

ENTRE O EU E O OUTRO:

IDENTIDADE, ALTERIDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO

VOLUME 2

Ana Paula Uliana Mason
Gustavo Rodrigues Jordão
Marcos Aurelio Da Silva Pereira
Marcus Vinicius De Souza Nunes
Raimundo Expedito Dos Santos Sousa
(Organizadores)



EDITORA
SCHREIBEN

ANA PAULA ULIANA MASON
GUSTAVO RODRIGUES JORDÃO
MARCOS AURELIO DA SILVA PEREIRA
MARCUS VINICIUS DE SOUZA NUNES
RAIMUNDO EXPEDITO DOS SANTOS SOUSA
(ORGANIZADORES)

ENTRE O EU E O OUTRO:

IDENTIDADE, ALTERIDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO



VOLUME 2


EDITORA
SCHREIBEN

2025

© Dos Organizadores – 2025
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: thuynhungle99 - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 30/09/2025
Termo de publicação: TP0922025

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E61 Entre o eu e o outro : identidade, alteridade, cultura e educação. Vol. II / organizado por Ana Paula Uliana Mason ... [et al.]. – Itapiranga, SC : Schreiber, 2025.
178 p. : il. ; e.book.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-523-2
DOI: 10.29327/5675618
1. Identidade. 2. Alteridade. 3. Cultura. 4. Educação. 5. Relações interpessoais.
6. Diversidade cultural. I. Mason, Ana Paula Uliana. II. Jordão, Gustavo
Rodrigues. III. Pereira, Marcos Aurélio da Silva. IV. Nunes, Marcus Vinicius de
Souza. V. Sousa, Raimundo Expedito dos Santos. VI. Título.

CDD 370.115

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
<i>Comissão organizadora</i>	
O HÍBRIDO TECNOLÓGICO, CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO: ONTOLOGIA QUEER.....	7
<i>Marcus Vinicius de Souza Nunes</i>	
<i>Ana Paula Uliana Mason</i>	
<i>Gustavo Rodrigues Jordão</i>	
<i>Marcos Aurélio da Silva Pereira</i>	
<i>Raimundo Expedito dos Santos Sousa</i>	
POR UMA EPISTEMOLOGIA INTERCULTURAL: ARTICULAÇÃO ENTRE OS POVOS INDÍGENAS E O MUNDO POLITICAMENTE CAPITALISTA.....	23
<i>Matheus Moreira da Silva</i>	
O ENSINO HÍBRIDO NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS EXISTENTES NA CONTEMPORANEIDADE.....	43
<i>Solange Nascimento Neves</i>	
<i>Danielle Gonçalves Sena</i>	
<i>Kaique de Oliveira</i>	
LETRAMENTOS, MÍDIA E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LP: UMA EXPERIÊNCIA COM WEB-RÁDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA....	53
<i>Nádia Cristina da Silva Araújo</i>	
ANDRAGOGIA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS.....	67
<i>Danielle Gonçalves Sena</i>	
<i>Kaique de Oliveira</i>	
<i>Solange Nascimento Neves</i>	
A DIMENSÃO CULTURAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA GRADUAÇÃO EM LETRAS.....	77
<i>Raimundo Expedito dos Santos Sousa</i>	
SONS E RUÍDOS NA ADAPTAÇÃO “A HORA DA ESTRELA”, DO ROMANCE CLARICEANO: SONORIDADES ENTRE CINEMA E LITERATURA.....	91
<i>Francisca Júlia da Silva Soares</i>	
<i>Vanalucia Soares da Silveira</i>	

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, REFERENCIAIS TEÓRICOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS.....	101
<i>Daniel San Pereira Borges</i>	
<i>Cristiane Koehler</i>	
HISTÓRIA DE VIDA EM EDUCAÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR LUZ PARA A SOCIEDADE.....	113
<i>Raimundo Alencar da Luz</i>	
O USO DE GEOTECNOLOGIAS COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO EM ITACOATIARA/AM.....	123
<i>Ygor Maia Leiros</i>	
<i>Maria José Nice Paiva Lima</i>	
<i>Antonia Paiva Lima</i>	
<i>Lucas Pinto de Oliveira</i>	
<i>Rosekeury Lamego Cardoso</i>	
O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DA LOUSA DIGITAL.....	131
<i>Caroline Winke Ávila</i>	
<i>Ramísia Seolin Dagostin</i>	
O BARULHO DO SILÊNCIO: CAPITALISMO DIGITAL E O USO DA INTERNET ENTRE JOVENS DO ENSINO MÉDIO.....	147
<i>Rafael Muller</i>	
<i>Gisele Savi Freitas</i>	
<i>Guilherme Orestes Canarim</i>	
<i>Diego Quadras de Bem</i>	
<i>Caroline Castangnetti Felizardo</i>	
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E TRANSFORMADORA.....	165
<i>Kaique de Oliveira</i>	
<i>Danielle Gonçalves Sena</i>	
<i>Solange Nascimento Neves</i>	
<i>Graziele Borges de Oliveira Pena</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	173

APRESENTAÇÃO

Estamos vivendo um momento em que compreender a nós mesmos e ao outro se torna um desafio ético e, ao mesmo tempo, um compromisso pedagógico indispensável. A reflexão sobre identidade, diversidade e alteridade atravessa todas as etapas da formação humana e se revela essencial para a construção de uma educação que prioriza equidade, justiça social e inclusão.

Nesta segunda edição, reunimos textos de autores e autoras de diferentes contextos e trajetórias, que exploram múltiplas facetas da identidade e das relações com o outro no universo educacional. Os capítulos dialogam com experiências concretas, políticas públicas, práticas docentes e processos formativos, abordando temas como a presença da diversidade cultural em mídias e literaturas, o papel das escolas e universidades na construção de identidades, e a valorização profissional do docente enquanto agente de transformação social.

Além disso, a obra oferece reflexões sobre marcos legais e normativos, como a BNCC e o Plano Nacional de Educação, destacando seus impactos na promoção da inclusão, da acessibilidade e de ações afirmativas. Histórias, estudos de caso e análises teóricas convidam o leitor a ampliar a visão sobre práticas pedagógicas, incorporando perspectivas interseccionais de gênero, raça, classe, deficiência e juventudes e resgatando narrativas frequentemente silenciadas nos discursos hegemônicos da educação.

Cada capítulo desta coletânea representa um convite à escuta ativa, à empatia e ao exercício de olhar para o outro com sensibilidade. Mais do que uma compilação de textos, este livro propõe encontros: entre pessoas, saberes e culturas, reafirmando a educação como espaço fundamental para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade plural e democrática.

Desejamos que a leitura desta edição inspire reflexões, provoque questionamentos e motive práticas educativas mais humanas, inclusivas e transformadoras.

Comissão organizadora.

O HÍBRIDO TECNOLÓGICO, CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO: ONTOLOGIA QUEER

Marcus Vinicius de Souza Nunes¹

Ana Paula Uliana Mason²

Gustavo Rodrigues Jordão³

Marcos Aurélio da Silva Pereira⁴

Raimundo Expedito dos Santos Sousa⁵

INTRODUÇÃO

Este texto se estrutura como pesquisa teórico-conceitual, sobre as relações entre educação e tecnologias digitais, apoiando-se em dois conceitos: a noção de hibridismo e a de aparecimento. A metodologia aqui usada, na medida em que o ensaio também deve ter rigor e precisão nos limites do seu caráter, é a análise e interpretação de textos teóricos. O estudo dos Fundamentos da Educação, em especial da Filosofia da Educação, é o seu enquadramento no regime de saber.

- 1 Doutor em Educação (PPGE/UDESC), Mestre em Educação (PPGE/UFSC) e em Filosofia (PPGFIL/UFSC), com Estágio de Pós-Doutorado em Tecnologia e Inovação (PPGTIC/UFSC) pesquisando Humanidades Científicas e Digitais. É Professor Colaborador no Departamento de Educação Científica e Tecnológica (CEAD/UDESC).
- 2 Doutoranda em Ciências da Linguagem pela UNISUL; Mestre em Tecnologias Educacionais pela UFSC; Neuropsicopedagoga Institucional e Clínica. Terapeuta Familiar e Cognitivo Comportamental. Especialista em ABA, Coaching Educacional. Especialista em Educação Infantil; Educação Especial e Inclusiva; Gestão Escolar; Linguagens e suas Tecnologias e Metodologias de Ensino. Graduada em Pedagogia, Letras Português e Inglês.
- 3 Doutorando em Filosofia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Educação, especialista em Educomunicação e Tecnologia e licenciado em Filosofia. Professor da Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina (SED/SC).
- 4 Mestrando em Educação na linha de pesquisa de linguagem e memória, pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e estrangeira e graduado em Letras Português e Inglês.
- 5 Doutor em Estudos Literários (Teoria da Literatura e Literatura Comparada) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atuou como professor na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Atualmente, é Professor Adjunto de Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Além do exercício do magistério, é um pesquisador prolífico cuja produção bibliográfica inclui dezenas de livros, capítulos e artigos publicados em periódicos brasileiros e estrangeiros.

O que aqui se propõe é que pensar as tecnologias digitais e as mídias na educação exige não apenas encará-las instrumentalmente, isto é, como mera ferramenta agregada ao processo pedagógico. Para isso, se repensa a ontologia que está na base das concepções educacionais. A ontologia moderna, das filosofias da identidade e do sujeito, já não dá conta das demandas da cultura digital e do ciberespaço.

Nas duas primeiras partes deste trabalho, desde a obra da semioticista Lucia Santaella, propõe-se pensar o conceito de uma ontologia hibridizada, ou ainda uma ontologia da hibridização. Nesta, a relação entre o sujeito humano e suas tecnologias passam a ser pensadas desde a mistura entre o orgânico e o cibernético sob a ótica do corpo problematizado. Para pensarmos esses conceitos, passamos antes pelas noções de cultura digital (ou cibercultura) e ciberespaço, como conceitos limítrofes que definem o escopo de nossa pesquisa.

Na terceira parte apresenta-se o questionamento das filosofias do sujeito moderno desde a Teoria Queer, tal como desenvolvida por Judith Butler. Assim se indicará que é sempre numa interpelação ética que os singulares se constituem como sujeitos, ao contrário das ontologias fundacionais da Modernidade, que presumem o sujeito com índice primeiro da constituição dos saberes. É na exposição ao olhar e à ação do outro (às vezes violenta) que reside a possibilidade da construção de uma ética comum para um mundo comum.

Por fim, na quarta parte se analisa a teoria performativa da assembleia, também de Judith Butler. Desde a ideia de aliança, Butler pensa em sua teoria, que aqui é chamada uma “ontologia política”, a possibilidade da formação de assembleias políticas amplas, que põem em questão a própria noção de espaço público. Segundo ela, a esfera pública contemporânea passa pela hibridização das mídias com a rua, onde o corpo humano é inseparável de sua tecnologia. Essas suas reflexões levam ao conceito de “ontologia do aparecimento”, que toma o espaço público, constituído pela praça e pelo ciberespaço, como um campo de luta, que é constituído por uma ação política de direito próprio.

Apresenta-se essa plausível ontologia da hibridização e do aparecimento como uma alternativa para a fundamentação teórica das relações entre tecnologias digitais, as mídias e a prática educacional, partindo do pressuposto de que uma práxis adequada exige um enquadramento teórico que permita sua construção e reflexão crítica.

CULTURA DIGITAL

Para Lucia Santaella, uma correta abordagem do uso de mídias e tecnologias digitais começa por uma realocação da posição epistemológica adotada. Isto significa a ativação do pensamento crítico frente a duas posições muito comuns em relação às tecnologias digitais: um acolhimento otimista eufórico, que Santaella (2003) chama **tecnofilia**, e uma recusa pessimista disfórica, que é a **tecnofobia**. Para a autora, é necessária uma descrição adequada dos conceitos e ferramentas desenvolvidas para uma avaliação pertinente dos seus impactos.

Na história dos avanços tecnológicos mais recentes, a noção de ciberespaço é uma das que mantem mais relevância. É um “espaço que as redes fizeram emergir, espaço informacional, virtual, global, pluridimensional, sustentado e acessado pelos computadores” (Santaella, 2021, p. 32), ou de qualquer outro dispositivo móvel, *smartphone* ou *tablet*, num trânsito incessante de dados e informações. Um espaço que sustenta e amplifica a velocidade da vida moderna.

À multivocalidade da vida urbana veio se entrelaçar a multidimensionalidade e multitemporalidade do ciberespaço, tudo isso sob o signo da efemeridade, do fugaz, do fugidio, aparecimento e desaparecimento, nas frações de segundos de toques de dedos apressados. (Santaella, 2021, p. 32).

A mudança das bases ontológicas e epistemológicas, o modo como se entende o conhecimento sobre o mundo e o lugar dos sujeitos frente à multiplicidade de seres que habitam o real, não acompanharam a radical transformação das relações entre os sujeitos e seus instrumentos. A Educação, como um saber específico enraizado ainda em um paradigma moderno não foge a esse descompasso. Nesse sentido, é preciso revisitar toda “ontoepistemologia”, necessidade que surge dessa “assombrosa reviravolta” que as tecnologias digitais inauguram (Santaella, 2016, p. 123).

Para Santaella, o ciberespaço não pode ser pensado como um mundo à parte (2003, 2004, 2010, 2021). Cada vez mais a realidade cotidiana “material” se associa e se hibridiza com o mundo “virtual”. Pensar a educação nesse contexto (como prática educacional e como área de pesquisa), não pode se resumir à reiteração de algumas formas semânticas que interpretam o ciberespaço como um desafio a ser enfrentado. Ao contrário, é no ciberespaço que a realidade cotidiana do processo pedagógico está acontecendo, ainda que nem sempre na forma imaginada, isto é, com um acesso otimizado e universalizado às tecnologias digitais.

A pandemia de COVID-19 juntou-se à cena como mais um elemento catalisador, que acelerou um acontecimento que estava em curso e para o qual boa parte dos educadores ainda não se havia preparado.

Não se pode negar que, como intelectuais e educadores, temos diante de nós um espaço a ser ocupado. De nada adianta o conforto da crítica meramente discursiva. Se a ocupação do espaço era impossível nos meios de massa, o ciberespaço, diferentemente, está prenhe de vãos, brechas para a comunicação, informação, conhecimento, educação e para a formação de comunidades virtuais estratégicas que devem urgentemente ser explorados com um farol que seja política e culturalmente criativo, antes que o capital termine por realizar a proeza de colonizar o infinito. (Santaella, 2003, p. 76).

O motivo da resistência ao uso de tecnologias digitais na educação à época da escrita desse texto de Santaella, quase duas décadas atrás, é ainda o mesmo hoje. Tecnologia digital parece ser sinônimo de expediente capitalista, de alienação mercadológica, de comprar produtos e de entregar nossos dados. O poder perverso do capitalismo tardio, que é capaz de colonizar e vender cada aspecto da realidade, é indiscutível. É o que afirma Di Felice (2020), ao apontar para a possibilidade de construir uma forma de cidadania digital que enfrente esse uso abusivo dos dados dos indivíduos.

