seria o olhar individual pregado pelo modelo pedagógico construtivista? Para Piaget (1995), a aprendizagem é um processo continuo de construção e de acordo com cada ritmo e realidade, o sujeito tem seu papel ativo nas informações decorrentes por meio de suas experiências vividas. Partindo desse pressuposto, é preciso repensar a didática em sala de aula, considerando que

os sujeitos aprendem de formas diferentes, e, portanto, se faz necessário, diversas formas de ensinar. Estar atento as necessidades do aluno, responder à sua demanda, respeitando seu tempo de aprendizagem, são ações que precisam ser permanentes do processo escolar.

Buscando investigar os prejuízos advindos da má disseminação do Construtivismo no Brasil, algumas pesquisas acerca da interpretação dos professores, apontando equívocos em suas conjecturas foram realizadas.

A pesquisa de Torres (2004), por exemplo, apresenta uma sugestiva crítica ao construtivismo de Piaget. Tal pesquisa, teve como participantes entrevistados, 8 pedagogos de uma instituição pública escolar, de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, da cidade de Ribeirão Preto – SP. A entrevista com viés investigativo e qualitativo abordou temas como: as mudanças na educação; o parecer do construtivismo e a rejeição versus aceitação dos pressupostos construtivistas. Foi revelado nessa pesquisa, a resistência camuflada de docentes, que alegaram ser uma forma disforme de didática, rasa, subdividida e pontual. Em alguns momentos, o construtivismo foi questionado como metodologia de alfabetização, uma vez que desprezada a cartilha, utilizada até aquele momento. Houve uma má interpretação dos professores, como por exemplo, a ideia de que não se podia corrigir os erros dos alunos e permitir que ele, sozinho, construísse seu conhecimento. Os novos meios de aprendizagem e alfabetização, a valorização do conhecimento prévio, como ponto de partida, respeitar o aluno na sua singularidade, era algo inédito que transparecia insano, aos professores.

O construtivismo foi traduzido aos docentes, como uma metodologia da educação, com validade no que o professor devia acrescentar e no que devia abandonar na sua função como educador. Tudo isso, acarretou numa confusão sobre a nova concepção de ensino e favoreceu a oposição dos professores ao construtivismo, que devido à falta de formação e informação adequada, criaram uma certa resistência aos parâmetros construtivistas. Antecedendo aos professores as propostas fundamentadas no construtivismo, faz-se necessário uma formação adequada, beneficiando assim, os entendimentos relacionados a essa teoria, aponta Torres (2004).

Silva (2005) apresenta um trabalho de pesquisa com 20 professores da rede pública, de várias disciplinas de 5º a 8º série do ensino fundamental, 07 professores formadores, sendo 01 coordenador pedagógico, acerca das compreensões vinculadas ao construtivismo. Foram abordadas três esferas, slogan, distorção e concepção construtivista; vinculados aos seguintes temas: concepções do construtivismo, conhecimento, autogoverno, papel do professor e temática escolar. A pesquisa apresentada, aponta, que a compreensão dos entrevistados em relação ao construtivismo, é repetidamente deturpada e fundamentada em slogans, revelando ausência de conhecimentos mais aprofundados sobre o construtivismo.

Evidencia-se nos resultados da pesquisa, que o aprendizado dos educadores referente ao construtivismo, baseia-se em textos de autores construtivistas e conteúdos didáticos, oriundos dos órgãos governamentais. Os professores receberam o aprendizado de diversas origens, como capacitações e leituras, através de livros e revistas, direcionamentos pedagógicos derivados das diretorias de ensino, no caso dos formadores, e conhecimentos decorrentes da própria instituição de ensino, através dos HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). Todas as e informações e conhecimento inadequado repassado aos professores, têm impacto diretamente na sala de aula, refletindo o processo de ensino e aprendizagem. Os próprios professores reconhecem que não receberam aprendizado suficiente para suas práticas em sala de aula.

Muito se sonhou junto a nova proposta pedagógica. Uma proposta com princípios coerentes a política nacional de educação e a concepção de homem e mundo de seu tempo, no entanto, sua difusão e inserção, partindo de uma ruptura do pensar docente, caminho na contramão de teorias que demostram que mudança é processo, processo de mudança de mentalidade fruto de aprendizagens. Aprendizagens fruto de estudo e, portanto, formação.

## Considerações Finais

Analisando a história e evolução da educação no Brasil, é possível perceber conflitos que se arrastam desde o período colonial. A dicotomia no ensino, a falta de profundo envolvimento do Estado com a educação, um currículo elitista e dominante, a carência de políticas públicas assertivas, a escassez de matéria prima, como recursos básicos para uma educação qualitativa, a desvalorização do profissional docente, são alguns problemas herdados de uma educação que vem tentando, vagarosamente, progredir. Diante de tantos problemas que a escola pública brasileira enfrenta, é possível, não justificar, mas compreender os resultados desastrosos apontados pelo PISA (2018). Num contexto em geral, a educação pública brasileira, tem um longo caminho a percorrer.

No entanto, numa dinâmica em que o mundo evolui, de forma dialética, a educação também precisa se transformar e evoluir, afim de amparar a sociedade de seu tempo histórico. Visto toda a história da educação no Brasil, a chegada do construtivismo, as mudanças políticas e históricas, é possível, mesmo que discretamente, perceber a evolução da escola pública brasileira. Os desafios até aqui foram imensos e ainda são. O processo escolar, a aprendizagem, não se limita a conteúdos prontos, não há uma cartilha de sucesso, com dizeres sobre o que fazer, são necessários muitos esforços sobre muitas vertentes, a reflexão dialética e constante de todos os envolvidos, priorizando o que é prioridade, o aprendizado. A escola, enquanto instituição de ensino, voltada à construção e aquisição

de conhecimento e habilidades, torna-se grande impulsionadora de resultados positivos na vida dos estudantes, o docente entende que a aprendizagem, tende a ir além da sala de aula, ou seja, corre o mundo das descobertas e das dinâmicas relações interpessoais.

Por meio da pesquisa de Torres (2004), nota-se como fator relevante, a resistência camuflada dos professores, compreendendo o construtivismo como um método de alfabetização, configurando ainda, a indisciplina e o afastamento da prática docente no processo de ensino e aprendizagem. A formação dos professores relacionada ao construtivismo apontada na pesquisa de Silva (2005), demonstra os flagelos de sua implementação. Com slogans prontos e bases teóricas rasas, os embaraços quanto aos pressupostos construtivistas, foram inevitáveis. A ausência de uma formação eficaz para os professores no início da implementação do construtivismo, tem refletido também no quadro apresentado até então na educação, a carência de informação e conhecimentos específicos, adequados, dificultam o trabalho dos docentes.

Visto os inúmeros problemas que assolam a educação pública brasileira, é possível compreender que o fracasso escolar no Brasil, resulta de uma série de fatores, como a ineficiência das políticas públicas, a deficiência na formação de professores, a falta de condições e estruturas que desfavorecem um ensino de qualidade, entre tantas outras questões. Portanto, não se justifica atribuir o fracasso da educação pública brasileira ao Construtivismo, pois não se pode ignorar o fato de que há tantas outras vertentes que contribuem em larga escala, com o insucesso escolar.

Sob essa ótica, considera-se aqui que o Construtivismo por si só, não se caracteriza como vilão ou herói da educação brasileira, mas sim, como uma teoria adequada a seu tempo e, ao ser introduzida nas escolas brasileiras, faltou olhar para o personagem que o colocaria em prática: o professor.

## Referências Bibliográficas

AZANHA, J. M. P. Parâmetros Curriculares Nacionais e autonomia da escola. Disponível em http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm . Acesso em 3 de novembro de 2021.

BECKER, F. *Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos*. In Silva, H., AZEVEDO, C. (org). Paixão de Aprender II. Petrópolis: Vozes, 1995.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução. 2 . Ed. Brasília: MEC/SEF,2000 <> Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686325/artigo-62-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996 - Acesso em 12 de maio de 2020.

CARRETERO, Mário. *Construtivismo e educação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Coord.). *Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo*. São Paulo: Thomson, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa*. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra; 2007.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade. 4 ed*. São Paulo: Moraes, 1980.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Thompson, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; *A Democratização da Escola Pública.*19ªed. Edições Loyola;1987

MACEDO, L. *Ensaios construtivistas.* 4ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MEDINA, Camila Beltrão (2012). *Lições de coisas e sua transposição para livros de leitura brasileiros (1907-1945): a história da educação pela clivagem do impresso.* Tese de doutorado. Universidade de São Paulo – USP. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03092012-143145/publico/CAMILA_BELTRAO_MEDINA_rev.pdf Acesso em: 29/10/2021.

PIAGET, Jean. *Desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Alegre: UFRGS/FACED/DEBAS, 1995.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica : primeiras aproximações.* 3ªed. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, R. C. *Saberes construtivistas de professores do ensino fundamental: alguns equívocos e seus caminhos*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, São Paulo, 2005.

TORRES, L.C. *Do discurso pedagógico ao discurso dos professores: resistência ao construtivismo e profissionalização docente*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, São Paulo, 2004.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *Estudando as Lições de Coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo*. Campinas: Autores Associados, 2004.

# ENTRELUGARES: TRAÇANDO CAMINHOS E TRILHAS EM ANTROPOLOGIA, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE[1]

*Francisco Romário Paz Carvalho* [2]

*Edmilsa Santana de Araújo*[3]

*Seja como for, a Antropologia será sempre uma disciplina em aberto: ela não pode se constituir de maneira mais definitiva do que a vida social da qual ela se ocupa. Assim, a história da antropologia não pode ser narrada como uma história do início ao fim.*
(INGOLD, 2019, p. 03)

## Definindo a Rota

Neste trabalho, parte-se da hipótese já delineada por Gusmão (2016) de que a educação não tem sido objeto de destaque na agenda atual dos estudos em Antropologia. Em particular, no que tange aos cursos de formação de professores pouco (ou quase nunca) se enxerga a presença das teorias antropológicas como forma de embasar a prática educativa do professor.

O estímulo para discorrer sobre essas questões surgiram no desenrolar da disciplina Fundamentos Antropológicos da Educação. Em sala levantou-se alguns pontos que se afiguraram como primordiais para esse debate: primeiro, o fato de que o entendimento da própria Antropologia enquanto ciência não ser colocado em evidência nos cursos de licenciaturas e segundo, argumenta-se sobre a sugestão de uma Antropologia encarada como quesito obrigatório nos cursos de formação de professores em qualquer área do conhecimento.

1 Este trabalho é fruto de questões suscitadas no decorrer da disciplina Fundamentos Antropológicos da Educação, ministrada pela Professora Dra. Edmilsa Santana de Araújo.

2 Graduando do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, campus Amílcar Ferreira Sobral, Floriano, Piauí. E-mail: f.mariopc@yahoo.com.br.

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Professora Adjunta I do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - UFPI, campus Amílcar Ferreira Sobral, Floriano, Piauí. E-mail: edmilsa@ufpi.edu.br.

Em linhas mais específicas, almeja-se, dentro dos limites desse trabalho, discutir sobre a relação entre Antropologia e educação, bem como procura-se analisar como a educação se insere no quadro de discussões da Antropologia evidenciando possíveis contribuições dessa interface tão necessária. Busca-se, ainda, explorar as faces do diálogo entre Antropologia e a formação docente.

O presente estudo encontra-se estruturado em três momentos: um primeiro momento, em que realiza-se algumas considerações sobre o conceito de Antropologia, bem como sua consolidação enquanto ciência; um segundo, em que lança-se mão do conceito de Antropologia da Educação para discorrer sobre as contribuições desta para o campo educacional e um terceiro momento em que discorre-se sobre um possível diálogo entre Antropologia e formação de professores. Por último, faz-se as considerações finais.

## Antropologia: um breve conceito

É consenso na literatura específica da área da Antropologia que esta linha de estudo inicia seus debates se perguntando sobre o que é o homem, o enigma do homem. A própria etimologia da palavra de origem grega aponta tal objeto de estudo: *Antropos* (homem) e *Logos* (estudo, conhecimento, ciência). Laplantine (2003) afirma que só pode ser considerada antropológica uma abordagem integrativa que objetive levar em consideração as múltiplas dimensões do ser humano em sociedade.