Trata-se, como vimos, de uma transformação estrutural do mundo, da sociedade, do *marketing* e das estratégias de comunicação, que, em vez de induzir e impressionar os consumidores, tentando seduzi-los e convencê-los a comprar, como aconteceu na era da publicidade de massa e da sociedade consumo, passam a registrar e a organizar grandes quantidades de dados. Em vez da óbvia e antiga metáfora do pan-óptico, poderíamos associar essa complexa atividade de busca e organização de dados à excêntrica atividade de um grupo de pescadores que, cruzando os mares, em vez de se dedicarem à pesca, preferem explorar e mapear o leito marinho do oceano, analisando as trajetórias e os caminhos dos peixes. (Di Felice, 2020, p. 98).

Segundo Santaella, contudo, isso deve ser motivo para que se ocupe ainda mais o ciberespaço, subvertendo suas possibilidades. É um uso hacker das tecnologias digitais, um uso que coloca as ferramentas dispostas pelo capitalismo contra o próprio capitalismo.

Essa possibilidade de hackear o capitalismo hackeando as ferramentas que ele disponibiliza se dá no marco histórico de profundas, e rápidas, transformações culturais. Santaella (2003) postula a existência de paradigmas semióticos de transmissão dos saberes e de interações sociais que chama **culturais**. Não são lineares, nem se substituem umas às outras no decorrer da história, mas vão se acumulando, ocupando e dividindo espaço. São elas a cultura oral, cultura escrita, cultura impressa, cultura de massas, cultura das mídias e a cibercultura (cultura digital).

Não se dará aqui uma descrição precisa de cada uma dessas culturas, dado o limite deste trabalho. Não obstante, é necessário sublinhar que as três últimas culturas acontecem já no âmbito do capitalismo global e no avançado

desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação. Resumidamente, a cultura de massas é o discurso orientado um-para-muitos. É uma produção verticalizada, pasteurizada, homogeneizada, distribuída massivamente por meios de ampla difusão, e consumida de maneira passiva. É a TV massificada, o cinema, jornais, tais como aconteceram até a década de 1970.

A cultura das mídias é o resultado de sofisticação da produção para as massas. Ainda é produzida verticalmente, seu discurso ainda é um-para-muitos, ainda usa meios de ampla difusão, mas já faculta uma certa capacidade de escolha aos seus consumidores. A mesma informação, o mesmo produto, se encontra disponível em vários formatos de mídias que podem ser acessadas pelo consumidor. A TV, o rádio, os jornais e o cinema, passam a dividir seu espaço com os videogames, com as videolocadoras, e com produtos de franquias (como *Star Wars*) em que os consumidores se tornam verdadeiros seguidores, participantes de uma subcultura onde todos os produtos relacionados a esse mundo são transmidiaticamente consumidos.

A cultura digita ou a cibercultura, muda completamente os padrões de produção, difusão e consumo da informação. Não são apenas grandes corporações produzindo discursos um-para-muitos. A troca informacional passa a ser muitos-para-muitos, e paralela a essa, uma comunicação um-para-um, nos fóruns específicos e nas plataformas de comunicação.

A cibercultura seria inimaginável fora do ciberespaço. Os dois são irmãos siameses, que por sua vez só são possíveis graças à rede mundial de computadores. A Internet, a popularização do computador pessoal, e, mais recentemente, a avalanche de *smartphones* com facilidades e aplicativos que vão se criando e recriando diariamente, transformaram o consumidor em um navegante. A conexão é o novo modo de relação com a informação. O algoritmo é a linguagem universal, para a qual tudo é traduzido e potencialmente traduzível. Dia a dia se passa mais tempo conectado até que, possivelmente e logo, a conexão ininterrupta será a regra.

Há resistências a essas mudanças no campo educacional. Em primeiro lugar, deve-se ressaltar a necessidade de formação dos educadores em competências digitais. Formação essa que tem um caráter técnico e que ao mesmo tempo pressupõe uma renovação de bases teóricas.

However, for the integral development of digital skills, in addition to training, it is understood that the creation and active participation of public policies of incentive and structural conditions is essential, so that the necessary support can be offered so that professionals can reframe their practices. (Borges et al., 2021, p. 78)

Há também, um caráter social nessas resistências. Como já aludido, as preocupações em relação ao capitalismo e à exploração global que pode ocorrer

através das tecnologias são válidas ainda hoje. Entretanto, temos ainda outro problema, em especial no Brasil: boa parte das crianças, adolescentes e jovens que precisam da internet para realizar seus estudos simplesmente não têm acesso, ou seu acesso é precário, ainda que a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio, realizada em 2021, aponte que em torno de 90% dos lares brasileiros já possuem acesso à internet. Contudo, a qualidade desse acesso bem como a formação para o uso pedagógico são realidades diferentes.

O que aqui se pontua, é que para uma adequada formação para essa competências deve-se antes revisitar as bases teóricas utilizadas. Ainda que o paradigma tecnológico que se impõe seja o da conexão pervasiva, ubíqua, móvel e contínua, o paradigma ontológico ainda é o da Modernidade. Nessa ontologia, separa-se radicalmente de um lado o sujeito, autocentrado e atomizado, e de outro as ferramentas que usa, inertes e passivas. Mas as tecnologias digitais de informação e comunicação, não são nem inertes, nem passivas. Ao contrário, comunicam incessantemente e provocam mudanças reais.

Qual ontologia e qual concepção do modo de ser no mundo, podem então ser adotadas, levando em consideração essas transformações?

ONTOLOGIA DOS HÍBRIDOS

Sem menosprezar os concretos processos sociais que o uso de tecnologias digitais na educação representa, a proposta teórica aqui feita é dar um passo atrás, em direção aos fundamentos, e repensar a ontologia que funda as reflexões sobre educação. Repensar a ontologia não significa apenas fazer outra opção teórica. É necessário antes rever as opções já disponíveis. A maioria delas se formaram e se cristalizaram sob um paradigma sujeito-objeto clássico, em geral de tipo humanista, que crê na educação como um processo de “humanização”. Ora, nesse tipo de paradigma as tecnologias digitais poderiam constituir um perigo, porque “desumanizariam”.

Santaella propõe analisar criticamente esse projeto humanista. Não porque as opções teóricas adotadas sejam anti-humanas, ou desumanizadoras, mas porque afirmam que as próprias fronteiras entre os humanos e suas tecnologias não são tão claras assim. Esse paradigma é a hibridização, a mescla entre elementos orgânicos e não orgânicos (Santaella, 2004). Seu enquadramento geral são as mídias e, por isso, necessita também de uma ontologia do aparecimento.

A Modernidade ocidental foi erigida sobre uma firme rocha fundamental: o Eu (Santaella, 2004). A filosofia da subjetividade cartesiana, por exemplo, ainda que metodologicamente ponha em dúvida todo conhecimento e toda realidade, tem apenas uma certeza: que embora se possa duvidar de tudo, há um Eu que duvida, um sujeito que põe em questão todo o demais. Por sua vez, no século

XVIII, o filósofo Immanuel Kant vai realizar o que ele mesmo chama “revolução copernicana” no conhecimento. A filosofia se volta para o conhecimento das estruturas transcendentais do sujeito. Para se ter uma ciência segura é necessário antes saber exatamente como conhece (as estruturais transcendentais) e aquele que conhece (o sujeito transcendental).

Para Santaella, não chega a constituir uma novidade dizer que essas filosofias ruíram: “São muitas as vozes a afirmar que ‘a ideia do eu’ entrou em uma crise que se pode crer irreversível. Têm sido escritos inúmeros obituários da imagem de ser humano que animou nossas éticas e nossas filosofias por tanto tempo” (2004, p. 16). Com as teorias de Marx, Nietzsche, Heidegger e com o advento da psicanálise, novas variáveis entraram em jogo. O Eu racional, sólido, autárquico, foi abalado pela vontade, pelo desejo, pelo inconsciente, pelos afetos (Santaella, 2004).

A morte do sujeito abriu a possibilidade para que outras noções ocupassem sua função como lugar-tenente do ente humano: o discurso, a sociabilidade, a linguagem, o corpo. Para Santaella, todavia, o corpo não pode servir como um conceito fundacional, porque ele mesmo está em questão (2004, p. 28). Segundo a autora (2004), leituras teóricas vão se realizando sobre o corpo, desde as mais simplistas que o colocam no lugar do Eu-sujeito, até “correntes de pensamento, ou melhor, ideologias impregnadas de misticismo, que compreendem o humano como um estágio transitório na evolução da inteligência” (Santaella, 2004, p. 55), o que culminaria na superação de toda fragilidade, inclusive de toda corporeidade. Esta é uma das tendências dentro do movimento trans-humanista, que desde as empresas do Vale do Silício, tem pensado um ser humano cada vez menos corporalizado, cada vez mais dependente do hardware tecnológico, até a completa superação do biológico (Santaella, 2004).

A despeito de todos esses exageros, o corpo biológico puro, o corpo *natural*, é também um acontecimento da linguagem: denominar, estabelecer um limite, é ao mesmo tempo constituir esse objeto que é o corpo biológico do ser humano. Uma descrição ôntica (quais são os elementos de determinado ente sob determinado aspecto) é sempre uma prescrição, o estabelecimento de uma norma (Butler, 2019, p. 25).

Os avanços da ciência e tecnologia no século XX e as transformações culturais têm colocado na pauta do dia essas preocupações. Quem é capaz de estabelecer o limite entre o humano e sua tecnologia? Como é possível estabelecer esse limite? Um tal limite é necessário? Mais que uma noção de corpo que resolveria problemas das teorias anteriores, entra em cena o “corpo problematizado” (Santaella, 2004, p. 28)

Santaella dá a esse corpo sob interrogação o nome de corpo biocibernético. O nome traz em si a marca do hibridismo da sua ontologia. É um corpo atravessado pelo seu ser orgânico e ser cibernético. É o corpo conectado à

máquina, integrado aos sistemas de comunicação, o corpo protetizado e modificado.

A esse corpo sob interrogação estou aqui chamando de corpo biocibernético. Quero com isso indicar a consciência que foi gradativamente emergindo de um novo estatuto do corpo humano como fruto de sua crescente ramificação em variados sistemas de extensões tecnológicas até o limiar das perturbadoras previsões de sua simulação na vida artificial e de sua replicação resultante do genoma. (Santaella, 2003, pp. 181-182).

Por tal, Santaella tem utilizado o termo “pós-humano” para referir-se a esse novo estágio da cultura. Pós-humano não significa que os entes humanos singulares, ou o *homo sapiens* como espécie, ou um sentimento geral de humanidade foram superados. Pós-humano significa que aquelas definições clássicas do pensamento humanista já não se aplicam. Os homens e as mulheres não usam mais suas tecnologias, mas se incorporam a elas, com certo nível de consciência em relação a essa incorporação.

Não é preciso imaginar um futuro de ficção científica para visualizar essa hibridização consciente funcionando. O exemplo mais adequado é o uso que hoje fazemos de *smartphones*. Estamos constantemente conectados a uma máquina que sabe muito (ou tudo) de nós, que muda nossa maneira de perceber a realidade social, que se torna a principal lente que usamos para ler o mundo. Mesmo a ampliação do uso de mídias sociais (Facebook, Instagram, Twitter) está intimamente ligado ao fenômeno de uma comunicação ubíqua e permanente que um dispositivo móvel e pessoal oferece. Além disso, hoje já conseguimos perceber o surgimento de mídias sociais que seriam impossíveis sem o celular. Ou seria possível pensar o TikTok sem a câmera do celular captando o vídeo do sujeito que ali dança, ou canta ou faz qualquer de suas *trends*?

O que é preciso perceber a essa altura é que em si mesmo esse processo de hibridização e de ubiquidade comunicativa nada diz a respeito da finalidade de seu uso. De fato, podem conter uma alta dose de alienação e mesmo de manipulação política. Mas deve-se reconhecer que nunca houve tanto poder comunicativo disseminado por tantos e tão variados estratos da população. Pode-se levantar a questão sobre o que os algoritmos estão nos levando a ver, em um momento que se fala até de algoritmos racistas (Silva, 2022).

Em *Temas e dilemas do pós-digital, a voz da política* (2016), Santaella estende essa discussão em direção à esfera pública. O acontecimento da hibridização, do corpo biocibernético, é um acontecimento político, que afeta nossa sociabilidade, que é capaz de construir novas relações sociais.

Santaella não hesita em adentrar o tema da biopolítica, um dos principais debates na filosofia pós-estruturalista, pensada por ela desde as obras dos filósofos Michel Foucault, Giorgio Agamben e Antonio Negri. Trata-se de pensar

as articulações entre a vida e o poder, entre a produção de vida e a produção de morte, já que “o biopoder tornou-se coadjuvante no desenvolvimento do capitalismo” (Santaella, 2016, p. 23). A mesma tecnologia que aliena os sujeitos nas redes produtivas do capitalismo, é a que possibilita a subversão das condições de exploração. A mesma mídia social que vende seus produtos para nós através de uma propaganda direcionada, usando algoritmos que aprendem nosso comportamento e nossas tendências, é a mídia utilizada para organizar uma manifestação política na rua, um movimento de minorias, a luta por condições melhores de saúde. As multidões se unem às suas mídias como um único movimento de contestação e subversão dentro do próprio capitalismo.

Uma ontologia da hibridização não dá conta apenas da mistura entre o orgânico e o não-orgânico no corpo biocibernético, mas entre as demandas do real e do virtual. O uso que fazemos dos celulares e computadores já nos mostra que ultrapassamos um limiar. Mesmo em educação, na prática pedagógica cotidiana, perguntar se as tecnologias digitais devem ser usadas ou não já não tem sentido. A questão é perceber o que esse uso representa, qual a melhor maneira de usar, a extensão de suas consequências.

TEORIA QUEER: SUJEITO E INTERPELAÇÃO

A Teoria Queer é conhecida pelo seu relevante impacto na terceira onda dos estudos de gênero. Desenvolvendo-se já ao longo dos anos de 1980 em estudos pioneiros como os de Eve Sedgwick e Gayle Rubin, a Teoria Queer ganha popularidade no início dos anos 1990 a partir da primeira publicação de *Problemas de gênero, feminismo e subversão da identidade* (2015), da filósofa Judith Butler. Segundo Connel e Pearse (2015), tal popularidade não se deve apenas a uma moda inaugurada pelos estudos pós-estruturalistas, mas porque Butler consegue associar sua teoria a um projeto político.

Contudo, não se pode resumir a Teoria Queer àquilo que Butler nomeia, seguindo Rubin, “sistema sexo/gênero”. O estudo das opressões sexuais e de gênero é paradigmático, mas não exclusivo. Em primeiro lugar, é preciso remeter o queer a um mais amplo campo do Pós-Estruturalismo: à pergunta pela genealogia do sujeito moderno, pelo lugar do eu e da identidade na atual arena da política e do conhecimento, ou em termos butlerianos, das políticas de reconhecimento como um todo (Butler, 2018).

Concretamente, a Teoria Queer aponta para o fato que o sujeito não é um ente constatado no mundo, mas o efeito de um conjunto de práticas discursivas que se inscrevem corporalmente (Butler, 2015). É no relato que faz de si mesmo que o Si mesmo se constitui. Relato que não é apenas uma descrição narrativa de características, mas uma resposta a uma interpelação.

É impossível fazer um relato de si mesmo fora da estrutura de interpelação, mesmo que o interpelado continue implícito e sem nome, anônimo, indefinido. A interpelação é que define o relato que se faz de si mesmo, e este só sem completa quando é efetivamente extraído e expropriado do domínio daquilo que é meu. É somente na desposseção que posso fazer e faço qualquer relato de mim mesma. (Butler, 2015a, p. 52).

Butler indica que essa “desposseção” não significa que o acesso à própria história está vedado, mas remete ao fato de que o sujeito experimente como sua singularidade absoluta aquilo que é na realidade um conjunto de normas compartilhadas, com sua temporalidade e funcionamento próprios. Dito de outra maneira, não há um sujeito constituído antes da convocação do olhar do outro. É sempre nessa experiência radical de ser exposto ao outro que o singular se constitui, em um mundo compartilhado.

Isso não significa tampouco que a ação individual está impossibilitada. Ao contrário, ela é continuamente demandada nas múltiplas interpelações que o singular sofre. Todavia, o caráter interpelativo da constituição do singular expõe todos os indivíduos ao olhar e à ação de todos os outros indivíduos. Essa exposição é a marca da vulnerabilidade e esse é o próprio processo de subjetivação. Isso não é o impedimento da ética ou da política, mas a sua exigência. Porque todos compartilham a mesma condição de vulnerabilidade é que todos precisam se engajar em uma luta comum por garantir as condições de reconhecimento de suas experiências singulares.

Se a reivindicação está registrada, ela me revela menos como um “eu” do que como um ser relacionado aos demais de maneiras inextricáveis e irreversíveis, que existe em uma condição generalizada de precariedade e interdependência, afetivamente moldado e estimulado por aqueles cujos efeitos sobre mim nunca escolhi. (Butler, 2018, p. 253).

Estar exposto à ação do outro é ser passível de ser objeto de violência. É por isso que Butler (2018, p. 246) renuncia a “uma ontologia fundacional para o sujeito” em favor de práticas de reivindicação, quando o singular convoca os outros singulares para a não violência.

Ora, essa convocação é que constitui a “assembleia”. Reunir-se, fazer alianças, interpelar e ser interpelado é o que constitui a subjetividade, não mais como um “sistema fechado” (Butler, 2018 p. 246), mas um conjunto reiterado de ações.

Neste sentido, a prática educacional pode inserir-se como mais um (dos mais proeminentes!) espaço de convocação das alianças. Contudo, importa ressaltar que toda ação política não apenas ocupa um espaço, mas constitui esse lugar de convocação no seu próprio agir, seja a praça pública, seja o ciberespaço. É o que se verá a seguir.

ONTOLOGIA DO APARECIMENTO

Se a proposta deste trabalho é analisar possibilidades ontológicas para repensar as relações entre educação e tecnologia no marco da cultura digital, por que essa insistência no campo da ação política? Talvez, porque a teoria de Butler deva ser concebida como uma “ontologia política”, uma reflexão sobre a emergência de subjetividades, que se conformam à norma hegemônica ou que são dissidentes. Tal fenômeno é intrinsecamente político.

Os conceitos a seguir analisados se encontram no capítulo *Corpos em aliança e política das ruas*, em um livro homônimo de Butler, que tem como subtítulo *Notas para uma teoria performativa da assembleia* (2018a). A pergunta central para Butler é como é possível que pela sua ação e palavra os sujeitos, em especial os que se caracterizam por uma subjetividade não hegemônica (mulheres, imigrantes, minorias étnicas, pessoas LGBTQIA+) constituam um espaço público? A pergunta não é simplesmente como ocupam o espaço, mas como o constituem, o produzem, o que representa uma abordagem distinta do espaço público como um fato simplesmente dado.

Deixamos de lado parte do objetivo dessas manifestações públicas se deixamos de ver que o próprio caráter público do espaço está sendo questionado, ou até mesmo disputado, quando essas multidões se reúnem. [...] Do mesmo modo que devemos insistir na existência de condições materiais para a assembleia e a fala públicas, também temos que nos perguntar de que maneira as assembleias e as falas reconfiguram a materialidade do espaço público e produzem, ou reproduzem, o caráter público desse ambiente material. (Butler, 2018a, p. 80).

É claro que quando uma multidão ocupa uma praça isso não significa dizer que ela constrói a praça, pavimenta as ruas, planta árvores, ou pinta muros, ainda que possa fazer esses atos com uma profunda significação política. Enquanto um suporte material, o ambiente público esteve sempre ali. A rua esteve sempre disponível, mas nem sempre foi usada como um espaço de assembleia. Quando uma multidão invade um ambiente e o transforma no lugar da assembleia o próprio uso público da coisa pública está sendo objeto de manifestação.

Isso significa dizer que o “ambiente faz parte da ação” (Butler, 2018a, p. 81). Se olharmos com atenção, isso já nos coloca do lado de fora das filosofias do Eu. Nestas, o sujeito apenas ocupa espaços, invade, conquista. Na teoria de Butler, não existe um sujeito constituído que reclama direitos. O sujeito se constitui na própria performance linguística na qual reclama direitos. É a ação corporal e linguística que funda a subjetividade, com todos os seus atravessamentos culturais, sociais, econômicos e políticos.

A própria noção de fundar direitos é reivindicada. Na assembleia há a radicalização do momento fundacional da política, com todos os riscos que isso

comporta. Os corpos ali localizados são corpos expostos à morte, vulneráveis. Expõem-se a essa vulnerabilidade como o único meio de lutar contra a condição precária a que são submetidos. Sejam corpos das mulheres que foram submetidas ao silêncio ao longo da história que se reúnem na praça Tahir, no Egito, seja os corpos LGBTQIA+ que reclamam o reconhecimento de sua existência nas ruas de San Francisco na Califórnia, antes da exigência de um direito específico, esses grupos lutam pelo direito de ter direitos, pela inteligibilidade de suas vidas.

Butler propõe assim uma política de alianças que se constitui na assembleia. Só que aliança não é para ela apenas um conceito estratégico ou de militância. Talvez, uma forma adequada de lê-lo é como um conceito ontológico *soft*, isto é, sem as pretensões explicativas exaustivas de uma ontologia global, mas como uma descrição transcendental (não-empírica) de uma região do ser, no caso, o processo político de subjetivação.

O que estou chamando de aliança não é apenas uma forma social futura; algumas vezes ela está latente ou, outras vezes, é efetivamente a estrutura da nossa própria formação subjetiva, como quando a aliança acontece dentro de um único sujeito, quando é possível dizer: “eu mesmo sou uma aliança, ou eu me alinho comigo mesmo e com as minhas várias vicissitudes culturais. (Butler, 2018a, p. 77).

Fazer aliança presume uma diferença que não foi apagada. Aqueles corpos em praça pública lutando por seus direitos não são todos iguais. Nem lutam todos pelas mesmas coisas, ou não lutam pelas mesmas coisas do mesmo jeito. Isso não impede a aliança, ao contrário, é sua condição de possibilidade. A multidão de uma assembleia não é a mesma coisa que uma massa. Na assembleia, a performance dos corpos, as palavras de ordem, o cuidado do espaço público, não é uma linguagem vertical consumida passivamente. Na assembleia todos falam com todos e a assembleia com o mundo.

Também os singulares estão em aliança consigo mesmos. Isso é possível porque ninguém é uma uniformidade ontológica. Onde antes havia o Eu, Butler propõe a aliança de múltiplas diferenças, uma complexidade feita unidade, que ela chama de “relacionalidade social no pronome”. Quando alguém diz ‘eu’ uma série de relações sociais e culturais está implícita. Esta concepção manifesta “a insuficiência das ontologias identitárias para pensar o problema das alianças” (Butler, 2018a, p. 77).

É aqui que a questão dos suportes da ação política se vai tornando mais complexa. Como dito acima, para Butler não se ocupa um espaço público. A materialidade do espaço dado é reconfigurada na ação dos manifestantes. Mas, para conseguir se manifestar, um certo espaço tem de ser dado, um “espaço de aparecimento”, termo que Butler toma de Hanna Arendt.

É claro que isso produz um dilema. Não podemos agir sem suportes, contudo, precisamos lutar pelos suportes que nos permitem agir, ou, na verdade, que são componentes essenciais da nossa ação. [...] o “verdadeiro” espaço está, então, “entre as pessoas”, o que significa que assim como qualquer ação acontece em um lugar localizado, ela também estabelece um espaço que pertence à aliança propriamente dita. (Butler, 2018a, p. 98).

A luta em aliança pelas condições de aparecimento é o que produz o espaço público. Isso vale dizer que não há nenhum local público antes do uso que dele se faz. Não existe nenhum aparecimento dos entes políticos antes da luta para aparecer. A ontologia do aparecimento é, portanto, uma ontologia da aliança pela consolidação de um espaço público compartilhável, onde necessidades e demandas sejam objetos de debate, onde os singulares possam expor suas vidas, onde possam lutar contra a condição de precariedade a que foram abandonados.

As mídias são também parte inegociável dessas condições de aparecimento para Butler. Isso se dá porque aparecer é tornar visível, fazer ser visto, estar disponível aos sentidos do outro que percebe. As tecnologias não eludem o corpo, não o colocam em um patamar subalterno. Ao contrário, podem ser usadas para pôr em destaque a vulnerabilidade a que os corpos foram expostos, ao ataque da polícia política que reprime, às condições de morte e abandono.

As cenas da rua se tornam politicamente potentes apenas quando – e se – temos uma versão visual e audível da cena comunicada ao vivo ou em tempo imediato, de modo que a mídia não apenas reporta a cena, mas é parte integrante da cena e da ação; na verdade, a mídia é a cena ou o espaço em suas dimensões visuais e audíveis estendidas e replicáveis. (Butler, 2018, p. 101).

A compreensão que o espaço virtual é contrário, oposto, ou mesmo contraditório ao espaço “real” não faz sentido. Nada mais real que o enquadramento da câmera, seja a câmera profissional da grande mídia tradicional, seja o celular de um manifestante. Butler reconhece que a grande mídia é dominada por gigantescas corporações que realizam sua própria censura e que só mostram imagens que são relevantes para seus próprios projetos. Todavia, o uso expandido das mídias sociais, o uso de celulares, o acesso ubíquo à informação, produz “uma espécie de contra-vigilância da ação militar e policial” (Butler, 2018a, p. 103).

Dado que os meios de comunicação globais já não são de uso exclusivo das grandes corporações, ainda que sejam donas das plataformas e do grande fluxo de dados, a relação dos corpos com a tecnologia vai se alterando drasticamente. Também para Butler, a noção sujeito-objeto não parece ser a mais explicativa para a relação dos sujeitos com as tecnologias digitais.

A ação do corpo é separável de sua tecnologia? E a tecnologia não está ajudando a estabelecer novas formas de ação política? E quando a censura ou a violência são dirigidas contra esses corpos, também não estão sendo dirigidas ao seu acesso a mídias, a fim de estabelecer um controle hegemônico sobre quais imagens são transmitidas e quase não. (Butler, 2018, p. 102).

Não se pode atribuir a Butler uma postura eufórica e tecnofílica em relação às tecnologias digitais, tampouco uma postura disfórica e tecnofóbica. A ontologia do aparecimento que se sugere reconhecer em sua obra é mais centrada sobre a noção da tecnologia como espaço de lutas, aliás, como os outros campos da vida política e social. Não é o caso de atribuir às tecnologias digitais a pecha de boas ou más em si mesmas. O que está em jogo é saber nas mãos de quem está o seu uso, quem detém o controle dos dados, quem escolhe quais imagens serão veiculadas ou não e com qual finalidade.

Acontece que a política contemporânea tem uma nova ágora. As condições do aparecimento são as mesmas tanto para a praça pública quanto para o uso das mídias. Para Butler, a esfera pública é hoje uma combinação entre mídia e rua. Ocorre uma hibridização entre elas. A hibridização impõe um desafio, que é de precisar os limites e as consequências da mescla. Ou se pode dar um passo adiante e assumir essa ontologia da hibridização e do aparecimento, não se preocupando tanto com os limites, e sim com o que se podemos fazer com isso que é disposto na ação das multidões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O paradigma ontológico que emerge tem de se haver com as relações entre sujeitos biológicos e sujeitos cibernéticos, tais como se dão na Cultura Digital. A ideia de “uso de tecnologias” só é possível quando o agente é diferente de suas ferramentas, onde há um sujeito firme e estável que toma os outros entes como disponíveis. Os termos que se apresentam não se dão apenas no âmbito do uso. É uma incorporação. Ou ainda, é uma “descorporação”, porque o corpo é balanceado, é minado, é posto sob suspeita.

Uma ontologia da hibridização e do aparecimento não nega os fatos tais como observados pelas ciências empíricas particulares: a doença, a vida, o nascimento, a morte, os objetos no mundo, o espaço. Todavia, parte da noção que os objetos usados para conhecer, agir e transformar o mundo se modificaram. Entra-se em um novo modo de relação com as coisas. O processo cognitivo e a corporeidade, os afetos e a razão, são mediados pelos dispositivos informacionais.

Daí redundam implicações para a reflexão e a prática em Educação. Os problemas mudaram de lugar. Questionar-se pelo uso ou não de tecnologias digitais na Educação mostrou-se ser uma pergunta sem sentido. É uma

incoerência, tal como pedir que o educando deixe seu afeto em casa, ou determinadas cognições, antes de “comparecer” à aula. Hoje, quem com-parece é porque aparece junto no enquadramento que as tecnologias da comunicação condicionam, enquadramento que estão todos incluídos, ainda que na forma de uma exclusão. Se não se é aquele que tem acesso às tecnologias digitais, se é aquele que é deixado à margem, expropriado delas pelo sistema econômica e social.

A inseparabilidade entre os humanos e suas tecnologias significa a inseparabilidade da Educação e da Cultura Digital. Os “ciberalunos” já são realidade. Não apenas os que se encontram nas plataformas digitais para as aulas. Todo aluno, mesmo sentado em uma típica carteira escolar, em uma sala de aula tradicional, é condicionado pela Cultura Digital: seus objetos, suas tendências, suas possibilidades de aparecimento.

Essenão é um cenário idílico. Não é necessário comemorar a “digitalização” dos educandos. Mas é o cenário que está aí. A negação tecnofóbica, que pode vir desde a simples recusa do operar alguns dispositivos até uma verdadeira crise em relação em usar os produtos que seriam os representantes mais claros do capitalismo, não é pertinente. A luta por melhores condições de trabalho, de saúde, de educação, é somada hoje à luta pelas condições necessárias do aparecimento. Que esfera pública a escola é capaz de gerar para que suas demandas apareçam?

Nunca houve tanto acesso à comunicação, nem tamanha difusão de informação, ao que pese todas as exclusões. Mesmo o aluno mais isolado no mais profundo interior do Brasil é um “ciberaluno”, incluído no sistema como a exterioridade que garante o limite: mesmo nele chegam os produtos da Cultura Digital, ainda que seja na forma do restolho do capitalismo. Assim, não se trata mais de querer ou não estar nessa cultura, usar ou não suas ferramentas, mas pensar um uso coletivo, democrático, que *hackeia* o sistema, que usa de suas ferramentas contra ele mesmo.

A ontologia proposta se apercebe desses limites do sistema, produzidos como exterioridade da Cultura Digital. Contudo, as relações entre os humanos e suas tecnologias já estão alteradas. A hibridização e o aparecimento não são odes à “desumanização”, ao transformar em problemas técnicos os problemas existenciais do ente humano. Ao contrário, ao perceber a relação como já alterada remete aos sujeitos a responsabilidade por lutar pelas melhores condições de aparecimento e inteligibilidade de suas demandas (políticas, éticas, sexuais) e a possibilidade de assumir o processo de hibridização como um caminho onde os singulares são livres para viver em sua própria singularidade.