A Antropologia é definida de forma ampla como o estudo do homem enquanto ser biológico, social e cultural. Encarar o conceito de Antropologia como o estudo do homem em sua totalidade faz com que esta ciência possua inúmeras subdivisões incumbidas do estudo do homem sob seus mais variados aspectos. Isto significa que a amplitude da definição da Antropologia sugere a existência de diferentes ramos[4] ou campos de conhecimento, os quais enfatizam um ou

4 Por economia, não faremos aqui uma análise exaustiva dos campos de abordagens da Antropologia. Por outro lado, achamos pertinentes mencioná-los e caracterizá-los. Os "quatros campos" da Antropologia, são assim definidos:

1. Antropologia Biológica: estudo do homem enquanto ser biológico, abordando as relações entre a natureza e cultura na constituição do ser humano; a variação dos caracteres biológicos do homem no espaço e em tempos determinados, e a influência dos fatores culturais no desenvolvimento do indivíduo.
2. Antropologia Pré- Histórica: também conhecida como Arqueologia, trata do estudo do homem através dos vestígios materiais encontrados no solo ou em inscrições rupestres, buscando construir interpretações sobre sistemas sócio-culturais já desaparecidos.
3. Antropologia Linguística: dedica-se ao estudo da linguagem enquanto simbolização da cultura e transmissão da tradição. A linguagem proporciona a atribuição de sentidos ao mundo, e representa para a pesquisa antropológica um acesso privilegiado à cosmovisão das sociedades.
4. Antropologia Social ou Cultural: aqui o homem é entendido enquanto membro

outro aspecto do ser humano a serem investigados.

Nesse entorno, Laplantine (2003) afirma que:

> A antropologia não é apenas o estudo de tudo que compõe uma sociedade. Ela é o estudo de todas as sociedades humanas (a nossa inclusive), ou seja, das culturas da humanidade como um todo em suas diversidades históricas e geográficas. Visando constituir os "arquivos" da humanidade em suas diferenças significativas, ela, inicialmente privilegiou claramente as áreas de civilizações exteriores à nossa. Mas a antropologia não poderia ser definida por um objeto empírico qualquer (e, em especial, pelo tipo de sociedade ao qual ela a princípio se dedicou preferencialmente ou mesmo exclusivamente) (LAPLANTINE, 2003, p. 09).

A Antropologia tradicionalmente se ocupou em estudar os povos ditos como primitivos. Após décadas de estudos científicos acerca desses povos, os antropólogos passaram a questionar se a Antropologia se dedicava ao estudo de um objeto que estaria em vias de extinção. Com o aumento dos contatos interétnicos e a progressiva diminuição das sociedades até então isoladas, a antropologia deixou de priorizar um objeto de estudo específico (as sociedades primitivas) e passou a focalizar investigações sobre alteridade e culturas em suas mais variadas formas.

Diante dessa nova conjuntura, reconhece-se que a especificidade teórica da Antropologia não se reduz à particularidades das "culturas primitivas". Mas envolve as múltiplas dimensões do ser humano. Assim, a Antropologia hoje se dedica ao estudo de grupos e fenômenos sociais mais variados, utilizando predominantemente uma metodologia qualitativa, e em especial, o método etnográfico, o qual reúne um conjunto de ferramentas de pesquisa que consiste em um convívio denso e prolongado com o grupo pesquisado. É principalmente através deste método que a Antropologia se diferencia das demais ciências sociais e humanas.

Nesse contexto, um termo bastante caro para os estudos antropológicos é o conceito de cultura. De modo geral, a cultura é vista na Antropologia como seu próprio substrato, sua matéria-prima, como algo que a distingue das demais ciências. O conceito de "cultura", desde o surgimento da Antropologia, vem ganhando muitas versões, interpretações e reelaborações. Pode-se, inclusive, falar em uma trajetória do conceito de cultura, repleta de rupturas, discordâncias, cisões e mesmo tentativas de redimensionamentos em torno do que seria a vocação da Antropologia.

Hoje, os antropólogos entendem a cultura em uma dimensão simbólica

de uma cultura e sociedades específicas. Este é o campo de maior abrangência da Antropologia, já que diz respeito a tudo o que constituiu uma sociedade; seus modos de produção econômica, suas técnicas, sua organização política e jurídica, seus interesses de parentesco, sua religião, sua arte e etc.

para além de um conjunto de traços tais como vestimentas, danças, rituais, artefatos característicos de uma determinada sociedade. A cultura também não é encarada como sinônimo de arte de elite, embora o senso comum espalhe com certa frequência essa ideia.

Uma outra constatação que se faz necessária é a de que desde os tempos mais remotos, a Antropologia e a Educação encontram-se presentes em todas as culturas. Por esse ângulo, a análise das relações existentes entre a Antropologia e a educação apresenta-se como o desafio teórico da modernidade. É sobre esse desafio que se discute nas próximas linhas.

## A Educação na perspectiva Antropológica

Antes de mais nada é necessário ter em mente que a palavra educação não deve está restrita aos muros da escola, como tantas vezes se esquece. Esta é apenas uma das concepções de educação. Seu conceito não remete apenas para a escola, vai muito além disso e "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" (BRANDÃO, 1995, p. 07).

A Educação, como se sabe, pode fazer uso de diversas ciências com propósitos os mais distintos possíveis. O caso particular da Antropologia em interface com a educação se propõe a decodificar e analisar valores e universos culturais constituintes tanto da instituição escola como das mais variadas formas de manifestação educacional não formal. Desse modo, segundo Martins e Morais (2005), uma rápida análise da relação entre Antropologia e Educação, como áreas do saber, indica ser possível diferenciar a Antropologia relativa à educação de duas formas: antropologia como ciência empírica e antropologia como reflexão filosófica. Ambas, é claro, têm a contribuir com as ciências da educação.

Em particular, o conceito de Antropologia da Educação[5] irá subsidiar as reflexões aqui apresentadas. Considera-se, pois, a Antropologia da Educação[6] como o estudo dos processos educativos, ou mesmo, como advoga Vieira (2009),

5 Apesar do uso recorrente da nomenclatura Antropologia da Educação não quer dizer que esta seja aceita sem questionamentos. Há outras perspectivas que defendem uma visão interdisciplinar, sugerindo a nomenclatura "Antropologia e Educação" (DAUSTER, 2015). Assume-se, portanto, a nomenclatura Antropologia da educação é vista como fundamental no desenvolvimento do nosso trabalho.

6 Gusmão (2008) adverte que Antropologia da Educação e Antropologia na Educação referem-se a assuntos correlatos, porém, diversos. A primeira expressão diz respeito a um período histórico determinado, primeira metade do século XX, e a uma corrente teórica vinculada ao culturalismo e ao funcionalismo no trato das questões educacionais.; é, assim, temporalmente situada. A segunda expressão remete às relações possíveis entre antropologia e educação, sem estar limitada a uma abordagem específica e temporalmente situada. Trata-se, portanto, do diálogo entre campos de conhecimentos diversos e suas possibilidadees.

o estudo de como os humanos aprendem, seja na escola, na família, na rua ou em toda a trajetória social, bem como também, o estudo da constante e consequente (re)construção das identidades pessoais.

Gusmão (2008) destaca que o campo da Antropologia da Educação foi bastante ativo entre os anos de 1920 e 1930 e assim persistiu durante o decorrer do século XX, mudando sua roupagem (e muito pouco o seu conteúdo) de acordo com as conjunturas sociais e políticas de cada momento. A Antropologia da Educação se dispõe na tentativa de "normalizar" os sistemas educativos, em busca de uma "funcionalidade" entre a escola e a sociedade.

Nesse entorno, a Antropologia da educação assume uma perspectiva de educação além da escola, já que diz respeito à formação da personalidade e à socialização dos indivíduos, necessárias à integração e à acomodação à sociedade e a seus valores. O centro de sua razão de ser concentra-se, na relação indivíduo - sociedade.

A esse respeito Gusmão (2015) reitera que:

> A antropologia da educação ou antropologia *e* educação coloca como exigência ter presente o lugar do qual se fala, neste caso, as ciências sociais para, a partir da antropologia abordar a educação. Neste caso, o ponto de partida importa para definir a natureza das relações entre campos diversos. O olhar moldado pelas ciências sociais é um e o olhar a antropologia desde a educação certamente obedece a outros parâmetros (GUSMÃO, 2015, p. 23)

Diante disso, a demanda social sobre a educação exige tipos diferentes de investigação. No caso específico da Antropologia da Educação consiste em criar teorias que possam explicar os fenômenos educativos e contribuir eficazmente com o desenvolvimento pedagógico. De igual modo, em se tratando de uma antropologia a serviço da educação, cabe esperar que todo o seu conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas, estejam direcionados para o desenvolvimento pleno do potencial humano do educando.

A antropologia, por sua vez, relativiza as culturas e, através da pesquisa da Antropologia da Educação, quer contribuir para a democratização do saber, valendo-se do estudo do modelo concreto de existência do educando. O educando deve percorrer um caminho que parte da realidade social e cultural e pode ser olhado sob diversas perspectivas, a seleção do método de trabalho a ser seguido em cada pesquisa há de estar em função dos problemas levantados, mantendo-se sempre coerência entre o objeto de estudo, a orientação teórica e o método.

É importante mencionar que a Antropologia da Educação ainda se afigura um campo de estudos em construção no Brasil. Segundo Gusmão (2009), sobre a constituição da Antropologia da Educação no Brasil muito se deve à Reforma Universitária de 1968, que criou a faculdade de Educação separando-as das

demais Ciências Humanas, o que se caracteriza como movimento importante para a compreensão do parco interesse dos Antropólogos brasileiros pela Educação. Sobre a incipiência da Antropologia da Educação no Brasil, os autores Rocha e Tosta (2009) nos dizem que:

> Quando afirmamos essa incipiente e descontínua conversa entre a antropologia e educação, não podemos deixar de notar que, também, no campo antropológico, pouco se sabe ou se pesquisou sobre a instituição escolar, suas dinâmicas e os demais processos de aprendizagem que ocorrem de forma paralela ou concorrencial a ela (ROCHA & TOSTA, 2009, p. 128).

Compreendo a dinâmica do campo de estudo da Antropologia da Educação, Gusmão (2009) nos faz um panorama a ser seguido, com a finalidade de demonstrar certa visibilidade ao campo de estudos da Antropologia da Educação. Segundo a autora,

> * fazer reflexões sistemáticas sobre experiências concretas, a partir do diálogo e vivências compartilhadas;
> * pensar as políticas públicas que se voltam para uma educação diferenciada, destinada a segmentos populacionais tradicionalmente estudados pela antropologia, como por exemplo indígenas e negros;
> * estudar a escola como espaço de convívio e de confronto interétnico e campo de sociabilidade e alteridade, bem como o ambiente social e político em que ela se insere;
> * considerar a diversidade de situações e de concepções divergentes quanto ao que deva ser a escola e o papel que deve representar;
> * pensar a educação em contextos interculturais, que tenham a diversidade como valor e, ainda, que considere o processo intrínseco da experiência social e da vida cotidiana;
> * explicitar uma noção de educação ampla, em que a vivência histórica e de relações sociais múltiplas e a reflexão do outro sobre o mundo e sobre si mesmo ocupem u lugar especial;
> * encontrar caminhos para uma educação capaz de despertar e desenvolver a sensibilidade para a diversidade sociocultural e para a alteridade;
> * estabelecer relações teóricas e metodológicas possíveis entre antropologia e educação. (GUSMÃO, 2009, p. 43)

Discorrer sobre o lugar da Antropologia na educação é uma tarefa árdua e não simples de ser respondida. Contudo, nas próximas linhas, visando enriquecer o exposto até aqui, busca-se argumentar sobre possíveis links entre Antropologia e formação docente.

## Antropologia e Formação Docente: pontuações necessárias

Conforme explicitado acima, a conexão entre Antropologia e educação tem ganhado as mais diversas nomenclaturas possíveis (Antropologia *da* Educação, Antropologia *na* Educação, Antropologia *e* Educação, Fundamentos

Antropológicos da Educação, etc). O ensino dessa ciência tem ficado restrito aos cursos de Licenciatura em Pedagogia, aparecendo como disciplina optativa nos demais cursos de licenciaturas.

O trabalho realizado por Oliveira (2012) demonstra uma presença significativa da Antropologia nos cursos de Pedagogia, o que indica o reconhecimento de que tal ciência pode colaborar para a formação docente. Oliveira (2012) chegou a constatação que muitas vezes o responsável em ministrar s disciplinas de cunho antropológico não é um profissional com formação no campo das Ciências Sociais, ou mesmo com experiência de trabalho de campo desenvolvido na interface entre a Antropologia e a Educação o que demonstra um problema bastante emblemático.

Sobre essas questões o autor assim se posiciona,

> Afirmo que o ensino da Antropologia da Educação deve ser realizado por aqueles que são "testemunhas" nesse campo particular, ou seja, o ensino da Antropologia da Educação deve estar articulado à produção do conhecimento antropológico em educação, que deve se vincular também ao trabalho de orientação em nível de graduação e pós-graduação em Educação, bem como em Ciências Sociais/Antropologia, o que se coloca como um processo consideravelmente desafiador, que não se resume em definir o perfil acadêmico em termos de formação do profissional que assumirá tal tarefa (OLIVEIRA, 2012, p. 128)

É notório que a presença da Antropologia nos cursos de Pedagogia é bastante pontual, normalmente se restringe a uma única disciplina e acaba ocupando o simples lugar de uma Introdução à Antropologia" (OLIVEIRA, 2012). Nesse cenário, é primordial advertir que a Antropologia da Educação é fundamental para todo e qualquer sujeito que pretenda ser professor, independentemente do ramo de ensino. Em questão, segundo Vieira (1999), na formação pessoal, social e profissional do docente, do ser professor, a necessária comunicação intercultural que possibilite o diálogo entre todos os protagonistas do ato educativo: professores, alunos, famílias e comunidades se fazem indispensável.

Nesse entorno, a Antropologia da Educação propõe seu caminho na formação de professores reflexivos: "compreender o processo educativo, não apenas como ensino, mas também como aprendizagem que se faz de modo permanente e contínuo, em movimento" (GUSMÃO, 2016, p. 56).

Os conceitos delineados na Antropologia da Educação são de sua importância para a formação docente, principalmente na formação de professores que querem ser também educadores. Desse modo, defende-se a necessidade de considerar a bagagem cultural do aluno e do professor, suas mentalidades em confronto e em interação com conteúdo formal e informal de aprendizagem, postas em contexto, vale dizer, no espaço social e datado em que se inserem, no qual vivem (GUSMÃO, 206).

Diante o exposto, fica evidente que o desafio hoje vai além da tentativa de termos bons antropólogos. É ainda carente a produção de conhecimento antropológico em educação, embora se reconheça o devido valor enquanto ciência, acredita-se que, de fato, ainda "há terras férteis a serem escavadas".

## Para Concluir

Dentro dos limites desse trabalho, buscou-se realizar uma breve reflexão sobre a interface entre a Antropologia e a Educação, destacando-se as possíveis contribuições da teoria antropológica para o campo educacional. Substancialmente, nesse momento, acredita-se num balanço positivo da relação entre Antropologia e Educação, pois, se por um lado não se pode afirmar que este é um campo de estudos consolidado, por outro, não se pode afirmar que este campo de estudos é pouco expressivo.

Sem dúvidas, acredita-se que há uma contribuição real que as teorias antropológicas têm a trazer para a Educação. A Antropologia da Educação ainda tem muito a nos dizer sobre práticas escolares, formação de professores, cultura escolar e etc. Ainda há muito que os professores têm a aprender com as teorias antropológicas e vice-versa. Levantou-se aqui apenas "a ponta do véu".

## Referências

BRANDÃO. C. R**. O que é Educação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1995. 117p.

DAUSTER, T. An interdisciplinary experience in anthropology and education: memory, academic project and political background. **Vibrant**, Rio de Janeiro, v.12, n. 2, 451-496, 2015.

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia, cultura e Educação na Formação de Professores. **Revista Anthropológicas**. v. 20, n. 27, p. 45-71, 2016.

_____. Entrelugares: Antropologia e Educação no Brasil. **Revista Educação**. v. 34, n. 1, p. 29-46, 2009.

_____. Antropologia e Educação: um campo e muitos caminhos. **Linhas Críticas**, Brasília. v. 21, n. 44, p. 19-37, jan/abr, 2015.

_____. Antropologia, estudos culturais e Educação: desafios da modernidade. **Pro-Posições**, v.19, n. 3, p. 47-82, 2008.

INGOLD, T. **Antropologia:** para que serve? Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MARTINS, C. A; MORAIS, C. W. J. Antropologia e Educação: breve nota acerca de uma relação necessária. **Educação em Revista**. n. 6, p. 83-94, 2005.

OLIVEIRA, A. Antropologia e Antropólogos, Educação e Educadores: o lugar do ensino de Antropologia na formação docente. **Percursos**, v. 13, n. 1, p. 120-132, 2012.

ROCHA, G; TOSTA, S. P. **Antropologia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VIEIRA, R. **Identidades pessoais:** interações, campos de possibilidades e metamorfoses culturais. Lisboa: Colibri, 2009.

_____. **Histórias de vida e identidades:** professores e interculturalidade. Porto: Afrontamento, 1999.

# METODOLOGIAS ATIVAS EM CONTEXTO DE PANDEMIA: NOVAS DEMANDAS QUE EMERGEM

*Silvana Telma de Lima Fritoli*[1]
*Ana Paula Oliveira Becker Alvarenga* [2]
*Maria Izabel Rodrigues Tognato*[3]

## 1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o mundo tem passado por transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e tecnológicas que têm gerado um impacto significativo na vida das pessoas, afetando a forma como se relacionam entre si e com o mundo do trabalho. Tais transformações têm impactado a escola e os processos educacionais (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Os avanços tecnológicos do século XXI, como o aparecimento e fortalecimento da *internet* e inúmeras ferramentas tecnológicas têm contribuído para uma disseminação cada vez mais veloz, e em tempo real, de informações e conhecimentos, exigindo, desta maneira, que as escolas acompanhem tal evolução, o que torna a esfera da educação uma sociedade da informação e do conhecimento (LÁZARO; SATO; TEZANI, 2018). Com isso, uma nova perspectiva acerca de Metodologias Ativas (MA) tem surgido. Trata-se de uma abordagem que envolve estratégias de ensino com foco na participação efetiva dos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem, de forma flexível e híbrida, por meio de uma conexão digital, de modo a atender as necessidades dos estudantes do contexto

1 Mestranda no Programa Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento – Unespar – Campus de Campo Mourão – PR, Pedagoga pelo UNASP-SP, especialista em MBA Gestão do Terceiro Setor (UNASP-SP), Neuropsicopedagoga (IAP-PR) e MBA Gestão e Tutoria Online (UNASP-SP). Contato: silvanatelma5@gmail.com.

2 Mestranda do Programa Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento – Unespar – Campus de Campo Mourão – PR, Psicóloga, especialista em Psicologia Organizacional pela Universidade Federal do Paraná – UFPR, MBA em Gestão Empresarial pela Universidade Paranaense – UNIPAR, MBA em Marketing Digital e Performance On-line pela Faculdade Alfa de Umuarama. Contato: ap.becker@hotmail.com.

3 Professora Doutora na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de Campo Mourão, Paraná, Brasil, Membro docente no Colegiado de Letras – Português/Inglês e do corpo permanente do PPGSeD – Programa Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, da Unespar – Campus de Campo Mourão – PR. Contato: maria.tognato@unespar.edu.br.

educacional atual (BACICH; MORAN, 2018).

Assim, a escola tem o papel social de contribuir não somente para o ensino de conhecimentos científicos, mas também para o engajamento dos estudantes em seu processo de formação e aprendizagem, oferecendo conteúdos que vão além da sala de aula, estabelecendo uma relação com o cotidiano do aluno, tendo o professor como mediador, por meio de diferentes ferramentas que possibilitem estas práticas formativas e educacionais (MORAN, 2013).

Há que se considerar, para isso, que se faz necessário adotar um novo perfil docente e que a estrutura organizacional do ensino tradicional tornou-se incompatível com as demandas atuais, especialmente, no que diz respeito ao contexto pandêmico que temos vivenciado. Por essas razões, este trabalho tem por objetivo discorrer sobre o papel das MA na sociedade pós-moderna, a partir de sua caracterização, considerando-se o contexto pandêmico e a necessidade do uso do ensino remoto. Trata-se de um desafio complexo, que requer um envolvimento e engajamento mais efetivo pelo professor para entender o que pode motivar e mobilizar cada um dos alunos, no sentido de encontrar os recursos mais adequados combinando atividades grupais e individuais, a partir da aprendizagem cooperativa e colaborativa, fortalecendo a autonomia do aluno (MORAN, 2013, p. 3).

Outro desafio que a sociedade contemporânea está vivendo é o impacto social e educacional em função da pandemia do novo Coronavírus, uma vez que alguns aspectos passaram a ser necessários, tais como: medidas de segurança, isolamento social e o ensino remoto. Tal situação tem gerado novos desafios, tanto por professores, quanto por alunos e seus familiares. Com isso, muitos alunos estão submetidos a um ambiente doméstico estressado, com pais possivelmente desempregados ou com renda menor (OLIVEIRA; TENENTE, 2020, p. 01). Além disso, pouco ou quase nada se sabe sobre o acompanhamento dos estudantes em atividade remota ou aulas a distância.

Diante deste contexto, as MA ganharam força durante o contexto pandêmico pelo ensino remoto, possibilitando uma nova forma de ensinar e aprender a professores e alunos, permitindo vivenciar alternativas para um aprendizado fora dos padrões que a maioria estava acostumada (DOSEA *et al.*, 2020, p. 142-143). Os educadores se reinventaram para proporcionar o menor impacto ao processo de aprendizagem de seus alunos, tornando suas aulas mais atrativas, mais especialmente, no que tange às MA, que, provavelmente se expandirão para além do período pós-pandemia, ressignificando as práticas educacionais modernas.

Quanto à organização do texto, primeiramente, discorremos sobre a sociedade moderna e a educação para, em seguida, tratarmos do seu papel social em tempos de pandemia.

## 2. A SOCIEDADE MODERNA E A EDUCAÇÃO

Em relação às possíveis relações entre a sociedade moderna e a educação, primeiramente, pautamos este estudo em Bauman (2001, p.7-9), ao sugerir uma reflexão metafórica sobre a modernidade envolvendo os conceitos "sólido" e "líquido". Para ele, o aspecto sólido não possui fácil separação devido a sua consistência molecular. Já o líquido (um dos tipos de fluídos) é flexível e pode ocupar vários espaços, com autonomia de mudança rápida, estabelecendo assim uma correlação com as mudanças sociais vividas nas últimas décadas. Esta linguagem entre fluido-sólido, contextualiza o momento das discrepâncias no decorrer do tempo na sociedade. De acordo com o autor, o "derretimento" de conceitos na sociedade veio na década de 80, naturalmente, a partir da busca de mudanças sociais como a monopolização do capital e, consequentemente, o desemprego. Desta forma, os primeiros sólidos a derreterem foram os direitos e as obrigações que impediam as ações e as iniciativas, tendo forças aliadas às ações políticas e coletividades humanas. Em outras palavras, os sólidos não deixaram de existir, mas são redirecionados para outras funções condizentes a outra realidade (BAUMAN, 2001).