REFERÊNCIAS

- BORGES, Martha Kaschny; SILVA, Monalisa Pivetta da; SOUZA, Luisa Pereira de. Developing digital skills from a continuing education course on digital storytelling for basic education teachers. *Open Journal of IUL University*, vol. 2, n. 3, 2021, p. 67-80. Disponível em <https://doi.org/10.57568/iulres.v2i3.137>. Acesso em: 10 maio 2023.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo: Crítica da violência ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015a.
- BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* 4ª ed. Rio de Janeiro: 2018.
- BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa da assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018a.
- CONNEL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. *Gênero, uma perspectiva global: compreendendo gênero – da esfera pessoa à política – no mundo contemporâneo*. São Paulo: nVersos, 2015.
- DI FELICE, Massimo. *A cidadania digital: a crise da ideia ocidental de democracia e a participação nas redes digitais*. São Paulo: Paulus, 2020.
- IBGE. *Pesquisa nacional por amostragem de domicílios*. 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101963_informativo.pdf. Acesso em: 02 maio 2023.
- SANTAELLA, Lucia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.
- SANTAELLA, Lucia. *Corpo e comunicação: sintoma da Cultura*. São Paulo: Paulus, 2004.
- SANTAELLA, Lucia. *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus, 2010.
- SANTAELLA, LUCIA. *Temas e dilemas do pós-digital: a voz da política*. São Paulo: Paulus, 2016.
- SANTAELLA, LUCIA. *Humanos hiper-híbridos: linguagens e cultura na segunda era da internet*. São Paulo: Paulus, 2021.

POR UMA EPISTEMOLOGIA INTERCULTURAL: ARTICULAÇÃO ENTRE OS POVOS INDÍGENAS E O MUNDO POLITICAMENTE CAPITALISTA

Matheus Moreira da Silva¹

PRIMEIRAS PALAVRAS: O (RE)PENSAR DOS POVOS INDÍGENAS FRENTE AO MUNDO POLITICAMENTE CAPITALISTA

No Brasil, existem diversos povos com representações culturais distintas, línguas e saberes próprios—uma gama de diversidade cultural. Em relação aos povos indígenas, o censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) esclarece que “[...] o Brasil é composto por 305 etnias indígenas e 274 línguas distintas” (p. 5), com diferentes formas de perceber e lidar com o mundo, já que um *mundo* sem diversidade é um *mundo* morto.

Ao longo do processo colonial brasileiro, as formas de conhecer e lidar com o mundo capitalista partem das epistemologias dominantes, revogando ou se apropriando de outras formas de perceber e conhecer o mundo com aquelas vinculadas aos povos indígenas. Oliveira e Candau (2010), ao ponderarem a terminologia “colonialidade do poder”, proposta por Quijano (2000), concebem-na como uma apropriação do imaginário, que tem como consequência a colonialidade do saber e do ser. Os autores citados mostram outras formas de produção de conhecimento advindo da geopolítica do conhecimento².

Deparamo-nos com povos que oprimem os povos indígenas, desde 1500, com a chegada dos portugueses ao Brasil, utilizam ideologias que buscam romper a diversidade cultural e estabelecem uma cultura maior, em que, os grupos sociais, possuem os mesmos valores, hábitos, costumes e as mesmas tradições (Silva, 2018). Costumes, conhecimentos, mitos, culturas, relações de comércio e línguas dos povos indígenas são frequentemente questionadas pela sociedade não indígena. São poucas as populações que não sofreram influências

1 Doutor em Educação em Ciências e Matemática – UFG.

2 “A geopolítica do conhecimento – assim como a colonialidade do poder, do saber e do ser –, geram tensões apropriadas por Santos (2007) entre regulação/emancipação e apropriação/violência, as quais coexistem e estão presentes na atualidade, reforçando as linhas abissais”. (RAMOS, 2016, p. 71)

que, em grande parte, foram estabelecidas por relações de contatos interétnicos com ações que visavam a lucrar com a exploração cultural e comercial.

Assim sendo, surge o propósito de entender essas questões comerciais, tanto no contexto indígena, quanto nos vários segmentos da sociedade nacional, além da evolução dos processos comerciais; desta forma, (re)pensar as questões sobre os povos indígenas mediante o mundo capitalista, influenciados pelos vários segmentos da sociedade nacional é comparar as imposições históricas, políticas e econômicas frente aos distintos povos indígenas no Brasil. Nesse sentido, abordaremos concepções pautadas na interculturalidade crítica, fator consistente e abrangente do marco legal no papel dos povos indígenas subalternizados. Nosso objetivo é reunir e problematizar questões relacionadas à diversidade e aos sistemas comerciais dos povos indígenas e, aos embates epistemológicos que constituem esses cenários no Brasil.

No decorrer das últimas décadas, com a influência dos não indígenas, muitos direitos dos povos indígenas foram violados. Esses povos foram colonizados³ mediante a catequização, comercialização, cujo interesse era sua assimilação e transformação em trabalhadores escravizados, constituindo um cenário de imenso processo de exploração. Submetidos à colonização, não possuíam (e ainda não possuem) o mesmo direito que os “colonos”. No transcorrer da história, esses povos foram vistos, e rotulados, como grupos desvalidos, vivendo em aldeias isoladas (Silva, 2018).

Com o passar do tempo, mudaram-se as leis, todavia as práticas assimilacionistas que permaneceram foram sendo substituídas pelas práticas integracionistas, que visavam a integração dos indígenas nos projetos de construção nacional (Nazareno, 2019). Essas ações reforçam o discurso presente nas sociedades capitalistas sobre os distintos grupos indígenas. No trabalho de Ramos (2016), percebemos concepções epistemológicas perante o “ser indígena” no discurso dominante, “ser ou deixar de ser indígena não é condição relacionada com a aquisição de bens de consumo utilizados pela sociedade não indígena” (Ramos, 2016, p. 55).

Essa condição é uma forma opressiva de inviabilizar a identidade, numa concepção superficial que a constrói à luz da associação do indígena ao não indígena. Nessa perspectiva, são estruturados estereótipos para negligenciar primeiro, um processo de dominação e opressão, que reproduzem a colonização

3 Para Ramos (2016), no processo de colonização foram impostas aos indígenas, práticas educativas – caráter assimilacionista – que estiveram relacionadas à entrada da Igreja no Brasil. Durante esse período foi utilizada a estratégia de bilinguismo de transição. Os missionários aprendiam as línguas indígenas, para posteriormente traduzir os conhecimentos ocidentais e princípios cristãos para a língua materna dos indígenas. Dessa forma, eram ensinados os princípios do catolicismo e a língua portuguesa com o intuito de “pacificar” os indígenas e prepará-los para o mercado de trabalho.

e a exploração comercial. Nessa lógica, os conhecimentos, as práticas comerciais e as várias culturas tradicionais são menosprezadas, consideradas subalternas aos conhecimentos do não indígena.

O cenário que se afigura com a chegada do processo de colonização, *agentes econômicos*, é imprescindível para entendermos o significado da chamada globalização econômica. Esta tem como característica:

- I) A ruptura de fronteiras, ou seja, tal ruptura é atribuída à dinâmica do capital, que circula livremente pelo globo, sem respeitar a delimitação de fronteiras;
- II) Perda da soberania local, submeter à lógica do capital para conseguir gerar lucros em seus orçamentos;
- III) Expansão da dinâmica cultural, o capital se dirige agora às periferias do capitalismo, dado que as transnacionais e a colonização Ocidental entenderam que a exploração dos subdesenvolvidos/povos subalternizados promoveria grandes lucros. (Pedroso, 2012, p. 1)

São poucas as comunidades indígenas que sobrevivem apenas com as relações comerciais tradicionais⁴ intactas e preservadas, advindas do passado. Este fato está ligado aos diversos conflitos epistemológicos e históricos dominantes. Em 2003, mais de 85% das populações indígenas dependiam da agricultura e do “escambo”. Com o passar dos anos, as culturas e os conhecimentos indígenas foram explorados pela sociedade não indígena, sem compensações adequadas⁵ e, sofreram (e sofrem) impactos territoriais e embates sociais.

Uma expressiva parcela indígena, no ano de 2006, não vivia em áreas afins (Schroder, 2003), imersa no sistema capitalista, ação que influenciou seus hábitos culturais. A maioria dessa população se tornou “propriedade” dos colonos e era convertida, em alguns casos, em mão-de-obra barata.

Um terço das terras indígenas enfrentam problemas estruturais e econômicos, os quais abrem caminhos para o discurso e a inserção em seu cenário pelo mundo ocidental. Para enfrentar esse problema, é importante remeter aos estudos sobre “Interculturalidade Crítica” e “Pedagogia Decolonial”, pois entender os processos econômicos e culturais em discussões indígenas, implica entender, em partes, a evolução e a inferência do Ocidente nas relações comerciais tradicionais.

Conforme Haber (2011), a modernidade ocidental contribui para uma lógica de capital que, na verdade, cria “novas mercadorias”. Nesse sentido, as

4 Essas práticas comerciais tradicionais são caracterizadas como os artesanatos, as comidas, o escambo, as vestimentas e os hábitos que sofreram drasticamente redução devido à prática capitalista e excludente do discurso e crescimento ocidental.

5 Constitucionalmente os povos indígenas têm o direito à participação legal nos lucros derivados de investimento e obras em suas terras (Angher, 2013). A visão de sociedades tuteladas e administradas colonialmente caem por terras, pelo reconhecimento das autonomias das sociedades indígenas e o direito a consulta prévia em seu território.

relações comerciais tradicionais dos indígenas foram praticamente eliminadas⁶ ou apropriadas. Entendemos que a dominação também ocorreu no campo das representações, perceptíveis nas comparações de visões de mundo dos indígenas com os ocidentais dominantes. Esta ação advém da natureza opressiva e etnocêntrica, visto que nossa sociedade, “branca”, “europeia” “não indígena”, “excludente”, “capitalista”, “monopolista” e “opressora”, propende a “padronizar” uma única forma de ser, lidar, manipular, comercializar e de ver o mundo.

O processo de homogeneizar essas formas, com o mundo capitalista e manipulador, esteve presente desde o período de colonização. Este fato se torna perceptível quando Santos (2006, p. 56, grifos do autor) discute as linhas abissais que separam o mundo em dois universos distintos, “como se o lado de cá, *dominante*, sabe o que é ‘melhor’ para os que vivem numa outra realidade do lado de lá, *oprimidos*, impostos a aceitarem imagens, culturas e costumes padrões de uma sociedade excludente, explorado”.

Essas linhas abissais – dominação hierárquica e separação em dois universos distintos –, estão presentes desde o início do processo de colonização no Brasil. As práticas comerciais tradicionais, o “escambo”⁷ – lado de lá –, realizadas pelos povos indígenas no passado, constituíram-se como objeto de dominação e usurpação, por meio da prática da biopirataria – lado de cá. Essa ação retira desses povos o direito de vivenciar suas relações comerciais tradicionais que, com o passar do tempo, foram modificadas pelo valor monetário.

Essas práticas comerciais tradicionais tornam-se limitados perante o avanço da globalização e do capitalismo, ocasionando uma perda dos valores tradicionais, patrimônios culturais e imateriais, e a exploração dos recursos oriundos das terras indígenas. Essas limitações provocadas pelos europeus trouxeram consequências para os povos indígenas, uma invasão de suas culturas por um viés hierárquico/capitalista,

É nesse cenário, como processo colonizador, tecnológico e globalizado, que as relações interculturais foram construídas pelo mundo a partir de movimentos violentos e antidialógicos. Permanece viva a concepção antropológica que compreende a diferença do conhecimento como hierarquia. Para D’Ambrosio

6 Em alguns casos, essas práticas tradicionais dos povos indígenas foram substituídas pelas ditas “verdadeiras” ou “corretas” vistas pelo mundo ocidental dominador, contradizendo o que está estabelecido na *Constituição Federal de 1988*.

7 Escambo ou troca direta é a transação em que cada parte entrega um bem ou presta um serviço para receber do outro em forma de crédito, sem que um dos bens seja a moeda, sem envolver dinheiro ou qualquer aplicação monetária em circulação. O escambo inicialmente era utilizado pelos primórdios da colonização portuguesa do Brasil, visto que os indígenas não conheciam nenhuma outra forma de moeda.

(2000), há uma dicotomia entre o dito, “veneno”⁸ e o “antídoto”⁹ entorno da globalização, do comércio e do capitalismo ao longo do processo histórico.

“Conhecer e assimilar a cultura do dominador se tornam positivo desde que as raízes do dominado sejam fortes” (D’Ambrosio, 2015, p. 23). Freire (2014a) afirma que uma das principais questões com que necessitamos nos preocupar, em termos indígenas, é como contribuir para que o dominado consiga retirar de si o dominador que o faz “ser invadido”, eliminar o caráter exploratório e subalterno do outro, que desde a chegada dos portugueses, teve influenciado sua cultura e seu comércio.

Os indígenas estão submetidos a uma visão engendrada e advinda dos povos ocidentais opressores. Há um “futuro” prometido, mas que pode se tornar verdadeiro apenas como faceta/marionete do dominador. Nesse contexto, faz-se necessário repensar as lutas políticas, econômicas e epistemológicas com esses povos, silenciados e subalternizados ao longo da história.

O processo de globalização é decorrente do pensamento ocidental dominante, também estruturado pelo pensamento abissal. Esse pensamento atua mediante as linhas abissais que delimitam e separam o mundo humano do subumano – concepções e ideologias preestabelecidas, oriunda do pensamento colonial, que demarcava o “Velho Mundo” e o “Novo Mundo”, além de uma série decorrente de dicotomias.

O pensamento colonial e, por consequência, o pensamento abissal, consiste em um sistema de divisões que divide o mundo e toda organização social em dois lados, sendo que o que está do lado colonialista é legitimado e validado, e o que está do “outro lado da linha”, é inviabilizado e tornado invisível. O pensamento abissal dissemina esse sistema de divisões de forma radicalmente disjunta, de forma que o que pertence a um lado da linha não pertence ao outro e não pode existir em co-presença com o outro.

No tocante ao pensamento abissal, ele reside num sistema de distinções, em “linhas” visíveis e invisíveis que separam a realidade social em dois universos distintos: o “poder dominante” e os “subalternos. Nesse sentido, Ramos (2017), muito nos diz:

8 Para D’Ambrosio (2000) “esse veneno é entendido como uma forma, eficaz, de manter um grupo ou cultura inferiorizado - enfraquecer suas raízes. Remove a historicidade do dominado. Essa é a estratégia mais eficiente para efetivar a conquista” (p. 5).