Nesse sentido, Bauman (2001) menciona, com base na visão de Uldrich Beck (2011), um novo fenômeno da liquidez moderna, destacando as classes, os bairros e a família e seus novos papéis. Trata-se de uma readequação e recolocação destes papéis na sociedade, pois são posições substituíveis. A nova "liberdade" destes indivíduos necessitou de um novo nicho apropriado para uma acomodação e adaptação, seguindo condutas e regras apropriadas para este novo lugar. Velhos moldes são substituídos por outros, conforme Bauman (2001, p.13) ressalta ao afirmar que

> O que está acontecendo hoje é, por assim dizer, uma redistribuição e realocação dos "poderes de derretimento" da modernidade. Primeiro, eles afetaram as instituições existentes, as molduras que circunscreviam o domínio das ações-escolhas possíveis, como os estamentos hereditários com sua alocação por atribuição, sem chance de apelação. (BAUMAN, 2001, p.13)

Com isso, o sociólogo nos auxilia a compreender este cenário de transformações típico da sociedade pós-moderna, ao considerar o estágio atual da humanidade como líquido, em comparação com o período anterior, denominado de sólido. Segundo o autor, o estágio sólido se caracterizava por um período em que sua durabilidade era lógica e duradoura. Já o estágio líquido, por meio da condição sócio-histórica contemporânea, caracteriza-se por sua fluidez e incerteza. É nesse contexto que se situa a educação contemporânea, a escola, as práticas docentes e as relações entre professores, estudantes e o conhecimento (BAUMAN, 2009 *et al*, DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 269).

Já Anthony Giddens (2002, p. 22) denomina este estágio, considerado líquido, de Alta Modernidade. Tal denominação se dá pelo aumento de controle das relações sociais em distâncias espaciais e temporais indeterminadas. Há, nesse sentido, uma separação do espaço e do tempo, por meio da qual a conexão não ocorre mais pela situação do lugar. O mundo pós-moderno está em disparada em um ritmo alucinado de tempo, mas também ganhou em amplitude e profundidade. A modernidade, para Giddens, é inerentemente globalizante, de caráter reflexivo. Devido à quantidade de informações que fluem diariamente, isto acaba se tornando um processo simultâneo de transformação da subjetividade e da organização mundial global e, ao mesmo tempo, criando riscos de alta consequência.

A característica fundamental da vida moderna está relacionada ao espaço e o tempo, considerando-se a velocidade de movimentos pela ação e a capacidade humana, principalmente, no que diz respeito aos avanços tecnológicos integrados à modernidade líquida. Desta forma, o homem se apropria do tempo e espaço e elementos dinâmicos a seu favor, ultrapassando os limites de movimentos anteriores (BAUMAN, 2001), bem como destacando o acesso a meios mais rápidos de mobilidade, como ferramentas de poder e dominação nos tempos modernos.

Por um lado, estes aspectos podem nos proporcionar contribuições valiosas, mas, por outro, estamos vivendo momentos de crise de identidade, volatilidade e consumismo. A educação e a aquisição de conhecimento tornam-se incertos com muita rapidez, já que a verdade de hoje poderá ser o incerto de amanhã, sendo uma era de incertezas constantes (FERREIRA; WERNECK, 2019). Diante deste quadro sócio-histórico e cultural, [...] conhecimento e as informações passaram a ser mais momentâneas, perdendo o significado após o seu uso, e como outros "produtos no mercado, elas são destinadas ao instantâneo, imediato e único" (BAUMAN, 2010, p. 59). Isso torna-se um grande desafio para os educadores, pois a forma de ensinar e aprender sofrem constantes mudanças, conforme Bauman (*apu*d Porcheddu (2009, p. 667) explicita, ressaltando que, "[...] no passado, a pedagogia assumiu diversas formas e se mostrou capaz de adaptar-se às mudanças, de fixar-se novos objetivos e criar novas estratégias." Em outras palavras, os avanços dos meios tecnológicos de informação, frutos de uma sociedade pós-moderna, em especial, com o uso da *internet,* fizeram com que mudanças significativas ocorressem na comunicação, afetando o modo de pensar, agir e aprender dos seres humanos. No que tange à esfera educacional, tais implicações têm se tornado um desafio para as escolas e, principalmente para os professores, no que diz respeito à integração de tais tecnologias ao processo de ensinar e aprender (LÁZARO; SATO; TEZANI, 2018).

Nessa perspectiva, o sociólogo Anthony Giddens (2002, p. 21) compreende

o termo modernidade como uma ordem pós-tradicional, que corresponde à autoidentidade das pessoas sobre o modo de comportamento e sua forma de viver, permeada pela dúvida do indivíduo originada pela razão crítica moderna, pela qual a forma hipotética de pensar, propicia a constante reflexão sobre o conhecimento entre o certo e o errado. Nesse contexto, o autor discorre sobre o "eu" em meio às diversas possibilidades de se pensar e se posicionar, destacando a formação da personalidade diante das mudanças sociais, a partir da dúvida e do estabelecimento da confiança do indivíduo (GIDDENS, 2002). Assim, uma das características mais relevantes que distinguem a sociedade pós-moderna de qualquer outro período da sociedade pré-moderna é, sem dúvida, o dinamismo e o ritmo das mudanças, além da amplitude e profundidade com que tais mudanças afetam as práticas sociais e comportamentos.

Em relação ao acesso ao conhecimento científico, a modernidade teve um impacto significativo no que diz respeito aos avanços tecnológicos, quanto ao modo e local de realização do aprendizado. Como explicita Giddens (2014), o sistema tradicional de sala de aula, envolvendo o modo presencial, é substituído, muitas vezes, pela aula *online*, a partir do ensino remoto, propiciando oportunidades de debates e discussões com pessoas de diversos países. Assim, com o uso das tecnologias digitais aulas de modo *online*, ocorrem mudanças que alteram o modo de vida e os hábitos cotidianos das pessoas, a partir do que é apresentado pela modernidade (CHICAVA; SCHWENGBER; SCHÜTZ, 2020). Com isso, como explicita Giddens (2002), a reorganização do tempo e do espaço, somada aos mecanismos de desencaixe, radicaliza e globaliza traços institucionais preestabelecidos da modernidade; e atua na transformação do conteúdo e da natureza da vida social cotidiana. Por essas razões, há que se considerar as correlações entre o indivíduo e as mudanças sociais que ocorrem, levando em conta a globalização, os meios de comunicação e a tecnologia e sua relação entre o tempo e o espaço como parte do nosso cotidiano, interferindo em nossas tradições e decisões diárias. Assim, convivemos com a incerteza, a dúvida e, muitas vezes, com o ceticismo diante de determinado assunto, característica presente na alta modernidade.

Diante do exposto, corroboramos as mudanças ocorridas e as transformações pelas quais a sociedade tem passado, destacando a relevância dos avanços tecnológicos, por outro lado, que propiciam uma oportunidade de integração entre o modo presencial (mundo físico) e o modo *online* (mundo digital) de ensino, por exemplo. Desse modo, a modernidade ou a pós-modernidade tem propiciado uma perspectiva híbrida, por meio da qual o professor assume um papel fundamental, interagindo e comunicando-se tanto face a face, quanto digitalmente com os alunos pelo uso de tecnologias móveis, buscando realizar uma interação equilibrada (MORAN, 2015). Nesse sentido, a chegada das tecnologias à sala

de aula integra pessoas próximas e distantes, propiciando uma interação entre professores de países e culturas diferentes, ampliando a noção de espaço escolar (MORAN, 2013). E ainda, corroborando Moran (2015), destacamos o defendido por ele, ao ressaltar que o ensinar e aprender acontecem numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos de mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente (MORAN, 2015).

No entanto, enfatizamos a necessidade de se retomar o aspecto diferenciado do ensino presencial, uma vez que nada e ninguém substitui as capacidades docentes de interação entre professor, aluno, materiais didáticos e conteúdos, quando apresentados, experienciados e engajados no encontro face a face. As contribuições deste formato são fundamentalmente necessárias e essenciais à formação humana e ao desenvolvimento social, pois implica no engajamento de processos sociais e culturais que podem influenciar e/ou constituir o sujeito que deles participa e aprende.

Partindo de tais considerações, esta convergência digital oferece grandes desafios e motivando as escolas a realizem mudanças muito mais profundas, que podem afetar várias dimensões, desde a infraestrutura do espaço escolar, o projeto pedagógico da escola e a formação docente. Nessa perspectiva, as contínuas e rápidas mudanças da sociedade contemporânea fazem emergir a necessidade urgente de um novo perfil docente, repensando a formação de professores, que integrem em sua prática a diversidade dos saberes, buscando ressignificá-la, valorizando os saberes já construídos, a partir de uma postura reflexiva. Trata-se de um processo que se pauta em um método ativo, por meio do qual os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa (LIMA; OLIVEIRA; LIMA, 2020).

Para Moran (2013), com os avanços das tecnologias digitais, o acesso a textos, vídeos e animações está muito mais fácil, porém, muitas vezes, os alunos se perdem em meio a tantas informações. Por isso, uma das funções do professor é a de selecionar os conteúdos mais relevantes e elaborar um roteiro orientando os alunos para o uso do ambiente virtual, auxiliando-os na ampliação do conhecimento e na adaptação das atividades. Desta forma, o professor pode ajudar na escolha e na validação dos materiais mais interessantes, sejam eles em formato impresso ou digital. O autor ainda afirma que trata-se de uma nova concepção do papel do professor, de forma mais complexa, flexível e dinâmica. Na atualidade, é preciso ir além, aprofundar o que os alunos não percebem, entendendo o ritmo e necessidades de cada um. Tal prática exige maior preparação em relação a vários aspectos, a saber: capacidades mais amplas, compreensão mais aprofundada dos conhecimentos e dos conteúdos a serem adaptados aos estudantes, planejamento, acompanhamento e avaliação de atividades significativas e diferenciadas.

(MORAN, 2013). Os conteúdos devem ser atualizados e atraentes, a fim de motivar, ilustrar, orientar atividades ou organizar roteiros de aprendizagem.

No que tange aos avanços tecnológicos, há que se considerar alguns pontos. A rapidez com que interagimos nas plataformas digitais, com uma variedade enorme de conteúdo, por um lado, pode nos ajudar, por outro, pode tornar-se empecilho ao desenvolvimento de muitas capacidades. Ou seja, os avanços tecnológicos nos ajudam no sentido de nos situar e nos atualizar, mas também contribuem, de algum modo, para a dispersão, sendo muito difícil, muitas vezes, manter o foco e a concentração em um tema específico por muito tempo (MORAN, 2013). Assim, ao mesmo tempo que as redes sociais trazem informações interessantes, estas também tendem a desviar-nos do objetivo inicial de um trabalho ou projeto.

Todo este contexto de mudanças faz com que as escolas busquem novos caminhos, procurando modelos mais centrados de aprendizagem significativa, com problemas reais e desafios relevantes. Isso exige uma mudança de configuração do currículo, além de mais participação dos professores em formação contínua acerca de MA e organização das atividades didáticas, dos espaços e tempos, e a importância do compartilhamento de experiências (MORAN, 2013).

Nesse âmbito, umas das novas abordagens no meio escolar são as MA, visto que já estão cada vez mais difundidas no meio educacional, pois muitas instituições e professores utilizam tais recursos para proporcionar caminhos novos de aprendizagem. Estas MA estão relacionadas, segundo Allan e Bacich (2018, p. 8), com a "pedagogia do fazer", partindo da dificuldade do aluno em busca de soluções práticas por meio do "fazer" até encontrar respostas possíveis. Corroboramos também os estudos de Bastos (2006, p.1), ao definir as MA como sendo "processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema", tendo o professor como um mediador destas práticas formativas de modo a contribuir "para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir os objetivos estabelecidos".

Entretanto, quando pensamos em MA, nos esbarramos em muitas barreiras e desafios, uma delas é o fato de que o ensino ainda pode ser visto de forma tradicional, como transmissão de conhecimento, tendo como parâmetro aulas expositivas, mantendo uma atitude conservadora (NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2010). No sentido de superar esta visão, John Dewey (1956) e Paulo Freire (1996) já convergiam ideias sobre a aprendizagem pela experiência, despertando a curiosidade do aluno, possibilitando o pensamento e a construção do saber. Freire incentivava a pedagogia problematizadora, por meio da qual aluno e professor aprendem juntos (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). Com o uso das MA, o aluno pode tornar-se muito mais engajado e atuante, uma vez que

é incluído no processo de ensino e aprendizagem de maneira a participar diretamente na resolução de problemas e situações que proporcionem o aprender. Assim, a atuação do aluno passa a ser muito mais significativa do que no ensino tradicional, no qual o professor era o único responsável pelo compartilhamento de conhecimento.

Além disso, como Nonato, Sales e Sarly (2019) destacam que as metodologias ativas focam no processo de ensinar e aprender potencializando a participação ativa de todos os envolvidos, num trabalho efetivo com os conteúdos centrados na realidade em que todos estão inseridos dentro ou fora do contexto de formação. Em outras palavras, a participação ativa e engajada dos alunos é fundamental no processo de ensino e aprendizagem por meio das MA. Nonato, Sales e Sarly (2019) ainda descrevem esta abordagem como o entrelaçamento de práticas, atividades e processos, que impulsionam o discente a se desenvolver de maneira reflexiva, juntamente com a prática para se apropriar do conhecimento.

Nessa perspectiva, o professor é um mediador que tem o papel de orientar, mostrar os caminhos da construção do conhecimento, como um parceiro na aprendizagem. Para tanto, as atividades propostas precisam devem ser motivadoras e instigadoras de modo a produzir o conhecimento (NONATO; SALES; SARLY, 2019). Em contrapartida, o aluno tem uma grande responsabilidade no seu desempenho, a partir da sua autonomia na execução das tarefas, que podem ser criação de projetos, pesquisas, jogos ou aulas invertidas.

## 3. EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ao final de 2019, a China foi surpreendida por um novo vírus, o SARS-CoV-2 e a doença em consequência dele, a COVID-19, com poder altíssimo de disseminação e com letalidade média próxima de 5%. Este cenário pôs o mundo todo em alerta sobre o início de uma pandemia e, consequentemente, não demorou muito tempo para se tornar realidade, levando países a implantar políticas de isolamento social (ARRUDA, 2020). Por isso, Segundo Arruda (2020), um dos aspectos mais preocupantes para os países, neste contexto, foi a questão do ensino presencial, pois a escola é um dos ambientes com o maior risco de transmissão do vírus, tendo alunos e professores como vetores para a disseminação da doença.

Assim, em função da necessidade do distanciamento social para diminuir a transmissão do vírus, as instituições educacionais precisaram suspender as aulas de forma presencial e passaram a trabalhar os processos educativos por meio do ensino remoto. Esta situação trouxe muitas iniciativas e propostas educacionais diferenciadas e o Conselho Nacional de Educação (CNE) manifestou-se, publicando, em 28 de abril de 2020, um parecer favorável para que as atividades

pedagógicas não presenciais pudessem realizar o cumprimento da carga horária mínima, em razão da Pandemia da COVID-19. Tal parecer foi homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em 29 de maio de 2020. Porém, esta situação evidenciou um problema muito grande em nosso país, tendo em vista a desigualdade social brasileira, sobretudo ao acesso (ou não) à conexão *online*, desconsiderando "o princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, disposto no artigo 206 da Constituição Federal" (MARTINS; ALMEIDA, 2020, p. 216).

No que diz respeito ao ensino remoto iniciado no ano de 2020, vivenciamos um clima de incerteza e insegurança por parte da comunidade escolar, ocasionando um misto de responsabilidade. Diante deste cenário, muitos aspectos de cunho social emergiram com relação ao ensino remoto, dentre eles, as diferenças sociais pela falta de acesso ao ensino *online* por alguns alunos, a falta de emprego e de condições primárias de sobrevivência, que se tornaram evidentes (BARRETO; ROCHA, 2020).

Para Boaventura de Souza Santos (2020), a pandemia trouxe um novo desafio para nossa sociedade, provinda do capitalismo, a educação digital, que é uma ameaça para as universidades e instituições de educação, mas que não substitui o ensino presencial, que propicia uma socialização mais efetiva pela qual a aprendizagem é compartilhada por meio de interações sociais diferenciadas (AULA EPISTEMOLOGIA, 2020).

As palavras de Boaventura de Souza Santos nos fazem refletir e a tecer comparações ao que Bauman (*apud* PORCHEDDU, 2009, p. 670) discorre sobre o relativismo do conhecimento, a partir das pressões das instituições escolares ao transmitir responsabilidades da escola dos tempos sólidos para os alunos. Nesse sentido, o autor destaca que "imputar aos estudantes a responsabilidade de determinar a trajetória do ensino e da aprendizagem (e, portanto, de suas consequências pragmáticas)" pode refletir "a crescente falta de vontade dos alunos de assumir compromissos de longo prazo, reduzindo assim o leque de opções futuras e limitando o âmbito de ação". (BAUMAN *apu*d PORCHEDDU, 2009, p. 670)

Como sabemos, as dificuldades sociais e educacionais têm sido inúmeras, que vão desde a desvalorização da profissão docente, as inseguranças que afetam as condições psicológicas e de saúde, até a exclusão digital de grande parte da população do Brasil, problemas de analfabetismo e tantos outros que a educação brasileira enfrenta e que se agravam em maior potência em função da pandemia (MARTINS; ALMEIDA, 2020, p. 220).

Fica ainda mais evidente a necessidade de investir na formação de professores com o intuito de se iniciar uma efetiva transformação, considerando que a educação precisa ser pensada como um todo. Por isso, o aluno, o professor, o material didático, a ambiência formativa e o ambiente virtual de aprendizagem,

com o objetivo de integrá-los em rede para a construção do conhecimento (MARTINS; ALMEIDA, 2020). Ademais, é importante entender que a educação *online* não é compreendida exclusivamente pelas tecnologias digitais, mas também amparada pela interatividade, afetividade, colaboração, aprendizagem significativa e mediação docente, ou seja, o que caracteriza a educação *online* é a arquitetura pedagógica e não a tecnologia digital em si (MARTINS; ALMEIDA, 2020).

Enfim, frente ao contexto que temos vivenciado, enfrentaremos mudanças significativas na área educacional, exigindo reflexão para todo o âmbito educacional no que diz respeito a formação doente inicial e continuada dos professores.

## 4. Considerações finais

A sociedade pós-moderna é marcada por inúmeras transformações, dentre elas, sem dúvida é o surgimento da tecnologia, em especial o da *internet*, que tem causado uma ruptura no modo de vivenciar o mundo, afetando a forma com que nos comunicamos, nos relacionamos e a forma com que aprendemos. Nesse sentido, conforme nos propusemos no início deste texto, discorremos sobre o papel das MA de modo a explicitar seu papel social e suas relações com o contexto educacional, especialmente em tempos pandêmicos. Assim, tratamos dos avanços tecnológicos e suas possíveis contribuições à educação, apontando para alguns fatores como a maior velocidade no uso das informações, levando a escola a alterar suas metodologias de ensino e aprendizagem, adotando a concepção de MA de ensino, a fim de transformar a relação professor-aluno, na qual o processo é centrado na construção colaborativa do conhecimento e não mais na transmissão do mesmo. Tais mudanças têm exigido uma reformulação na forma de agir das escolas, que buscam adaptar-se às novas tendências de ensino, principalmente quanto ao uso de novas tecnologias.

Outro grande desafio enfrentado pela sociedade pós-moderna do qual tratamos é o ensino remoto, advindo do isolamento social, causado pela pandemia do Novo Coronavírus, fazendo com que tanto as escolas, quanto os professores, alunos e seus familiares se reinventassem no processo de ensino e aprendizagem, participando de um ensino digital, por meio de plataformas *online* pela *internet,* redes sociais.

Esta situação na qual a educação se encontra, causada pela pandemia, tem evidenciado problemas graves em relação à desigualdade social enfrentada pelo nosso país, no qual grande parte da população não tem acesso a nenhuma forma digital, forçando assim a evasão de muitos alunos, além da desmotivação em relação ao aprendizado.

Outra questão importante a ser refletida é o papel do professor nestas

novas formas de aprender, tanto pela utilização de Metodologias Ativas de ensino, quanto pelo contexto de ensino remoto. O professor deve acompanhar as novas tendências tecnológicas, a fim de que possa usá-las de forma adequada, instigando a curiosidade e protagonismo do aluno, de forma que as aulas, nas plataformas digitais, para além da transmissão de conhecimento, possam validar os conceitos de ensino ativo. Porém, em função da complexidade desta tarefa, destacamos a importância da formação docente, no sentido de dar-lhe subsídios necessários para sua atuação com vistas a uma educação de qualidade.

## 5. Referências

ALLAN, Luciana; BACICH, Lilian. Por que metodologias ativas na educação. **Crescer em Rede:** Edição Especial – Metodologias Ativa, Inovações na prática pedagógica: formação continuada de professores para competências de ensino no século XXI. São Paulo, 2018, p. 17-19. Disponível em: https://cresceremrede.org.br/Guia_metodologias_ativas.pdf Acesso em: 20 abr. 2020

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista EmRede**, v. 7, n. 1, p. 257-275. Piauí: 2020. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621 Acesso em: 20 mai. 2020.

AULA EPISTEMOLOGIA PPGEdu-UNIRIO. [*S. l.: s. n.*], 2020. 1 vídeo (2h11m45s). Publicado no canal Maria Sussekind. Debate com: Boaventura de Souza Santos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tJH5aYTqbSE&feature=youtu.be Acesso em: 25 ago. 2020.

BACICH, Lilian; MORAN. José. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem téorico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARONI, Vivian. Reflexões acerca do embate entre modernidade e pós-modernidade no âmbito educacional. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 20, n. 44, p. 305-325, set./dez. 2019. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19847238204420193 05 Acesso em: 10 jun. 2020.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades**. Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa**, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480 Acesso em: 20 mai. 2020.

BASTOS, Celso da Cunha. Metodologias Ativas. 2006. Disponível em: http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html Acesso em: 10 nov. 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001.

BECK, Ulrich. Sociedade de risco : Rumo a outra modernidade,2.ed . São Paulo :Editora 34, 2011.

CHICAVA, Kessai Agostinho; SCHWENGBER, Ivan Luís; SCHÜTZ, Jenerton Arlan. Alta modernidade e educação: a reflexividade à luz de anthony giddens**. Revista Anhanguera** – ISSN 1519-423X Janeiro/Junho – 2020 Ano 21 – n° 1. Disponível em: https://anhanguera.edu.br/wp-content/uploads/2-chivaca_schwengber_schutz.pdf Acesso em: 07 jun. 2020.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema.** 2017 Volume 14 | Nº 1. Disponível em: http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404. Acessado em: 09 de agosto de 2020.

DOSEA, Giselle Santana; ROSÁRIO, Renan Wesley Santos do; SILVA, Elisangela Andrade; FIRMINO, Larissa Reis; OLIVEIRA, Ana Maria dos Santos. Métodos ativos de aprendizagem no ensino online: a opinião de universitários durante a pandemia de covid-19. **Interfaces Científicas.** Aracaju, v.10, n.1 p. 137 – 148, Número Temático (Cenários escolares em tempo de COVID-19 – na/pós quarentena), 2020. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/viewFile/9074/4134 Acesso em: 05 set. 2020.

*FERREIRA, Virgínia da Silva; WERNECK, Vera Rudge.* Educação – da paidéia de w. jaegar à modernodade líquida de z. bauman. **REV.FAED**, v. 32, ano 17, nº 2, p. 257-272, jul/dez., 2019. Disponível em : https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/4327 Acesso em: 10 jun. 2020.

GIDDENS, Anthony. **As Consequenciais da Modernidade.** São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GIDDENS, Anthony. **Continente Turbulento e Poderoso: Qual o Futuro da Europa?** (G. C. Souza, Trad.) São Paulo: Unesp, 2014.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2002.Disponível em: file:///C:/Users/apbec/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Aninha/Mestrado/Sociedade%20em%20Desenvolvimento/sociedade%20e%20desenvolvimento/Trabalho%20Belinha%20Artigos/Trecho%20-%20Modernidade%20e%20identidade.pdf Acesso em: 27 ago. 2020

GOMES, Cândido Alberto. Educação no século xxi: como será? **Rev. Atos de Pesquisa em Educação** - ISSN 1809-0354 Blumenau, v.14, n.3, p.1113-1134, set./dez. 2019 Disponível em: http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n3p1113-1134 Acesso em: 10 jun. 2020.