9 O autor supramencionado, compreende o antídoto, como estratégia mais promissora para a educação/formação - nas sociedades inseridas em transição da subordinação para a autonomia. É restaurar a dignidade de seus indivíduos ou grupos, reconhecendo e respeitando suas raízes culturais e históricas.

apesar da riqueza de conhecimentos tradicionais, da complexidade da organização social, das distintas formas de conhecer, sentir e vivenciar o mundo, os indígenas, pela posição que se encontram ‘do outro lado da linha’, apenas possuem conhecimentos que, segundo a sociedade dominante, são irrelevantes ou incompreensíveis. (p. 60)

Uma característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados desta linha. Para Castro-Gómez (2005), de um lado, estão as culturas do Ocidente (não homogêneas) como parte ativa, criadora e dominadora, e, do outro, estão as demais culturas “receptoras”. Essa característica, oriunda dos conhecimentos europeus, é discutida por Santos (2006) quando debate sobre a ecologia de saberes nos mosaicos culturais. Seu entrelaçamento com a pedagogia decolonial proporciona uma visão abrangente daquilo que conhecemos e do que desconhecemos sobre determinados povos ou manifestações culturais.

Os estudos de Santos (2006) sobre a ecologia de saberes designam uma filosofia do conhecimento que parte da heterogeneidade e da globalização contra qualquer forma de supremacia e que contribuem para fortalecer um saber primordial “como é o caso dos saberes religiosos de matriz africana” (p. 2).

Estudos esses que buscam uma epistemologia intercultural, que não se configuram em um modo especificamente colonial de validar os conhecimentos, de modo que os conhecimentos dos povos colonizados são apagados. As “epistemologias do Sul” congregariam tantos esses conhecimentos marginalizados como configurariam um modo de resistência desses conhecimentos e de seus povos. Por essa perspectiva, a ecologia de saberes, pensamento pós-abissal, parte do princípio da exclusão social e cultural e da noção de que, enquanto houver essa restrição não será possível uma alternativa pós-capitalista progressista e transformadora.

Dessa maneira, são cruciais as contestações entre o conhecimento aprendido e o esquecido, desenvolvido, desprendido e oculto. Enquanto essas linhas invisíveis continuarem a ser erguidas nos contextos indígenas, a luta pelos direitos da não exploração das relações comerciais tradicionais (em desacordo com a *Constituição Federal de 1988*) não terá êxito perante o colonizador. Essas são formas do pensamento abissal e que não permitem a co-presença de diferentes categorias de sujeitos, comportamentos, formas de vida e diferentes saberes.

Ao que tudo indica, para que as lutas dos povos indígenas possam ter resultado, é importante identificar e esclarecer as bases de uma prática transdisciplinar decolonial. Nesse contexto, para Torres (2016, p. 4), essa prática propõe, portanto, a “orientação e suspensão de métodos a partir da decolonização como projeto e como atitude”. Quer dizer, degenerar o poder, o ser e o saber constituem parte da consciência decolonial que se alimenta do encontro entre as

diversas áreas, manifestando-se numa faceta limítrofe e fronteiriça; algo que vai ao encontro da proposta da interculturalidade crítica estruturada por reflexão e articulação que considere a hermenêutica dos múltiplos saberes existentes e dos postulados científicos.

Dado que a interculturalidade crítica abre caminhos para diálogos de diversas formas de saberes e fazeres mediante a ecologia de saberes, apostamos nas estruturas que desvelam o papel dos povos indígenas, que passam a fazer parte do meio que os circunscrevem. Associado aos pressupostos supracitados, salientamos o diálogo a partir da etnomatemática, proposto por D'Ambrosio (2013), nas discussões que envolvem o comércio e a cultura dos distintos povos indígenas.

Esse campo de estudo parte da decolonialidade e compreende o conhecimento indígena como resposta às transcendências da humanidade, os “conhecimentos excêntricos”. Assim o programa trata as interpretações universais culturais a partir das manifestações interculturais; contra o processo de inviabilização e exploração do comércio local, e constrói, mediante representações da realidade, bem como das ações descolonizadoras das subalternidades, por intermédio de experiências e na vinculação das diferenças culturais, a eliminação do paradigma metafórico – as gaiolas epistemológicas¹⁰.

Essas junções de perspectivas/saberes são complicadas em função das implicações secundárias da concepção epistêmica, “afirmações da modernidade”. Dessarte, o embasamento aqui presente foi pensado para minimizar a desigualdade na tentativa de resgatar o acesso ao comércio indígena e a socialização/presença dos povos indígenas frente à exploração comercial. Para estes poderem ter seu desenvolvimento e sua cultura reconhecida e valorizada de maneira adequada, são fundamentais preservar os saberes e o comércio na sociedade envolvente e romper com os paradigmas dominantes enquanto as epistemologias e as pluralidades culturais podem ser identificadas.

VISÕES DA INTERCULTURALIDADE, DECOLONIALIDADE E ECOLOGIA DE SABERES: ESTUDOS QUE CONTRAPÕE AS IMPOSIÇÕES HISTÓRICAS, CAPITALISTAS E POLÍTICAS

Os indígenas, por muitos anos, mediante suas culturas, saberes e relações econômicas, foram “objetos” de exploração comercial, dominação e opressão, pelos não indígenas. Foram colocados no lado de lá da linha

¹⁰ Esse termo é discutido por D'Ambrosio (2000, p. 80). Para o autor, essa metáfora epistemológica, corresponde, às “disciplinas como conhecimento ‘engaiolado’ na sua fundamentação, nos seus critérios de verdade e de rigor, nos seus métodos específicos para lidar com questões bem definidas e com um código linguístico próprio, inacessível ou não iniciados”.

abissal – os dominadores não permitem que saiam –, estão submetidos aos processos de apropriação e violência. A luta destes povos é sombreada por saberes e concepções políticas e históricas impostas por não indígenas. Para Santos (2006), essas lutas não foram socializadas pela ordem da totalidade das culturas e das racionalidades ocidentais. Quando nos aproximamos desses pensamentos, em termos científicos, percebemos a concessão do monopólio da distinção universal, que provoca uma visão distorcida entre o que é considerado “verdadeiro” e “falso” em virtude da Ciência.

Vários estudiosos, dentre eles Castro-Gómez (2005), vêm se preocupando, desde 1970, com o movimento das linhas globais, de tal forma que o outro lado da linha parece estar se expandindo enquanto o lado de cá se encolhe – inferioriza. Para D’Ambrosio (2013, p. 30), uma forma de manter um indivíduo inferiorizado “é enfraquecer suas raízes, remover os vínculos culturais e a historicidade do dominado”. Cada ser elabora um subsistema de distinções visíveis e invisíveis de tal modo que as últimas se tornam o fundamento das primeiras. Logo, remetemo-nos ao monopólio ocidental em torno das epistemologias modernas.

O importante aqui é problematizar, desde a perspectiva da interculturalidade crítica, espaços dialógicos de articulação que considere a hermenêutica dos múltiplos saberes existentes e, com isso, compreender a interação das relações culturais e comerciais das diferentes dimensões dos povos indígenas.

Essas discussões acerca dos comércios, da interculturalidade, das resistências e dos saberes dos povos indígenas chamam a atenção sobre a relação entre a diversidade e a colonialidade do poder. Particularmente, a interculturalidade, compreendida desde os anos 1990, e a pedagogia decolonial, colocam em questão a realidade sociopolítica do neocolonialismo e a dominação epistemológica submetidos os povos indígenas.

O colonialismo, para além das dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (Santos, 2009, p. 7).

Esse entendimento, na perspectiva da ecologia de saberes, é considerado e utilizado no processo de luta e aceitação dos direitos pelos dos povos indígenas. Buscam-se discussões e conhecimentos de formas contra-hegemônica, que se manifestam por meio das concepções da interculturalidade crítica e da decolonialidade. São diversas questões que merecem ser destacadas e levantadas. Dentre elas, o que as práticas ocidentais dominantes inferem em seu meio, e como o mundo não indígena trata o problema – subalternização/exploração econômica? A mudança do paradigma do comércio indígena foi proposta pelo próprio grupo?

Nesse sentido, Walsh (2007) nos remete essas informações, ligando-as à característica de uma interculturalidade crítica, que reconhece as diversas formas de lidar com o mundo capitalista não indígena e reconhecer a existência de “manipulações” comerciais, além de questionar e refletir os etnoconhecimentos – as epistemologias do Sul (Santos; Meneses, 2010). Saberes e práticas tradicionais no viés da interculturalidade crítica proporcionam outras formas de produzir conhecimentos. De acordo com Nazareno e Freitas (2013, p. 118),

a interculturalidade possui um caráter marcadamente político, visando resgatar a voz e a dignidade dos povos indígenas. Possui, ainda, um caráter de relevância epistemológica, procurando demonstrar como os saberes indígenas podem e devem ser revisitados. Entretanto, não se trata de trazer esses saberes à superfície em uma perspectiva hierarquizante que reforce a subalternidade, mas em condições que apontem para a construção e o pleno reconhecimento de pluri epistemologias.

Desta forma, torna-se essencial entender a decolonialidade como alternativa e possibilidade para um mundo melhor, com respeito à diversidade e ao outro, desconstruindo-se as fronteiras entre o dito verdadeiro/falso, sentir/pensar. Neste caso, é importante (re)conhecer e (re)pensar as relações comerciais, culturais e os saberes indígenas para além de uma prática hierarquizante. O marco para tal contextualização da interpretação da interculturalidade e diversidade encontram-se na articulação com a pedagogia decolonial.

Para Walsh (2009), essa pedagogia não corresponde a um método, mas a uma opção política. Esta autora discute e faz uma análise sobre as possíveis aproximações entre Frantz Fanon (1961) e Paulo Freire (2004), por não considerar a racialidade como base da colonialidade do poder com, em certa medida, análises mais limitadas do que as que são propostas por Fanon, baseando-se no problema da racionalização, e divergir da perspectiva de Freire,

na literatura sobre a colonialidade do poder, a temática aparece tanto como descolonialidade e descolonial como decolonialidade e decolonial. Walsh justifica que a supressão do ‘s’ é uma opção sua para marcar uma distinção com o significado do ‘des’ em castelhano que poderia dar a entender um simples desamar, des-hacer o revestir de lo colonial [...]. (Adams, 2015, p. 585 *apud*, Walsh, 2009, p. 24-25)

O interesse em discutir essa pedagogia é, por um lado, com a finalidade de contribuir para o debate das atuais realidades comercial das populações indígenas. Pensar a partir das lutas supramencionadas, é uma perspectiva crítica da interculturalidade, orientada pela transformação, criação, pelo respeito e conhecimento da diversidade cultural – o que assume a visão da decolonialidade.

Desde o início dos anos 1990, algumas discussões sobre as culturas indígenas se transformaram num tema bem complexo. Vários estudiosos

começaram a debater sobre tal assunto sem se preocupar com o contexto e o multiculturalismo. A presença e aceitação das discussões sobre o comércio e decolonialidade na América Latina são resultantes de diversas lutas dos movimentos sociais, os marcos fundamentais para contextualizar esse cenário.

Para Walsh (2009, p. 14), essa ligação parte da ideia de colonialidade do poder, “foi estabelecida uma hierarquia racializada: brancos, mestiços e, apagando sua diferença histórica, cultural e linguística, índios, negros, quilombolas, afro-descendentes e outros, como identidades culturais comuns e negativas”. O valor humano destes seres, por suas raízes ancestrais, é marcado pela exclusão, que os distancia da sociedade, da prática comercial e das modernidades Ocidentais

Essa retórica da promoção e aceitação aponta para uma sociedade não indígena preconceituosa, individualista, capitalista, excludente e exploradora. Não existe uma transformação social dos direitos e identidades, e sim a (re) inclusão, na sociedade econômica, dos oprimidos frente à ação do Estado. O enfoque aqui discutido é entendido como um projeto transformador, de caráter ético e político, que valoriza as populações exploradas, entrelaçando as igualdades e o reconhecimento das relações comerciais dos povos originários e as diferenças étnico-raciais. Para Walsh (2009, p. 3), esse enfoque é assumido “como projeto político, social, ético e epistêmico – de saberes e conhecimentos, afirma a necessidade de mudar não só as relações”.

A preocupação da autora acima parte da exclusão, negação, exploração, subalternação ontológica e epistêmica dos grupos e sujeitos racializados. Por isso, o viés defendido pela autora está em estreita relação com a decolonialidade, a etnomatemática e as relações comerciais indígenas. Ela busca questionar e desafiar essas estruturas sociais da colonialidade e valorizar os saberes e fazeres dos ancestrais. De maneira mais ampla, é um instrumento pedagógico que contradiz a racialidade e os padrões de poder e busca a compreensão e a condição de pensar, agir, estar, ser e viver do outro.

Essas perspectivas se sistematizam como ferramentas que amparam o modo de vida dos oprimidos e concebe-os num novo “projeto” de ser e viver. Por meio destas ideias, Santos (2005, p. 72) menciona a necessidade de criação de “um projeto que provoca questionar as ausências – de saberes, tempos e diferenças”, podendo-se entender que esse processo permite ir além das manifestações atuais de uma educação intercultural.

Entender essas questões é perceber como são organizadas e estruturadas as “novas” relações comerciais indígenas, tanto no contexto tradicional quanto na sociedade não indígena e as sobrevivências dos povos historicamente envolvidos. Esse debate comunga com a perspectiva da etnomatemática desde a racionalidade econômica até o desenvolvimento das sociedades antigas em suas organizações de trabalho.

De acordo com Thomson (1974), em algumas sociedades indígenas, os grupos de trabalho eram organizados por relações de parentesco ou por uma divisão “natural”, por sexo e idade. Esses membros passavam a se identificar por meio da produção da vida material e comercial. Outros grupos indígenas se estruturavam em torno da produção, comercialização tradicional e do rito mágico, ações essas que organizavam a própria vida econômica. Segundo o autor, a relação entre magia e comércio foi sendo gradativamente distinguida e eliminada por meio das inferências do não indígena e do capitalismo. Essa distinção implicava o reconhecimento da objetividade e trouxe consequências principais na época:

no seio do processo de *produção*, o acompanhamento vocal deixa de ser parte integrante e torna-se um sortilégio tradicional que comunica aos trabalhadores as diretrizes apropriadas, e forma-se assim, pouco a pouco, por acumulação, um conjunto de tradições relativas ao trabalho. No *rito mágico - mítico*, parte vocal serve de comentário à representação que, uma vez separada do trabalho, precisa ser explicada; forma-se um conjunto de mitos... Trabalho e magia ainda se interpenetram, as tradições relativas ao trabalho estão cheias de crenças míticas e os mitos deixam entrever a sua ligação reconhecível embora longínqua, com os processos de produção. (Thomson, 1974, p. 61)

Percebe-se, na fala supramencionada do autor, a existência de uma certa consciência da objetividade do mundo exterior, uma categoria inteiramente prática e com pouco poder de abstração. “Pode-se afirmar que por um pressuposto mágico – mítico, foram lançadas as bases para a subalternização do outro e, conseqüentemente, de suas formas de saber” (NAZARENO; CARDOSO, 2013, p. 247).

AS CONTRAPARTIDAS DA COLONIALIDADE: IMPACTOS DA MODERNIDADE

Em algumas pesquisas se questionam o princípio dos impactos da modernidade em relação aos povos indígenas, “consequência da economia capitalista”. Essa ideologia se apoia em suas facetas, desde o século XVI, no período mercantilista. Para Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), a lógica da colonialidade não é questionada; o que acontece é a omissão do questionamento dada a Modernidade.

O posicionamento decolonial é simultâneo à Modernidade, pressupondo a diferença como marco e impulso para a compreensão desta. A partir da invasão da América, por meio do contato do colonizador com os povos indígenas, africanos e afrodescendentes, houve uma expansão para outros continentes, como Ásia e África. Esse pensamento começou a trilhar sua própria genealogia:

conforme Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), o pensamento colonial foi diferindo da teoria e dos estudos pós-coloniais¹¹.

O argumento básico do posicionamento decolonial é a ideia de que se desprende do poder colonial/capital e se abre frente às manifestações interculturais, encoberto pela racionalidade moderna. É nesse sentido que Grosfoguel (2007) diferencia das teorias pós-coloniais. Em consequência da formação e da instauração da matriz colonial do poder ocidental e de seu desprendimento, é que Quijano (1992) propôs o giro epistêmico decolonial¹². Em uma de suas publicações, o autor acima descreve essa conjunção da modernidade/colonialidade da seguinte forma,

la crítica del paradigma europeo de la racionalidad/modernidad es indispensable. Más aún, urgente. Pero es dudoso que el camino consista en la negación simple de sus categorías; en la disolución de la realidad en el discurso; en la pura negación de la idea y de la perspectiva de totalidad en el conocimiento. Lejos de esto, es necesario desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad-modernidad con la colonialidad, en primer término, y en definitiva con poder no constituido en la decisión libre de gentes libres. Es la instrumentalización de la razón por el poder colonial, en primer lugar, lo que produjo paradigmas distorsionados de conocimiento y malogró las promesas liberadoras de la modernidad. La alternativa, en consecuencia, es clara: la destrucción de la colonialidad del poder mundial (Quijano, 1992, p. 437 *apud*, Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 28).

O reconhecimento das diversas populações subalternizadas possibilitou o dito, “giro epistêmico”, ao perceber que, “a pluralidade e o plurilinguismo deveriam ser acrescentados à perspectiva pluri-epistemológica” (Nazareno; Cardoso, 2013, p. 246). Neste sentido, Lages (2010) oferece subsídios importantes para a análise de nosso problema, o autor ressalta como uma expressão cultural/comercial subalternizada pode incorporar razões que exprimem as divergências, excedendo a lógica do poder capitalista, que viola os direitos dos demais grupos distintos.

O giro epistêmico parte do reconhecimento da colonialidade do poder como um dos elementos estruturantes da matriz colonial de poder. A colonialidade visa à hierarquização das diferenças, dos saberes, dos comércios e dos fazeres. Para Nazareno e Cardoso (2013, p. 246), a partir dela são

11 Obras/autores pós-coloniais – *Provincializing Europe* (2000) do historiador indiano Dipesh Chakrabarty e *Histórias locais/Projetos globais: 7* colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar (2003) do sociólogo argentino Walter Mignolo. Essas obras forneceram importantes contribuições para a constituição da singularidade da crítica de cada um desses movimentos.

12 Para Adelia Miglievich-Ribeiro (2014, p. 69), “giro epistêmico é indissociadamente um movimento teórico, ético e político ao questionar as pretensões de objetividade do conhecimento dito científico dos últimos séculos e, no que nos diz respeito diretamente, das ciências sociais”.

estabelecidas “condições para o soerguimento de uma civilização, logocêntrica, androcêntrica e eurocêntrica”.

Uma pergunta fundamental que se pode levantar é: o que significa falar de “giro epistêmico” em relação às concepções de interculturalidade crítica e decolonialidade, no debate acerca das questões comerciais indígenas? Essas duas perspectivas representam uma sequência provida pela diferença e é consequência dos impactos das modificações, do comércio no passado e no presente, das populações indígenas.

Pela perspectiva do não indígena não poderia ser diferente. Para justificar tanta exploração dos recursos e do comércio destes povos, foi necessária a criação de um espaço totalmente metafísico de modo a realçar as margens do capitalismo/dominador – usufruir de benefícios indevidos. A resistência é anterior à data de cinco séculos, as populações indígenas passaram a criar estratégias de visibilidade dos impactos da colonialidade, e as grandes mobilizações, construiriam uma estrutura étnica de políticas de resistência, alterando a percepção generalizada dos subalternos.

É importante destacar que o processo decolonial, a partir da perspectiva da interculturalidade crítica, fornece as concepções de colonialidade do poder, é um paradigma “outro”, que questiona e modifica essa colonialidade, ao mesmo tempo, mostrando as faces visíveis desta. O pensamento decolonial tem por finalidade a (de)colonialidade do poder do capitalismo frente aos povos indígenas (da matriz colonial do poder), processo que obteve contribuições de Quijano (1992, p. 447 *apud*, Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 30),

en primer término [es necesaria] la decolonización epistemológica, para dar paso luego a una nueva comunicación inter-cultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, a alguna universalidad. Pues nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que la específica cosmovisión de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llama Europa occidental. Porque eso, en verdad, es pretender para un provincianismo el título de universalidad.

A decolonialidade não é ainda discutida em sua plenitude, mesmo em núcleos de pensamento marxista e dos revolucionários esquerdistas. (Re)pensar esse processo, significa refletir sobre os momentos de (des)colonização, “capitalistas – prática consumista”, históricos/evolutivos e do conhecimento do ser, instâncias que foram esquivas e reduzidas pela modernidade/colonialidade de modo a eliminar formas de contato e diálogo mais verdadeiros e plurais.

Observamos as grandes desigualdades e inferências do capitalismo nas relações comerciais dos vários povos indígenas, destinadas às minorias étnicas e excluídas, como povos alheios aos processos desenvolvimentistas. Desde a

chegada de Colombo no Caribe, em 12 de outubro de 1492, e posteriormente em 1500 em no Brasil, os povos indígenas sofreram (e sofrem) com a exploração de seus territórios, comércios e bens imateriais – interesses governamentais.

Observamos as grandes desigualdades e inferências do capitalismo nas relações comerciais dos vários povos indígenas, destinadas às minorias étnicas e excluídas, como povos alheios aos processos desenvolvimentistas. Desde a chegada de Colombo no Caribe, em 12 de outubro de 1492, e posteriormente em 1500 em no Brasil, os povos indígenas sofreram (e sofrem) com a exploração de seus territórios, comércios e bens imateriais – interesses governamentais.

Desta forma, sugerimos que os povos indígenas busquem posicionamentos para poderem participar e conduzir os desenvolvimentos econômicos e das escolhas das relações comerciais e políticas em suas comunidades, mantendo suas identidades livres e preservadas, perante os demais segmentos da sociedade brasileira.

A LUTA DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS FRENTE ÀS CONSEQUÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS DO E NO PROCESSO COLONIAL

Segundo Castro-Gómez (2005), a colonialidade do poder¹³ é uma esfera de análise que traça parâmetros em relação a uma estrutura específica de dominação e exploração, implementada nas colônias americanas a partir de 1492¹⁴; é uma relação fundada na suposta superioridade ética e cognitiva dos europeus.

Para Haber (2011), essa violência (impacto) do colonialismo econômico reprime, constitui e governa os povos indígenas – cria um “novo mundo colonial”. Esse “mundo” está cercado por linguagens, posturas, concepções e atitudes impostas que, reprimem, negam e silenciam o outro.

Nessa matriz de poder, não se trata somente de submeter militarmente os povos indígenas e dominá-los com o uso de força ou de exploração, senão fazer uma mudança radical nas formas tradicionais de conhecer o mundo e lidar com a realidade circundante, adotando como próprio do horizonte cognitivo o campo do dominador. Quijano (1992 *apud*, Castro-Gómez, 2005) descreve a

13 Para Quijano (2000, p. 7), “a colonialidade do poder está vinculada com a concentração na Europa do capital, dos assalariados, do mercado de capital, enfim, da sociedade e da cultura associadas a essas determinações. A industrialização através da substituição de importações é, na América Latina, um caso revelador das implicações da colonialidade do poder”.

14 “Os processos de integração regional em curso hoje na América Latina têm sido marcados por uma lógica territorial que tem concebido grandes áreas do espaço geográfico latino-americano como ‘vazios demográficos’ ou ‘terras disponíveis’. Essa forma de conceber o espaço geográfico latino-americano remonta ao legado colonial que atravessa a formação socio-espacial da região e a própria posição que o continente americano ocupou no processo de formação do sistema-mundo moderno-colonial, a partir de 1492” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 40).

colonialidade do poder como uma colonização dominada: a representação recai num modo de perceber e construir conhecimentos e significados. Para superar esse problema da colonialidade, é fundamental indisciplinar a Antropologia – buscar uma razão decolonial para os problemas comerciais subalternos. Nesse sentido, Schiwy e Walsh (2007, p. 13-14) afirmam que,

indisciplinar significa desatar as fronteiras das ciências sociais que cercam a produção e distribuição do conhecimento. Implica o reconhecimento de outras formas de conhecimento, particularmente os conhecimentos locais [...]. Propõe romper com as tendências modernistas das ciências sociais que distanciam e dividem o sujeito e o objeto do conhecimento (*apud*, Suárez-Krabbe, 2011, p. 186).

Em outras palavras, indisciplinar requer uma aproximação política com o excluído, eliminar a violência epistêmica¹⁵, saber como estudar e lidar com a realidade a ser transformada – é importante, neste caso, desaprender nossas próprias teorias e ideias de cientificidade para reconhecer a hipótese e a visão com quem se trabalha ou estuda, em companhia deste.

É fundamental ainda abandonar os enfoques do capitalismo que nos cercam, (re)pensar a Ciência, reconhecer a importância dos indígenas e de seu papel no cenário mundial e a influência do capitalismo. O mundo está cheio de exclusão, exploração, opressão e violência que o capitalismo se alimenta. O pensamento decolonial não busca somente um mundo melhor para os que são subalternizados, senão lutar contra as condições de sofrimento, exploração e discriminação, incluindo aquelas situações das quais fazemos parte.

A diversidade evolui como adaptação em seu entorno e, dentro de uma determinada cultura, existe um conjunto de “traços culturais” sendo diretamente influenciados por outros fatores econômicos e culturais. Há práticas comerciais e culturais que não são reconhecidas e não possuem valor perante as sociedades ocidentais dominantes. É importante estudar os processos envolvidos e históricos e entender o mundo ao redor, passo fundamental para estudar as relações comerciais indígenas e sua diversidade na construção social (Silva; Ribeiro, 2019).

Precisamos nos remeter aos três passos da investigação decolonial para (re)conhecer os diversos impactos sobre o comércio dos povos indígenas, influenciados pelo capitalismo, “reconhecer” e “aprender” (aprender a aprender), (re)aprender “solidar” – (saber conhecer/ajudar o outro, e se ajudar). Uma estratégia para a superação das problematizações indígenas, em transição da subordinação para a autonomia, é que os demais segmentos da sociedade nacional (não indígenas), restaure, respeite, coopere e solidarize com a dignidade dos

15 “Violência epistêmica” para Suárez-Krabbe (2011), é a alteração, a negação em casos extremos – como as colonizações, extensões dos significados da vida cotidiana.

outros indivíduos culturalmente distintos – reconhecendo suas raízes históricas, os saberes e fazeres tradicionais, a paz e os princípios éticos.

A partir desse pensamento, é fundamental refletir e (re)pensar as transformações econômicas mais contextualizadas e comunitárias nos contextos indígenas. As problematizações apresentadas aqui, sobretudo aquelas relativas ao comércio dos povos indígenas frente aos outros segmentos da sociedade nacional, apontam para novas visões, concepções, possibilidades e perspectivas sobre o impacto mundial em que esses povos estão inseridos.

Refletir sobre a importância das relações comerciais nas comunidades indígenas voltadas à interculturalidade crítica, decolonialidade e a ecologia de saberes, a partir do Sul, será um ganho que assenta aos vários conhecimentos aqui presentes. Ao mesmo tempo, significa uma compreensão acerca do papel dos povos indígenas diante das sociedades ocidentais dominadoras. É possível perceber a pluralidade de informações em nosso cenário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As problematizações voltadas à interculturalidade crítica, decolonialidade e a ecologia de saberes vieram ao encontro de nossas inquietações acerca das questões que articulam elementos culturais, epistêmicos, materiais e simbólicos ligados ao papel das mudanças culturais e econômicas dos povos indígenas brasileiros. Nesse cenário, surge uma enorme diversidade cultural, com modos próprios de enxergar o meio e o mundo capitalista.

Buscamos refletir sobre as interpretações históricas nas relações comerciais dos povos indígenas que estabelecem relações preconceituosas e exploratórias perante os não indígenas. O diálogo aqui construído à luz da antropologia proporcionou significativas argumentações reflexivas sobre as relações comerciais indígenas. A partir das discussões voltadas à interculturalidade, pudemos compreender um pouco sobre a realidade cultural, social e econômica vivenciada pelos povos indígenas e os impactos/influências “negativas” a partir do que descrevem os próprios indivíduos sobre cultura ocidental dominante.

Essas reflexões são decorrentes da matriz de poder proposta por Quijano (2000), não se trata somente de submeter militarmente os povos indígenas e dominá-los com o uso de força ou de exploração de seu comércio, senão fazer uma mudança radical nas formas tradicionais de conhecer o mundo e lidar com a realidade circundante, adotando como próprio do horizonte cognitivo o campo do dominador. Para Rousseau (1989 *apud*, CABRAL, 2016) é a própria sociedade não indígena a responsável pela desigualdade, subalternação, injustiça e arbitrariedade comerciais existentes.

Ao nosso ver, o importante é compreender o “desconhecido”, problema esse

para o qual não se tem uma compreensão única. Acreditamos que o debate sobre as relações comerciais, culturais e políticas, em cenários interculturais produz e socializa novos conhecimentos. O que esperamos é que se cumpram as leis prescritas pela *Constituição Federal de 1988* e se reconheçam os distintos povos indígenas, bem como a promoção de autonomias para que, os mesmos possam enfrentar as várias transformações econômicas e políticas em diversas situações vividas.

Entendemos que a leitura sobre o outro busca a valorização das relações de poder e proporciona um novo olhar para o capitalismo. Para que as lutas dos povos indígenas possam ter resultado, é importante identificar e esclarecer as bases de uma prática transdisciplinar decolonial. Dessa forma, a abordagem à luz da interculturalidade crítica e a decolonialidade tornou-se fundamental, pois possibilitou caminhos aos debates outros sobre as práticas comerciais e culturais, que as fortifica em prol dos valores pertencentes às populações indígenas. Por conseguinte, percebe-se que as relações comerciais tradicionais estão em processo de transformação e subalternação, caminhando na direção contrária à interculturalidade. Nesse sentido, a problematização do comércio com a cultura tradicional revitaliza e potencializa a preservação do conhecimento dos povos indígenas.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, T. Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. *Revista em educação popular e educação básica*. v. 10, nº. 2, 2015, p. 34-45. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7096>.
- ANGHER, A. J. *Vade mecum: acadêmico de direito*. 17. ed. São Paulo: Rideel, 2013.
- BARBIERI, S. R. J. *Biopirataria e povos indígenas*. 1. ed. São Paulo: Almedina, 2014.
- BOND, R. *História do caminho de Peabiru*. 1. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2010.
- CABRAL, J. F. P. *Rousseau: desigualdade e contrato*. 2016. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/filosofia/rousseau-desigualdade-contrato.htm>>. Acesso em: 22 jan. 2018.
- CASTROS-GÓMEZ, S. *La hybrisdelpunto cero: ciencia, raza e ilustración em la Nueva Granada*. 1. ed. Bogotá: Editorial Pontificia, 2005.
- CASTROS-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. 1. ed. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.
- D'AMBROSIO, U. *Educação para sociedade em transição*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática em movimento. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

FANON, F, Los condenados de la tierra. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

FREIRE, P. Pedagogy of indignation. 2. ed. Colorado: Paradigm, 2004.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HABER, A. Nometodologia payanesa: notas metodologia indisciplinada. Chile antropologia revista, Catamarca-Chile, n. 23, 2011, p. 9-49. Disponível em: < <https://revistadeantropologia.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/15564>>

LARAIA, R. B. Cultura: um conceito antropológico. 15. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

LAGES, S. R. C. Saúde da população negra: reconhecimento e tradução cultural no terreiro de Umbanda. 2010. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) - Programa de pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social- UFRJ. Rio de Janeiro, 2010.