LÁZARO, Adriana Cristina; SATO, Milena A. Vendramini; TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Metodologias Ativas no Ensino Superior: O Papel do Docente no Ensino Presencial. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias – CIET, 2018. Disponível em: https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/234. Acessado em: 15 ago. 2020.

LIMA, Karen Cristina de Carvalho Nunes de; OLIVEIRA, Maria Cristina Neves Carvalho Antunes de; LIMA, Karoline Carvalho Nunes de. Metodologia ativa e inovadora no processo de ensino e aprendizagem: "design thinking". **Revista científica Online – Tecnologia-Gestão-Humanismo.** Faculdade de Tecnologia de Guaratinguetá 55 Revista v.9, n.2 – dezembro, 2019. Disponível em: http://www.fatecguaratingueta.edu.br/revista/index.php/RCO-TGH/article/view/280 Acesso em: 10 jun. 2020.

LOPES, Jefferson Campos; AQUINO FILHO, Gilmar Ferreira de; AMARAL, Luiz Henrique. Metodologias ativas na educação física - propostas de utilização no processo de ensino aprendizagem. **Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo,** mayo 2019. Disponível em: https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/05/metodologias-ativas-educacao.html Acesso em: 10 jun. 2020.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em tempos de pandemia no brasil: saberesfazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. **Revista Docência e Cibercultura**, 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026. Acesso em: 07 setembro 2020.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Blog Educação Transformadora, 2013 Disponível em:http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 27 ago. 2020.

MORAN, José.; BACICH, Lilian (orgs.). **Metodologias Ativas Para Uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

_____. Mudando a educação com metodologias ativas**.** In **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens.** Coleção Mídias Contemporâneas. 2015 Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf Acesso em: 27 ago. 2020.

MORIN, Edgar. **Epistemologia da Complexidade**. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Medicas, 1996.

NONATO, Emanuel Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza; SARLY, Cezar Roberto. Educação a distância, hibridismo e metodologias ativas: fundamentos conceituais para uma proposta de modelo pedagógico na oferta das disciplinas semipresenciais dos cursos presenciais de graduação da uneb. Em Rede: **Revista de Educação a Distância** (ISSN 2359-6082) 2019, v.6, n.2. Disponível em: https://aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/download/489/440 Acesso em: 20 ago. 2020.

OLIVEIRA, Elida; TENENTE, Luiza. Educação brasileira sofre novos baques com perspectiva de mais desistências nas escolas e a perda de R$ 4 bilhões no orçamento. **G1**, 06, agosto, 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/08/16/educacao-brasileira-sofre-novos-baques-com-perspectiva-de-mais-desistencias-nas-escolas-e-a-perda-de-r-4-bilhoes-no-orcamento.ghtml Acesso em: 28 ago. 2020.

PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman: Entrevista Sobre Educação. Desafios Pedagógicos e Modernidade Líquida. Tradução de Neide Luiza de Rezende e Marcello Bulgarelli. **Cad. Pesqui**., v.39, n. 137, p.661-684, maio/ago.2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200016 Acesso em: 15 ago. 2020.

# DESCORTINANDO OS IDEAIS PRECONIZADOS POR PAULO FREIRE EM TEMPOS DE BARBÁRIE

*Celso Gabatz*[1]

*Quenia Renee Strasburg*[2]

## INTRODUÇÃO

> Realmente, vivemos tempos sombrios! A inocência é loucura. Uma fronte sem rugas denota insensibilidade. Aquele que ri ainda não recebeu a terrível notícia que está para chegar. Que tempos são estes, em que é quase um delito falar de coisas inocentes. Pois implica silenciar tantos horrores! [...]. E, contudo, sabemos que também o ódio contra a baixeza endurece a voz. Ah, os que quisemos preparar terreno para a bondade não pudemos ser bons. Vós, porém, quando chegar o momento em que o homem seja bom para o homem, lembrai-vos de nós com indulgência (BRECHT, 2018).

Em um contexto de desconstrução de direitos e de avanços dos neoconservadorismos que os ideais reacionários buscam desvirtuar e apagar a contribuição de Paulo Freire. Os ataques a uma educação libertadora, democrática e emancipatória, vem repercutindo e incomodando, sobremaneira, as forças anacrônicas presentes na atual conjuntura brasileira. Esta tentativa de subtrair um conjunto de ideias, em geral, mal compreendidas, serve àqueles que defendem um modelo de sociedade baseado na unicidade do pensamento. Trata-se de um paradigma de conhecimento alicerçado nos padrões históricos de uma 'educação bancária' que privilegia, entre outros aspectos, a perspectiva de educar para a submissão com uma visão de que os sujeitos seriam seres passivos e estáticos (SAVIANI, 2008).

Há, por extensão, o reforço às premissas de um conhecimento como um elemento capaz de ser transferido de alguém que, em tese, 'sabe' para um outro sujeito que 'não sabe'. Um referencial segundo o qual educandos e educandas são

1 Professor Colaborador e Pós-Doutorando (PNPD-CAPES) no Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) da Faculdades EST, São Leopoldo-RS. Doutor em Ciências Sociais (UNISINOS). Mestre em História (UPF). Pós-Graduado em Ciência da Religião e em Docência no Ensino Superior. Graduado em Sociologia, Teologia e Filosofia. E-mail: gabatz12@hotmail.com.

2 Professora da Educação Básica na Rede Municipal de Educação de São Leopoldo. Doutora e Mestre em Educação (UNISINOS). Bacharel em Teologia e Licenciada em História e Pedagogia. E-mail: qrstras@gmail.com.

tratados como indivíduos sem uma visão efetiva acerca do mundo e da realidade. Eles dependem, portanto, dos educadores e daquilo que lhes é transmitido de acordo com algum conhecimento acabado e acrítico. É preciso reconhecer que a contemporaneidade e de, maneira particular, no caso do Brasil, também se caracteriza por aquilo que se convencionou chamar de 'pós-verdade' (D'ANCONA, 2018). Isso significa, entrementes, que a verdade passou a assumir diferentes feições, mas, sem ensejar certos parâmetros éticos. A 'pós-verdade' não é apenas uma espécie de reverência à mentira, mas, muito mais, uma indiferença para com a verdade dos fatos (FLORES, 2017, p. 20-32). Eles podem ou não existir da forma como são divulgados. Em última análise, são questões que não importam tanto para o cotidiano dos indivíduos. Eles não afetam os seus julgamentos ou preferências anteriores já consolidadas.

É nessa miscelânea de ambiguidades que vem se cristalizando a emergência de movimentos como o 'Escola Sem Partido' e a 'Ideologia de Gênero' que se configuram como afrontas à democracia, ao diálogo, a liberdade de expressão e manifestação docente (GABATZ; ANGELIN, 2021, p. 21-40). Se busca combater aquilo que se entende como 'doutrinação' e repercutir uma suposta 'neutralidade' docente, sem, todavia, deixar claro o que estas afirmações ensejam. Na verdade, o que se deseja é reforçar uma narrativa cujo objetivo é apresentar um discurso aparentemente racional e pragmático frente ao cenário atual (MIGUEL, 2016, p. 590-621).

A aludida 'neutralidade' seria, de acordo com Gaudêncio Frigotto (2017), um conjunto de preceitos que as escolas promoveriam por meio de certos propósitos bem definidos e que em sua essência as levaria a aceitar de forma indiferente, por exemplo, políticas antissociais de um governo sempre refratário ao diálogo e ao interesse coletivo. Quando se fala, portanto, de uma 'Escola Sem Partido' sem 'Ideologia' ou 'Gênero', se reforça, muito mais, uma escola de apenas um único pensamento. Um espaço no qual a pluralidade, a liberdade, diversidade, inclusão e a democracia não se afirmam em detrimento da segregação, discriminação e repressão.

> Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. Há uma incompatibilidade total entre o mundo humano da fala, da percepção, da inteligibilidade, da comunicabilidade, da ação, da observação, da comparação, da verificação, da busca, da escolha, da decisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e a neutralidade não importa de quê (FREIRE, 2011, p. 109).

O diálogo, a problematização e produção do conhecimento em uma perspectiva emancipatória se configuram assim, nesta abordagem, como uma premissa teórica com dimensão prática consoante aos desafios de uma formação

humana capaz de suscitar escolhas mais próximas às necessidades humanas. Importa observar aqui, sobretudo, que a legitimidade científica de uma teoria tem a ver com a sua dimensão prática. Desta maneira, o propósito desta abordagem aqui encadeada é refletir acerca dos ideais preconizados por Paulo Freire e de que maneira, mesmo diante de uma conjuntura sublinhada pelos meandros de uma pretensa guerra cultural aliada a retórica do ódio (ROCHA, 2021), ainda é possível reverenciar fagulhas libertárias, espelhar esperanças militantes, ensejar um 'outro mundo possível'. Busca-se, portanto, divisar nesta contribuição, o legado de Freire, seus princípios e experiências que seguem inspirando para um protagonismo de diferentes sujeitos, coletivos e individuais, em uma pluralidade de vozes e sonhos.

## PAULO FREIRE: UM IDEAL DE SONHOS E UTOPIAS

Paulo Freire, foi, inegavelmente, um dos maiores entusiastas de uma educação que primava pela emancipação humana. Ainda que seja reconhecido como o Patrono da Educação (BRASIL, 2012), não raro, seu legado é menosprezado e a sua obra maculada a despeito de ter sido traduzida para mais de 40 diferentes idiomas e constar entre as referências mais citadas nos estudos científicos acerca da educação. Trata-se de sucessivos ataques de quem talvez desconheça as suas instigantes contribuições teóricas ou que não reconheça, por exemplo, os mais de 40 títulos de Doutor *Honoris Causa* referendados por Universidades da Europa, das Américas e do Brasil. Há quem prefira acreditar em qualquer coisa, menos, no exemplo de um cidadão brasileiro que, como poucos, soube contribuir com suas ideias, seu empenho e sua ação, para construir uma sociedade melhor (PEREIRA, 2015).

A obra de Freire, ao contrário do que dizem seus detratores, é uma obra que fala do amor por meio dos processos educacionais. A sua preocupação é em relação a humanização dos indivíduos. Reconhecer-se humano para poder reconhecer a humanidade nos seus semelhantes. O entendimento preconizado por Freire (2018) sugeria que através da língua escrita os indivíduos seriam capazes de se compreenderem como seres que fazem parte de um mundo a ser melhorado a cada novo dia. Ele revela o desafio de vivermos de forma partilhada, com melhor qualidade de vida e de conferirmos aos nossos semelhantes a dignidade que buscamos em nós mesmos.

> Paulo desvelou a face oculta das coisas cobertas pelas ideologias sem ansiedade, pacientemente impaciente [...]. Procurou sem tréguas a coerência entre o que pensava, dizia, fazia e escrevia. Deu seu sim à rebeldia e seu não à resignação. Valorizou a ciência sem menosprezar ou diminuir o senso comum, antes o considerando ponto de partida para aquela. Entendeu o erro como fase da construção do saber. Negou veementemente o treinamento

> no lugar da formação [...]. Proclamou sua descrença no fatalismo e teve fé nos homens e mulheres para construírem a história segundo seus próprios anseios, lutas, sonhos, projetos e necessidades (FREIRE, N., 2019, p. 8).

Paulo Freire acreditava que a leitura do mundo deveria preceder a leitura da palavra escrita. Algo necessário e fundamental para o conjunto da sociedade. A leitura e a escrita se dissociadas da leitura do mundo, poderiam cair no vazio e não gerar frutos. Parte do fracasso escolar que o sistema educacional estaria produzindo, de acordo com a sua concepção, estaria atrelada a esta realidade. Quando se tira a criança do seu contexto e a escola vira um mundo estranho, se impede que a aprendizagem aconteça. Assim, é preciso estabelecer vínculos e também sentidos. Uma leitura de mundo que precede a leitura da palavra escrita, ajuda a construir caminhos que sublinhem estes sentidos. Em última análise, não seria possível colher aquilo que não se plantou.