NAZARENO, E.; FREITAS, M. T. U. Interculturalidade e práticas pedagógicas contextualizadas: uma perspectiva de-colonial para a formação de professores/as indígenas. In: PIMENTEL, M. S.; BORGES, M. V. (Orgs.) Educação Intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos. Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013.

NAZARENO, E.; CARDOSO, L. S. *Crítica do dualismo ontológico racionalista Ocidental a partir da Decolonialidade e da Enación*. Fragmentos de cultura, Goiânia, v. 3. n. 3, 2013, p. 245-254. Disponível em: < <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/2948>>

NAZARENO, E. O estado e as políticas linguísticas adotadas como estratégicas na formação da nação brasileira a partir do século XVI. In: XAVIER, L. O.; ÁVILA, C. F. D.; FONSECA, V. (Org.). A qualidade da democracia no Brasil: questões teóricas e metodológicas da pesquisa. 4ed. Curitiba: CRV, v. 4, 2019, p. 299-317.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, 2010, p. 15-40. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>>.

PEDROSO, I. V. C. P. Globalização, comércio mundial e formação de blocos econômicos. 2012. Disponível em: <<http://educacao.globo.com/artigo/globalizacao-comercio-mundial-formacao-de-blocos-economicos.html>>.

QUIJANO, A. Coloniality of power and its institutions. Binghamton University, Nova Iorque, 1992.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e américa latina. 1. Ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

RAMOS, G. C. Sistema de numeração e pinturas corporais Javaé: a etnomatemática por uma relação dialógica entre cultura e educação escolar. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

RIBEIRO, A. M. Por uma razão decolonial: desafios éticos-políticos-epistemológicos à cosmovisão moderna. Plural - Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, n. 1, 2014, p. 204-221. Disponível em: < <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16181>>.

RIBEIRO, D. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, B. P. Freire e Ubiratan D'Ambrosio: contribuições para a formação do professor de matemática no Brasil. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

SANTOS, B. S. El milênio huérfano: ensayos para una nueva cultura política. 2. ed. Madrid: Editora Trotta, 2005.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos estudos. n.79, CEBRAP [online], 2006. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDDBrgc/?lang=pt>>.

SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. Epistemologias do Sul. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SCHIWY, F.; WALSH, C. Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Quito: Abya Yala/Universidad Andina Simón Bolívar, 2007.

SILVA, M. M. Etnomatemática e relações comerciais na formação de professores indígenas. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, 2018.

SILVA, M. M.; RIBEIRO, J. P. M. Críticas e preconceitos ocidentais em contraposição às formas de aculturação e concepções ameríndias. TELLUS (UCDB), v. 19, 2019. p. 187-202. Disponível em: < <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/617>>.

SUÁREZ-KRABBE, J. En la realidad: Hacia metodologías de investigación descoloniales. Tabula rasa, Bogotá/Colombia, n. 14, ene./jun., 2011, p. 183-204. Disponível em: < <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n14/n14a08.pdf>>.

TAUKANE, E. B. Minha formação, meu povo: um só objetivo. *In*: Taukane, E. B. Caderno de educação escolar indígena. Barra do Bugres, MT: UNEMAT, v. 2, n. 1. 2003. p. 11-18.

TORRES, N. M. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Revista Sociedade e Estado*. v. 31, n. 1, 2016, p. 75-97. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/se/a/CxNvQSnhxqSTf4GkQvzck9G/?format=pdf&lang=pt>>.

THOMSON, G. Os primeiros filósofos. 1 ed. Lisboa: Estampa, 1974.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad de poder: un pensamiento y posicionamiento “outro” desde la diferencia colonial. *In*: Gómez, S. C.; Grosfoguel, R. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. 1. ed. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 47-62.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: Candau, M. V. (organizadora). Educação intercultural na América latina: entre concepções, tensões e propostas. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-42.

O ENSINO HÍBRIDO NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS EXISTENTES NA CONTEMPORANEIDADE

Solange Nascimento Neves¹

Danielle Gonçalves Sena²

Kaique de Oliveira³

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o panorama educacional tem passado por transformações significativas, impulsionadas por avanços tecnológicos e mudanças profundas no perfil dos estudantes e nas demandas do mercado de trabalho. Em meio a este cenário em evolução, o ensino híbrido emerge como uma proposta inovadora capaz de atender às novas necessidades de aprendizagem, combinando o melhor dos mundos presencial e virtual para criar uma experiência educacional rica e dinâmica.

O ensino híbrido é caracterizado pela integração do ensino presencial com o ensino à distância, sendo uma forma de flexibilizar o acesso à educação superior, assim como enriquecer o processo de aprendizagem através da personalização e do uso intensivo de tecnologias digitais (Weber; Olgin, 2020). A concepção do ensino híbrido implica sobre a criação de um currículo mais adaptável, capaz de cobrir o essencial e fundamental para todos, assim como

-
- 1 Mestre em Educação pela Unilogs. Especialista em Educação Especial com Ênfase em Libras pela Faculdade Afirmativo. Especialista em Docência do Ensino Superior e Tutoria de Educação a Distância pela Faculdade Ibra de Brasília. Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Ibra de Brasília. Professora da Educação Básica da Rede Estadual do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT). E-mail: solange-power@hotmail.com.
 - 2 Professora em escola pública no município de Barra do Garças - MT. Formação em Letras - Português e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - Campus Universitário do Araguaia (CUA). Pós-Graduada em Língua Portuguesa. E-mail: daniellegsena@gmail.com.
 - 3 Mestre em Educação (Educação em Ciências e Matemática) pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - Campus Cuiabá. Graduado em Licenciatura em Química pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - Campus Universitário do Araguaia (CUA). Professor da Educação Básica da Rede Estadual do Estado de Mato de Grosso (SEDUC/MT). E-mail: kkaiquebg@gmail.com.

permitir abordagens de ensino personalizadas que atendam às particularidades de cada estudante (Weber; Olgin, 2020).

A adoção do ensino híbrido no ensino superior representa uma resposta aos desafios impostos pela contemporaneidade, como a necessidade de inclusão educacional, a demanda por habilidades digitais avançadas e a busca por métodos de ensino que favoreçam a autonomia e o engajamento dos alunos. Contudo, a implementação do ensino híbrido não é isenta de obstáculos, envolvendo desde questões infraestruturais até a resistência à mudança por parte de instituições e docentes (Gregório, 2023).

A noção de ensino híbrido se expandiu significativamente em razão da experiência adquirida com a transição da sociedade para o ambiente digital. Sabe-se que essa mudança elevou o entendimento de que as combinações entre elementos do ensino podem ser muito mais extensas, envolvendo diferentes espaços, tempos, metodologias ativas e estratégias de avaliação (Morán, 2015).

Além disso, sabe-se que o ensino superior está passando por transformações significativas, incluindo a dificuldade de acesso à educação universitária, o que pressiona as instituições a se adaptarem. A resistência de parte dos alunos ao Ensino à Distância (EAD) representa outro desafio, junto a outros fatores que precisam ser superados para o sucesso do aprendizado híbrido (Gregório, 2023).

Nesse contexto, este trabalho tem como principal objetivo promover uma exploração das possibilidades que o ensino híbrido oferece para a educação superior, ressaltando também os desafios que sua adoção apresenta na atualidade. Por meio de uma análise detalhada das características, benefícios e limitações deste modelo pedagógico, buscar-se-á compreender seu potencial para transformar o ensino superior, tornando-o mais acessível, personalizado e alinhado às exigências da educação contemporânea.

CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO HÍBRIDO NO ENSINO SUPERIOR DA ATUALIDADE

O ensino superior atende um público totalmente diferente no que se refere a educação básica, já que nessa fase de ensino o contato com a tecnologia é crescente, seja no ambiente de trabalho ou nas relações sociais que se estabelecem. É compreendido que a disposição de tempo é algo que impede muitas pessoas a ingressar o ensino superior, assim, o ensino híbrido surge como uma excelente maneira de promover uma educação de qualidade, nas possibilidades de cada indivíduo.

Conforme Monfradini e Bernini (2018), à medida que a tecnologia avança e o comportamento dos estudantes se transforma, torna-se cada vez mais evidente para os educadores que a prática de ensino não se limita somente ao domínio

do conteúdo. Agora, é essencial adotar métodos inovadores que facilitam o processo de ensino-aprendizagem. É necessário considerar os desafios existentes na contemporaneidade diante das tecnologias emergentes em sala de aula, visto que os métodos tradicionais de ensino não mais capturam o interesse da nova geração.

Para Jacob, Ribeiro e De Lara (2022), a integração da tecnologia na vida cotidiana revoluciona as rotinas de inúmeras pessoas, alterando significativamente os padrões de socialização e até mesmo como o trabalho é executado. Além disso, expande os modos de ação, reflexão e representação da realidade, bem como transformado profundamente os métodos de ensino e aprendizagem.

O ensino híbrido no ensino superior representa uma inovação pedagógica que reflete as demandas da sociedade moderna por educação mais acessível, flexível e personalizada. É compreendido que essa abordagem combina o melhor do ensino presencial e a distância, mas sua implementação eficaz e sustentável exige uma compreensão abrangente de suas características, potencialidades e desafios (Weber; Olgin, 2020).

Conforme o Ministério da Educação (2021), o ensino híbrido emerge como uma estratégia para expandir a acessibilidade dos currículos, através de práticas educacionais que integram o uso de tecnologias avançadas ou não. Este enfoque promove a expansão e a reinterpretação dos conteúdos educacionais e das abordagens pedagógicas, estabelecendo uma ponte entre o ambiente escolar e o mundo externo, facilitando a conexão de maneira mais simples e viável. Nesse cenário, essa abordagem torna-se uma peça fundamental na consolidação da acessibilidade curricular, com o objetivo de enriquecer as práticas educativas ativas, fomentar a criatividade, e aprofundar o entendimento dos princípios educacionais.

O ensino híbrido é uma inovação que vem seguindo uma tendência de mudanças que vem acontecendo alinhada a grande demanda de recursos tecnológicos digitais, que estão sendo inseridos na sociedade. Essas transformações tecnológicas no ambiente acadêmico colocam os alunos como o foco das atividades, foco esse que anteriormente estavam nos professores. Porém, esse processo de transformação deve ocorrer gradativamente, pois em muitas salas de aula o foco principal ainda está no professor, que no pensamento tradicional é considerado o detentor do conhecimento e vai transmiti-lo aos alunos. O desafio das instituições de ensino é capacitar o aluno para que ele identifique sentido nas coisas, compreendendo-as e contextualizando-as em uma visão integradora e conectada à sua vida, diferentemente da visão tradicional de ensino, pautada na aprendizagem do aluno vinculada a sala de aula, sem estender esse aprendizado ao cotidiano do mesmo (Weber; Olgin, 2020, p. 3-4).

A partir da flexibilidade de aprendizagem, personalização e integração de recursos digitais, o ensino híbrido promove uma maior autonomia do aluno em seu processo de aprendizado. A autonomia é incentivada através da responsabilidade pessoal do aluno pela gestão do seu tempo e pelo seu comprometimento com a aprendizagem, o que pode resultar em um desenvolvimento significativo de habilidades importantes para o mercado de trabalho, como autogestão, resolução de problemas e capacidade de aprender de forma contínua.

O desenvolvimento do ensino híbrido no ensino superior reforça o papel das tecnologias para a educação, deixando claro que a transmissão de informações e aquisição de conhecimentos pode ocorrer no interior da sala de aula, como também fora dela, a disposição dos estudantes em suas rotinas. Monfradini e Bernini (2018), destacam que a expansão da utilização de tecnologias na educação pode ser justificada pela capacidade desses recursos de permitir que várias pessoas executem tarefas específicas sem a necessidade de estarem fisicamente no mesmo local.

Jacob, Ribeiro e De Lara (2022), defendem que a adoção do ensino híbrido permite que os alunos tirem proveito tanto de espaços físicos quanto digitais para a execução de suas atividades acadêmicas. Neste cenário, torna-se fundamental a participação ativa tanto dos professores quanto dos alunos. De forma semelhante, Andrade e Monteiro (2019) enfatizam que o modelo híbrido de ensino confere aos estudantes, maior autonomia ao utilizar ferramentas tecnológicas que facilitam o aprendizado e a realização de tarefas designadas pelos professores, permitindo que tais atividades sejam desenvolvidas no momento e local mais conveniente para o aluno.

O ensino híbrido também estimula o desenvolvimento de competências digitais, tanto para alunos quanto para professores. A familiaridade com ferramentas e plataformas digitais torna-se uma competência essencial, para o desenvolvimento da participação efetiva nas atividades educacionais, assim como uma habilidade valorizada no ambiente de trabalho contemporâneo.

Morán (2015), cita que no contexto híbrido, torna-se menos relevante focar em aulas expositivas durante os encontros presenciais, visto que os conteúdos expositivos podem ser mais eficazmente entregues online, permitindo que os alunos acessem os materiais conforme sua disponibilidade e necessidade de revisão. O ambiente digital possibilita a promoção da pesquisa, o desenvolvimento de projetos de maneira assíncrona e síncrona, além da discussão de casos e compartilhamento de experiências, uma vez que muitas atividades previamente consideradas exclusivas do ensino presencial demonstraram ser plenamente realizáveis online, com alta qualidade, especialmente para alunos mais velhos, jovens e adultos (Morán, 2015).

A interação e colaboração entre alunos são aspectos que podem ser potencializados no ensino híbrido. Essa metodologia de ensino não distancia os estudantes, uma vez que dispõe de possibilidades como fóruns online, projetos colaborativos e ferramentas de comunicação, os alunos podem interagir com colegas de diferentes locais e contextos, enriquecendo a experiência educacional através da diversidade de perspectivas (Jacob; Ribeiro; De Lara, 2022).

A qualidade e a eficácia do ensino híbrido dependem significativamente da capacitação dos professores, uma vez que cabe a esses profissionais estarem aptos a criar conteúdos digitais engajadores, utilizar eficazmente as plataformas de ensino e aplicar métodos de avaliação que reflitam os objetivos de aprendizagem tanto das atividades presenciais quanto das online. Nesse sentido, a formação contínua dos docentes em metodologias ativas e no uso de tecnologias educacionais é fundamental para o sucesso dessa modalidade de ensino (Weber; Olgin, 2020).

O alcance da excelência educacional trata-se é um objetivo primordial, assegurando que todos os cidadãos brasileiros tenham acesso a uma educação de alta qualidade. Para realizar esse objetivo, é essencial desenvolver e apoiar iniciativas inovadoras, como a adoção do ensino híbrido, o que possibilita conduzir pesquisas que fundamentem políticas públicas eficazes, proporcionar capacitação aos profissionais da educação e a líderes de várias áreas que possam influenciar mudanças sociais significativas no Brasil (Morán, 2015).