> Paulo entendeu a dialogicidade, na relação subjetividade-objetividade inovadora e dialeticamente, afastando-se, assim, da maiêutica socrática e da dialética mecanicista, apresentando uma compreensão do mundo/ato de educar e de conhecer verdadeiramente o saber, possibilitando criarem-se novos saberes para interferir no mundo, no sentido de torná-lo melhor e mais justo. Diálogo que implica, pois, numa relação dialética entre os pares que dialogam (as subjetividades) e a objetividade do objeto cognoscível, em foco (FREIRE, N., 2019, p. 6).

Importa observar que Freire é depreciado e mal compreendido por setores reacionários no atual contexto brasileiro, primeiro em função da ignorância que se tem sobre a sua trajetória e sobre sua obra, e, segundo, porque ao estimular a leitura e a escrita, ele ousou desafiar a lógica mediante a qual as pessoas poderiam (e deveriam) exercitar a sua autonomia intelectual. Relembrar Freire para além daquilo que ele nos legou, é também celebrar a vida e a possibilidade de vivermos juntos mesmo com tanta falta de diálogo e truculência nos dias atuais. Quanto menos educação, mais dilemas sociais. Quanto menos educação, mais vulnerabilidades. Quanto menos educação, mais preconceitos étnicos, raciais e religiosos (KOHAN, 2019).

Convém referir que para assimilar os ideais irradiados por Paulo Freire é preciso amar a vida, querer uma sociedade mais justa, divisar utopias. Só é possível interpretá-lo a partir dos signos da esperança, da ousadia, da coragem para enfrentar as adversidades. Acreditar na integridade, na beleza e no poder de transformação presente em cada ser humano, sobretudo, naqueles e naquelas para quem a vida foi fechando as portas. Ele soube mostrar a noção de grandeza humana e a nobreza dos sentimentos. Soube entender que as pessoas, apesar da mesquinhez e maldade presentes nas relações do cotidiano, um dia, poderiam ser melhores.

> A compreensão de Paulo (ou a sua epistemologia ou ainda com outras palavras a sua teoria do conhecimento), partindo da sua eticidade mais radical, forjada nele por ele mesmo em estágio anterior aos seus estudos das teorias pedagógicas, políticas, antropológicas, filosóficas e sociológicas, precisa ser vista, sobretudo por sua coerência existencial e científica, como uma proposta, como um paradigma ético. Como um paradigma para a educação libertadora. Como um paradigma para a solidificação da Paz, para a sustentabilidade do Planeta Terra e para a plenificação da Vida e da autêntica democracia (FREIRE, N., 2019, p. 7).

Durante a sua trajetória de vida, Freire soube observar as hipocrisias do nosso tempo. Na sua percepção, as pessoas eram sujeitos inacabados e, por isso mesmo, em transformação. Por conta deste entendimento, ele se esforçou em combater os sectarismos que dividiam o mundo em apenas dois lados e abafavam a criatividade. Com a mesma sagacidade que buscava contrariar os sectarismos, soube tecer a sua crítica aos que defendiam os radicalismos. Aqueles que não se deixavam transformar ou convencer.

## PAULO FREIRE E OS DESAFIOS FRENTE AO AUTORITARISMO REACIONÁRIO E NEOCONSERVADOR NOS DIAS ATUAIS

Com a demonização da educação e da cultura percebidas como atividades degeneradas e 'ideológicas', aparece o indivíduo com orgulho de ser ignorante. Capaz de demonstrar sua adesão a certas 'verdades' sem maior reflexão. Acontece uma curiosa inversão de valores e, como toda manifestação ideológica, não percebida como tal. Os educadores vão se tornando objeto de reprovação social, enquanto aumenta a espetacularização do desconhecimento (LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 1-15).

É neste ambiente de grande indigência intelectual que qualquer pessoa vira especialista em múltiplos temas. Já não basta o conhecimento, valem mesmo as convicções (BURITY, 2018, p. 15-65). Esta conjuntura que abarca a ignorância facilita a introjeção de uma normatividade adequada aos interesses de quem busca impor a sua vontade (BIROLI, 2018, p. 83-94). As práticas docentes e pedagógicas referidas por Freire tinham uma clara vocação e preocupação com a transformação da realidade. Buscava-se um conhecimento criativo, inquieto, impaciente, permanente, sobre aquilo que os indivíduos faziam no mundo, com o mundo e com os outros.

> Paulo Freire construiu sua reflexão e prática educativa, referida sempre aos novos sujeitos sociais, políticos, aos movimentos de jovens, de trabalhadores e camponeses dos anos de 1960/1970, aos movimentos culturais e de libertação dos povos da África e da América Latina. O mais importante na pedagogia da prática da liberdade e do oprimido não é que ela desvia o foco da atenção pedagógica deste para aquele método, mas dos objetos e

> métodos, dos conteúdos e das instituições para os sujeitos. Paulo não inventa metodologias para educar [...], mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Outros sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados, em formação. Não propõe como educá-los, mas como se educam, nem como ensinar-lhes, mas como aprendem, nem como socializá-los, mas como socializam, como se afirmam e se formam como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos, políticos [...]. Paulo capta ou aprende que os jovens, os trabalhadores e os camponeses são sujeitos pedagógicos. Estando atento a suas presenças e a seus movimentos sociais e culturais, a suas práticas de liberdade e de recuperação da humanidade roubada (ARROYO, 2014, p. 27).

Com Paulo Freire houve a valorização de uma concepção na qual a ciência, a cultura e os processos de socialização são aprimorados por meio do diálogo que aparece como guia e a liberdade que passa a ser vista como extensiva a todos os seres humanos, independentemente de sua condição econômica, social, étnica, religiosa ou de gênero. No universo de uma formação social emancipadora, a educação como prática da liberdade se torna a ferramenta principal da libertação e promoção humanas. Mais do que a transmissão de conhecimentos e de certas habilidades, ela é o meio de expressão das culturas que se confrontam numa relação educacional e pedagógica.

> Os oprimidos, que introjetam a "sombra" dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que "preenchessem" o "vazio" deixado pela expulsão com outro "conteúdo" – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não estariam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam [...]. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. Daí a necessidade que se impõe de superar a situação opressora (FREIRE, 2018, p. 46).

Ao compreender as diretrizes observadas por Freire e mesmo que a realidade esteja impregnada por uma incidência hegemônica, avalizada pelos princípios fundamentais da meritocracia, seletividade e exclusão, o que é preciso considerar é que, na verdade, se trata de um movimento dialético que se mostra como necessário e também contingente. O Brasil, historicamente, sempre conviveu com um antagonismo de forças pouco dispostas a exercitar a solidariedade humana. Por outro lado, este processo de acordo com a proposta de Paulo Freire poderia ser transformado pela força daqueles e daquelas que buscam um futuro melhor compreendendo as nuances e vivências do passado e também do presente.

> O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é

> a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na história. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo da eficácia de sua malvadez intrínseca (FREIRE, 2011, p. 127-128).

Os discursos reacionários e neoconservadores que repercutem em larga escala, de maneira peculiar, por meio das mídias digitais, realçam um embate contra aquilo que veio a ser qualificado como 'comunismo' e que teria sido, supostamente, instaurado no Brasil. Este, precisaria, entrementes, ser criminalizado, sob o risco sempre iminente de estar voltando ao poder. Tem a ver ainda com um claro antagonismo às minorias em uma necessidade constante de combater 'ativismos' que teriam hegemonizado os ambientes universitários por meio do 'marxismo cultural', responsável pela degradação dos valores essenciais e fundantes da nação (LACERDA, 2019).

Esta incidência neoconservadora é, em geral, escancarada em sua evidência e amplitude neopentecostal, racista, sexista, reacionária, ultraliberal e militarista. O inimigo vai sendo construído a partir de preconceitos e estereótipos para, em seguida, ser identificado [como a causa de todos os males] (CASARA, 2017, p. 80). Um inimigo capaz de provocar transformações e superar relações de exploração, pois é considerado inconveniente e indesejável. Logo, deve ser desacreditado.

> Se trata de um fenômeno complexo e paradoxal: tendo como pano de fundo a longa história humana de utilização de práticas religiosas para lidar com situações sociais e existenciais limite, no atual contexto neoliberal de crise econômica, políticas radicais de ajuste fiscal e de amplo retrocesso das políticas sociais e na dinâmica democrática, a expansão dessas igrejas, em suas vertentes mais fundamentalistas, produz ao mesmo tempo apoio social e, paradoxalmente, intolerância religiosa e regressão das conquistas sociais, nos direitos humanos e até nos avanços históricos colocados pela emergência do sistema republicano (VASCONCELOS; CAVALCANTE, 2019, p. 20).

Com o neoconservadorismo os ideais em prol de uma 'educação bancária' foram se alastrando para fora dos ambientes escolares, disseminando com bastante força uma visão de que os sistemas de educação deveriam primar por uma concepção de educação focada na gestão e nos resultados demarcados pela lógica da sociedade de consumo. Nesta direção, trata-se de um poder instituído que se utiliza da retórica e do discurso da violência para conformar a população mais pobre sobre questões que lhes dizem respeito, lhes afetam e sufocam, mas,

que são defendidas por indivíduos que espelham suas vivências pela mágoa e pelas frustrações em relação à vida.

> [...] o movimento Escola sem Partido, o movimento Homeschooling e o movimento de militarização [...] estão sob o abrigo dos grupos religiosos cristãos reacionários, evangélicos principalmente, mas com forte apoio católico conservador e desfiguram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação [...] e os princípios de escola justa e socialmente inclusiva. [...] Os estragos deixados nas escolas entre professores, alunos, pais e gestores pedagógicos foram amplos, em especial o medo da censura, da perseguição e da judicialização [...]. Esse pânico moral trouxe retrocessos em relação ao direito e ao dever de trazer para a sala de aula, por exemplo, os direitos humanos (SILVEIRA, 2021, p. 14-15).

Vivemos, pois, em um contexto completamente desfavorável a construção de uma educação capaz de promover o desenvolvimento do senso crítico e a curiosidade para 'ler o mundo' para além das suas aparências e superficialidades (GADOTTI, 2019). Neste sentido, a (re) afirmação do pluralismo e da democracia são tarefas essenciais aos processos de ensino e aprendizagem nos ambientes escolares do Brasil (MOUNK, 2019). Debater temas como a emancipação feminina, o racismo ou a homofobia jamais deveriam ser consideradas práticas arbitrárias. Igualmente, a abordagem da história recente do país, na qual estão presentes os postulados dos movimentos sociais em sua luta contra a corrupção e até mesmo grupos de educadores ou educandos que não são incentivados a expressar suas opiniões de forma livre, democrática e plural.

A educação tem muito a ver, entre outros aspectos, com a apropriação cultural. Ou seja, com aquilo que a humanidade e, no caso do Brasil, em particular, já produziu em seus valores, na ampliação de direitos, questões conjunturais históricas, políticas, econômicas e, por óbvio, num tempo mais recente, as mediações engendradas pelas novas tecnologias. Assim, o acesso a uma educação emancipadora é um direito que se coaduna com a apropriação das bases culturais que permitam aos indivíduos o exercício da autonomia para ler, compreender e participar do mundo enquanto protagonistas de sua própria cidadania (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 2001).

Partindo da premissa na qual o diálogo é concebido como ferramenta, o esboço estruturante para uma educação capaz de vislumbrar a libertação dos indivíduos não deveria perder de vista um panorama que permitisse a apropriação crítica da realidade presente nas relações humanas na atual conjuntura brasileira. Não é possível, pois, divisar uma educação completamente dissociada das vicissitudes políticas do tempo presente. A própria defesa de uma suposta 'não política' só consegue tomar forma por meio de uma lógica ou raciocínio permeado por vivências políticas, mas, não necessariamente, partidárias. A dita 'despolitização' dos nossos processos de ensino e aprendizagem já representa uma defesa política

de um sistema educacional hegemônico.

> Que saibamos promover a interlocução dialógica mesmo e a despeito das sombras que emergem nestes tempos obscuros na realidade brasileira, incorporando posturas inovadoras e intervindo no vasto leque de cegueira religiosa e propondo em substituição a religiosidade como campo de construção do revelar espiritual contido em cada um. A razão ilumina o intelecto, mas a atitude para forjar o hábito vem do próprio coração. Para combater o fanatismo obscurantista: a práxis iluminista freiriana de busca do inédito viável. Que nunca "em nome da liberdade, da democracia, da ética, do respeito à coisa pública, vivamos de novo a negação da liberdade, o ultraje a democracia, a enganação e a desconsideração da coisa pública" (FREIRE, 1992, p. 62).

Convém salientar que apenas em uma perspectiva neoconservadora, certos elementos da nossa configuração histórica acerca dos sujeitos tendem a ser vistos como refratários a alguma demanda futura. A vida e as interlocuções se inserem em um universo dialético. A liberdade vai sendo forjada, justamente, quando o indivíduo é capaz de se tornar sujeito de sua própria história. É preciso, no entanto, que ele tome consciência da correlação de forças no decorrer da sua caminhada. A liberdade não nega e nem abstrai contingências ou percursos históricos, mas engendra uma nova perspectiva a partir de seu reconhecimento. A utopia preconizada por Paulo Freire não busca anular um passado, mas, reconhecer os desdobramentos dos processos, das tendências e das contradições para forjar uma realidade melhor.

Não por último, um exemplo que corrobora com as questões aqui elencadas é a contribuição da cientista política belga, Chantal Mouffe. Ela defende que nem todas as demandas deveriam ser consideradas legítimas em uma política pluralista e democrática. Isso não significa, entrementes, um pluralismo sem limites. É preciso diferenciar as demandas que devem ser aceitas como parte do debate qualificado pela autora como 'agonístico' daquelas que devem ser excluídas em termos políticos. Importa que aqueles que defendem os valores de uma democracia, exercitem formas de diálogo que permitam que determinadas premissas educacionais neoconservadoras e, em geral, antidemocráticas, sejam rechaçadas em seus discursos reacionários ensejando uma maior visibilidade acerca do caráter equivocado ao descrever os problemas da educação no Brasil.

> Uma sociedade democrática não pode tratar quem questiona suas instituições básicas como um adversário legítimo [...]. As exclusões são encerradas em termos políticos, não em termos morais. Algumas reinvindicações são excluídas não porque sejam declaradas 'perniciosas', mas porque põem em questão as instituições fundamentais da associação política democrática. Na verdade, embora a própria natureza dessas instituições também faça parte do debate agonístico, para que esse debate aconteça é indispensável a existência de um espaço simbólico comum (MOUFFE, 2015, p. 121).

Em oposição ao pensamento neoconservador, os paradigmas divisados por Paulo Freire buscavam delinear preceitos para uma educação emancipadora que repercutisse a liberdade como valor e também como princípio. Com sua coerência ética, Freire pautou suas reflexões no horizonte crítico das vicissitudes inerentes à consolidação da democracia brasileira sob o amplo espectro da liberdade. Ao defender uma educação emancipadora, na verdade, o que postulava, era o confronto de ideias e a defesa de um caminho no qual a realidade pudesse ser articulada por meio da ética, do respeito e do amor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil sempre foi um país marcado, historicamente e de forma profunda por múltiplos antagonismos sociais, pela diversidade cultural, econômica, política e religiosa. A sociedade é heterogênea e heterogêneas são também as suas aspirações. Formalmente nos inserimos em um regime democrático, bastante confuso em suas interpelações, e, por isso mesmo, pouco afeito a expressões que convirjam para a pluralidade de ideias nos processos de ensino e aprendizagem. A crítica dirigida ao ideário de Paulo Freire é, por extensão, uma exacerbação não apenas em relação a uma determinada prerrogativa epistemológica, mas, muito mais, para uma interlocução que busca ser estabelecida de maneira coletiva, ética, autônoma e cidadã. Trata-se de obstaculizar o que não esteja de acordo com o pensamento único.

Vivemos uma quadra histórica na qual, não raro, os educadores são vistos como doutrinadores subversivos de certos valores hegemônicos presentes na sociedade globalizada. Pior, para algumas alas neoconservadoras e reacionárias, eles seriam, na verdade, pessoas infiltradas nos espaços formais de educação com o único propósito de disseminar ideologias pessoais. Assim, a formação de indivíduos com alguma consciência crítica é, em geral, descrita como sendo decorrência da imposição de ideologias contrárias aos 'verdadeiros valores' familiares, cristãos, políticos.

Ao exigir uma pretensa neutralidade o que se evidencia é, com efeito, uma visão muito distorcida, contraditória e até mesmo ambígua, pois não existe esta neutralidade humana e, por conseguinte, também não haveria neutralidade ideológica e nem da própria ciência. Trata-se, mais de uma ponderação com clara conotação simbólica capaz de colocar educadores e educadoras em posições ou lugares desconexos. Parte-se de um 'modelo' que na sua base não contribui para a formação de uma consciência crítica e nem referenda as bases de um estado democrático na medida em que impede a formação de sujeitos capazes de exercer a sua plena cidadania. Não ocorre uma distinção, por exemplo, entre os possíveis interesses públicos e privados, mas, a preocupação mais candente é com as

demandas do mercado neoliberal.

Existe uma intencionalidade para desqualificar aquilo que foi proposto por Paulo Freire, sobretudo, para consolidar princípios ideológicos que propugnam uma lógica na qual não se deseja problematizar questões relevantes no cenário educacional brasileiro. Busca-se, inclusive por meio de algumas instituições no âmbito do próprio legislativo e do executivo, represar processos que almejem descontruir mazelas sociais, culturais e econômicas. Sob o pretexto de que as propostas de Freire tinham o propósito de destruir as famílias, alienar crianças e jovens, continuam a ser referendados equívocos compreensivos que não permitem ações nas quais o interesse coletivo para uma sociedade mais fraterna, solidária e humana se sobreponha às vontades individuais protagonizados por grupos reacionários e neoconservadores. Eis o grande desafio para os nossos dias: esperançar em tempos de barbárie!

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BIROLI, Flávia. Reação conservadora, democracia e conhecimento. **Revista de Antropologia.** São Paulo, v. 61, n. 1, p. 83-94, 2018.

BRASIL. Lei n.º 12.612, de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm. Acesso em:10 set. 2021.

BRECHT, Bertold. Aos que vierem depois de nós. Tradução de Manuel Bandeira. Revista Prosa Verso e Arte, Rio de Janeiro, 18 fev. 2018. Disponível em: https:// www.revistaprosaversoearte.com/aos-que-vierem-depois-de-nos/. Acesso em: 07 set. 2021.

BURITY, Joanildo. A onda conservadora na política brasileira traz o fundamentalismo ao poder? In: ALMEIDA, Ronaldo de; TONIOL, Rodrigo. **Conservadorismos, fascismos e fundamentalismos:** análises conjunturais. Campinas: Editora Unicamp, p. 15-65, 2018.

CASARA, Rubens. **Estado pós-democrático, neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

D'ANCONA, Matthew. **Pós-verdade***:* a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news. Barueri: Faro Editorial, 2018.

FLORES, Pablo Jamilk. Inferências Falseadoras Como Base Para A Pós-Verdade. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 18, n. 41, p. 20-32, 2017. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/18494. Acesso em: 14 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança***:* um reencontro com a pedagogia do

oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Nita. Palavra Aberta - O Legado da Obra de Paulo Freire para a Educação Global Contra Hegemônica. **Educação em Revista.** Dossiê - Paulo Freire: O Legado Global. Vol. 35. Belo Horizonte: UFMG, p. 1-10, 2019.

FREIRE Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES Sérgio. **Pedagogia***:* diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 2001.

GABATZ, Celso; ANGELIN, Rosângela. A "Criminalização" do Pensamento Crítico na Educação Brasileira a partir da "Ideologia de Gênero" e do Movimento "Escola Sem Partido". *In*: POTT, Airton. **O Universo da Educação: Desafios e Possibilidades no Século XXI.** Vol. II. Cruz Alta: Ilustração, p. 21-40, 2021.

GADOTTI, Moacir. **A noção de Fake News, de pós-verdade e as contribuições de Freire à educação**. Instituto Paulo Freire (EaD Freiriana), São Paulo, 2019.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire, mais do que nunca***:* uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LACERDA, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro***:* de Reagan a Bolsonaro. Porto Alegre: Zouk, 2019.

LIMA, Iana Gomes; HYPOLITO, Álvaro, Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n.1, p. 1-15, 2019.

MIGUEL, Luís Felipe. Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero": Escola sem Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro. **Revista Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político.** São Paulo: Martins Fontes, 2015.

MOUNK, Yascha. **O povo contra a democracia***:* por que nossa liberdade corre perigo e como salvá-la. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

PEREIRA, Thiago I. **Aprender e ensinar com Paulo Freire**: por uma escola emancipatória. Porto Alegre: Cirkula, 2015.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Guerra Cultural e Retórica do Ódio.** Caminhos: Goiânia, 2021.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia***:* teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVEIRA, Emerson Sena da. Estado laico, ensino religioso e intolerância: os desafios da educação pública. **Educação, Escola & Sociedade**. Universidade

Estadual de Montes Claros, MG. v. 14, n. 16, p. 1-25, 2021.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão; CAVALCANTE, Rita (Org.). **Religiões e o paradoxo apoio social intolerância, e implicações na política de drogas e comunidades terapêuticas**. São Paulo: HUCITEC, 2019.

# POSFÁCIO

*"Nada é permanente, exceto a mudança"*
(Heráclito)

É com grande alegria que mais uma obra ganha vida, pude acompanhar de perto cada etapa de construção e posso afirmar que cada vez mais fico encantada com as perspectivas, possibilidades e desafios que os autores trouxeram em seus textos.

É gratificante ver a valorização e a diversificação da educação nessa obra.

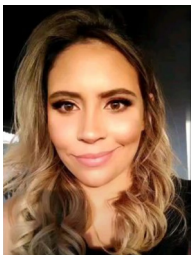
Quero agradecer a cada autor e autora pela dedicação e empenho em trazer um trabalho tão impecável e necessário.

Caro leitor, espero que tenha aproveitado cada minuto dessa valorosa leitura e tenha captado um pouco que seja da experiência e essência dos saberes da educação para alcançamos maiores conquistas no sistema educacional e nos possibilitar um olhar mais atento aos novos caminhos e cenários para a educação.

*Deborah Freitas Ivanicska*

# SOBRE AS ORGANIZADORAS

**Bruna Beatriz da Rocha**: Mestra em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena), Criadora e Organizadora do projeto "Obras Coletivas MG". Professora da rede privada, na cidade de Carandaí. E-mail: bruuna_rocha1@hotmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4118837127203139.



**Rebeca Freitas Ivanicska**: Advogada e Pedagoga. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Criadora e Organizadora do projeto "Obras Coletivas MG". Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Especialista em Educação Básica pela Rede Estadual de Minas Gerais/Lavras. Membro da Comissão Jovem da 37ª subseção da OAB de Minas Gerais, São João Del Rei. Membro do grupo de Pesquisas "Formação Cultural de professores" (UFLA/MG). E-mail: rebeca_015@hotmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0499371715345312.

**Joselma Silva**: Professora da rede pública do município de Lavras-MG. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras. Graduada em Ciências e Matemática pelo Centro Universitário de Lavras. Especialista em Matemática e Estatística pela Universidade Federal de Lavras. Pesquisadora do Núcleo de Estudos de Linguagens, Leitura e Escrita-NELLE/UFLA. Integrante do Programa Residência Pedagógica pela Universidade Federal de Lavras. E-mail: joselma.jc@hotmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3656324519345396.

EDITORA
SCHREIBEN