Para que o ensino híbrido alcance seu potencial pleno, é necessário que as instituições de ensino enfrentem seus desafios com planejamento estratégico e investimentos adequados (Silva; Cerutti; Lubachewski, 2018). A questão da equidade de acesso às tecnologias é fundamental, já que todos os alunos tenham acesso à internet e aos dispositivos necessários para participar das atividades online, exigindo iniciativas como programas de empréstimo de equipamentos ou subsídios para conexão à internet.

Conforme considera o Ministério da Educação (2021), a efetiva implementação do ensino híbrido, contudo, requer o desenvolvimento de experiências significativas que expandam a compreensão dos alunos e criem oportunidades para o aprendizado, elevando a qualidade das interações diárias no ambiente educativo. Nesse contexto, torna-se essencial investir na autonomia dos estudantes, em seu papel ativo no processo de aprendizagem e nas estratégias de personalização de suas produções acadêmicas.

No entanto, ao considerar todas as dimensões abarcadas por essa modalidade de ensino, fica claro que o ensino híbrido no ensino superior é uma abordagem complexa que oferece muitas oportunidades para enriquecer a experiência educacional. No entanto, o sucesso desse tipo de abordagem depende

da capacidade das instituições de superar desafios operacionais, tecnológicos e pedagógicos, garantindo que todos os alunos possam beneficiar-se plenamente das vantagens dessa modalidade de ensino.

ABORDAGENS DO ENSINO HÍBRIDO NO ENSINO SUPERIOR

Conforme mencionado anteriormente, o ensino híbrido no ensino superior constitui uma abordagem inovadora que integra o melhor entre o ensino presencial e digital, criando um ambiente de aprendizagem rico e diversificado. Essa modalidade tem se expandido consideravelmente, impulsionada pelas transformações tecnológicas e pela necessidade de atender a uma população estudantil cada vez mais diversa e conectada, já que ao explorar as diversas abordagens do ensino híbrido, instituições de ensino superior estão redefinindo o processo educacional, tornando-o mais flexível, personalizado e acessível.

Silva, Cerutti e Lubachewski (2018), destacam que o desenvolvimento do ensino superior baseado na excelência educacional de forma inclusiva, assegurando que todos os cidadãos tenham acesso a uma educação de qualidade, deve representar um objetivo fundamental para as instituições de ensino dessa modalidade. Para realizar essa visão, é fundamental o desempenho de iniciativas inovadoras, conduzidos por meio pesquisas que fundamentem políticas educacionais eficazes, promovendo a capacitação aos educadores e envolver lideranças de diferentes setores que possam impulsionar mudanças positivas na sociedade.

Silva, Cerutti e Lubachewski (2018), destacam algumas abordagens baseadas no ensino híbrido que facilmente podem se integrar ao ensino superior e contribuir com o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem dinâmico e significativo para os docentes e estudantes, sendo: rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida, modelo flex e à La carte.

Na rotação por estações, os alunos alternam entre diferentes estações de trabalho em um mesmo espaço físico, cada uma oferecendo atividades distintas. Essas estações podem incluir aprendizado online autodirigido, trabalho em grupo, e instrução direta pelo professor, o que permite que os estudantes interajam com o conteúdo de várias formas, promovendo uma compreensão mais profunda do material didático. Para Silva, Cerutti e Lubachewski (2018), por meio da rotação por estações, o educador desempenha um papel fundamental ao gerenciar o tempo e as transições entre as atividades para maximizar a eficácia da aprendizagem.

No modelo de laboratório rotacional, os alunos se dividem entre atividades em laboratórios de informática e sessões presenciais convencionais. As sessões online permitem o uso intensivo de recursos digitais, enquanto as sessões presenciais focam em discussões, esclarecimento de dúvidas e atividades práticas. Esperança e Lopes (2019), afirmam que no laboratório rotacional, os

alunos podem alternar entre utilizar o ambiente tradicional da sala de aula e um espaço equipado com computadores ou tablets, onde as atividades são realizadas online. Dessa forma, enquanto um grupo de alunos executa tarefas de maneira independente no laboratório de informática, o outro grupo permanece em sala com o professor, engajando-se em atividades pedagógicas conforme planejado pelo docente (Esperança; Lopes, 2019).

A sala de aula invertida é um método que inverte o modelo tradicional de ensino, onde os alunos primeiro se deparam com novos conceitos em casa, por meio de recursos online, como vídeos e leituras, e depois aplicam esse conhecimento em sala de aula através de atividades práticas, discussões em grupo e projetos. Spinard e Both (2017) detalham que nesse método, os estudantes se preparam para as sessões presenciais utilizando recursos fornecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES). Assim, o docente deixa de ser o principal disseminador de informações para atuar como um facilitador, promovendo a interação entre os conhecimentos previamente adquiridos pelos alunos online e as atividades práticas desenvolvidas em sala (Spinard; Both, 2017).

O modelo flex de ensino oferece aos estudantes um caminho de aprendizado altamente personalizado, com grande parte do conteúdo sendo entregue online e a autonomia para escolherem o tempo, o lugar e o ritmo de seu aprendizado. As interações presenciais com professores e colegas servem para reforçar o conteúdo, discutir aplicações práticas e desenvolver habilidades sociais e de colaboração. Neste modelo, é essencial que o professor esteja fisicamente presente no mesmo ambiente que os alunos para facilitar o processo educativo (Silva; Cerutti; Lubachewski, 2018).

A abordagem à La Carte permite que os alunos completem parte de seu currículo escolhendo cursos online de outras instituições enquanto continuam matriculados em sua universidade. Isso oferece uma flexibilidade sem precedentes, permitindo que os estudantes personalizem sua educação para atender aos seus interesses específicos e necessidades de carreira. Para Silva, Cerutti e Lubachewski (2018), esse tipo de abordagem sugere que os estudantes sigam fielmente os objetivos estabelecidos em conjunto com o professor responsável pela matéria ou curso, permitindo assim que parte do trabalho seja realizada em casa.

Por fim, adequada ao modelo de ensino híbrido escolhido, compreende-se que a avaliação no ensino híbrido deve ser vista como um processo contínuo e integrador, que combine avaliações formativas e somativas, capazes de captar o progresso dos alunos nas diferentes modalidades de aprendizagem. No entanto, os métodos de avaliação devem também ser inovadores, como portfólios digitais e projetos práticos podem complementar as formas tradicionais de avaliação, fornecendo um panorama mais completo do desenvolvimento do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, investigou-se o ensino híbrido no contexto do ensino superior, destacando suas possibilidades inovadoras diante dos desafios contemporâneos da educação. Observou-se que o ensino híbrido, ao integrar elementos presenciais e online, oferece uma resposta adaptativa às exigências de flexibilidade, personalização e desenvolvimento de competências digitais que caracterizam a sociedade atual. Esta abordagem pedagógica facilita o acesso à educação superior para uma gama mais ampla de estudantes, promovendo uma aprendizagem mais ativa, interativa e alinhada às necessidades individuais.

Contudo, a implementação do ensino híbrido não está isenta de desafios, já que frequentemente surgem aspectos como a necessidade de investimento em infraestrutura tecnológica, a capacitação docente para práticas pedagógicas inovadoras e a garantia de equidade no acesso à tecnologia são necessárias para o sucesso deste modelo. Ademais, a resistência à mudança, tanto por parte das instituições de ensino quanto do corpo docente e discente, surge como um obstáculo significativo à adoção generalizada do ensino híbrido.

Percebe-se a importância de uma abordagem estratégica para a implementação do ensino híbrido, que inclui o desenvolvimento de políticas institucionais de suporte, a adaptação dos currículos e a avaliação contínua dos processos de ensino e aprendizagem. A colaboração entre instituições de ensino, educadores, alunos e partes interessadas é fundamental para criar um ecossistema educacional que valorize a inovação e a inclusão.

Conclui-se, portanto, que o ensino híbrido representa um caminho viável e necessário para a evolução do ensino superior, considerando as particularidades do público atendido por essa modalidade de ensino, uma vez que as possibilidades de inovação pedagógica, inclusão e flexibilidade são fundamentais para atender às expectativas de uma nova geração de estudantes e às demandas de um mundo em constante mudança. É necessário que as instituições de ensino superior sejam encorajadas a abraçarem os desafios da contemporaneidade, vendo-os como oportunidades para repensar e renovar suas práticas educacionais em direção a um futuro mais promissor para todos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, D. P. C. M.; MONTEIRO, M. I. Educação híbrida: abordagens práticas no Brasil. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, v. 5, n. 14, p. 250-264, 2019.
- ESPERANÇA, Adriane; LOPES, João Ladislau Barbará. Modelo de ensino híbrido laboratório rotacional: desafios da formação docente. 24º Seminário de Internacional de Educação, Tecnologia e Sociedade: *Revista Educacional Interdisciplinar*, 2018.

GREGÓRIO, André. Desafios do ensino híbrido: qual o contexto das instituições de ensino? 2023. Disponível em: <https://www.d2l.com/pt-br/blog/desafios-ensino-hibrido/>. Acesso em: 15 fev. 2024.

JACOBI, Carla Francini Fagundes; RIBEIRO, Dilson Ferreira; DE LARA, Isabel Cristina Machado. O ensino híbrido e suas contribuições no Ensino Superior: um mapeamento de teses e dissertações brasileiras. *Revista Insignare Scientia*, 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes gerais sobre aprendizagem híbrida. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2021-pdf/227271-texto-referencia-educacao-hibrida/file>. Acesso em: 16 fev. 2024.

MONFRADINI, Jonathas Rosa; BERNINI, Denise Simões Dupont. Ensino híbrido e metodologias ativas como ferramentas no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Esfera Acadêmica Humanas/ Faculdade Brasileira*. – Vitória, ES: Multivix, 2018.

MORÁN, J. Mudando a Educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

SILVA, Alexandre da; CERUTTI, Elisabete; LUBACHEWSKI, Gesseca Camara. A importância da utilização do ensino híbrido no ensino superior. *Anais: PUCRS*, 2018.

SPINARDI, Janine Donato; BOTH, Ivo José. Blended learning: o ensino híbrido e a avaliação da aprendizagem no ensino superior. *B. Téc. Senac, Rio de Janeiro*, v. 44, n. 1, jan./abr. 2018.

WEBER, Elson Luciano; OLGIN, Clarissa de Assis. Metodologia de ensino híbrido no ensino superior: uma revisão da literatura. *Congresso Internacional de Educação e Tecnologias: UFSCar*, 2020.

LETRAMENTOS, MÍDIA E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LP: UMA EXPERIÊNCIA COM WEB-RÁDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Nádia Cristina da Silva Araújo¹

INTRODUÇÃO

O projeto apontado por este texto teve sua origem em reflexões anteriores realizadas pelos integrantes do Grupo de Pesquisa Estudos Linguísticos e de Letramento – GELL (CNPq/UFMT), a partir de resultados apresentados por diferentes pesquisas realizadas no contexto Mato-Grossense (2008-2014). A maioria dessas pesquisas tinha como objetivo fazer levantamentos de práticas de letramentos de professores e alunos, além de colaborar com as escolas parceiras no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e o processo de desenvolvimento profissional docente.

No contexto contemporâneo, com o avanço das novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs, as preocupações com as práticas de letramento transformaram-se e o termo começou a aparecer atrelado a outros conceitos – *mídia*, *multimídia*, *hipermídia*, *transmídia*², dentre outros. Nesse cenário, que promete a interatividade e a colaboração, ganha destaque a figura do aluno (conhecido como “nativo digital”) que transita, na maioria das vezes, com facilidade pela maior parte dessas práticas sociais.

Nesse sentido, na atualidade, convém, dentre outras coisas, aproveitar esse espaço ocupado pelos sujeitos-alunos, ressignificando as práticas escolares de maneira que possam colaborar para a ampliação e o domínio de novos letramentos de modo eficiente e ativo, contribuindo para o desenvolvimento integral do sujeito e de seu processo de ensino-aprendizagem.

1 Doutora em Estudos de Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso. Docente do Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus do Araguaia. E-mail: nadia.araujo@ufmt.br.

2 Nas palavras de Jenkins (2008, p. 135), “uma história transmídia se desenrola através de múltiplos suportes midiáticos, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo”.

O que temos vivenciado no contexto escolar, em relação às TDICs, ultimamente, são tentativas ineficazes e equivocadas de se trabalhar com o letramento digital ou midiático, pois o fato de levar os alunos para um laboratório de informática e pedir que eles pesquisem tal assunto e anotem no caderno ou que assistam a um filme e façam um relatório sobre este, parece não contribuir muito para a ampliação de suas práticas letradas e o ensino-aprendizagem de um modo geral.

Por isso, criamos o projeto de pesquisa-ação que colocou em funcionamento uma emissora de web-rádio em uma escola pública de Cuiabá, pois o objetivo era contribuir para o alargamento das práticas letradas na sala de aula tornando o contexto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa mais significativo.

Dessa forma, este artigo está dividido em 3 partes principais: na primeira, apresenta-se o arcabouço teórico que serviu de base para a pesquisa; na segunda, expõe-se o passo a passo do desenvolvimento do projeto, incluindo a forma de coleta e análise dos dados, e, na terceira analisam-se partes dos dados coletados na referida pesquisa, com o objetivo principal de demonstrar como se desenvolveu o projeto de pesquisa-ação, especialmente no que se refere ao desenvolvimento dos estudantes - sujeitos da pesquisa - durante a aplicação de uma das sequências didáticas e seus reflexos nas programações da web-rádio.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A base teórica que sustentou toda a pesquisa constituiu-se das ideias de Vygotsky (1930; 1934; 1935), que se entrecem aos estudos de Bakhtin e o Círculo (1920-1924; 1926; 1929; 1930; 1975; 1952-53/1979; 1970-1971/1979; 1974/1979) e Freire (1981; 1987; 1992; 1996). As teorias desses autores se entrelaçam construindo a base, o fundamento com o qual emergem os dados de pesquisa, a metodologia, tanto de análise como de aplicação dos conteúdos na sala de aula, assim como, a própria forma de olhar para os sujeitos.

Esses autores, embora tenham vivido em momentos diferentes, dialogam entre si a partir de muitos de seus conceitos. Sendo assim, o diálogo é alcançado, principalmente, pela influência do materialismo histórico-dialético na obra dos três.

As principais contribuições das teorias acima para o ensino de língua materna estão no fato de como os estudiosos concebem a própria linguagem (como mediadora das interações). O sujeito que, nesse caso, é situado, se constitui na sua relação com o outro, aprendendo e se desenvolvendo em conjunto, em colaboração.

Nessa perspectiva, não há aprendizagem e desenvolvimento sem a interação, além do diálogo e da colaboração dos pares no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, entendemos a linguagem (representada pelas práticas

diárias com diferentes enunciados – gêneros do discurso) como um instrumento mediador capaz de atuar sobre o sujeito e modificá-lo.

Nesse sentido, quando se trata do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, é possível criar um ambiente favorável ao domínio da linguagem como essa forma de atuar no mundo, pois a escola, como principal agência formal de desenvolvimento de letramentos, pode propiciar práticas de linguagem que levem os alunos a refletirem sobre o mundo à sua volta por meio da leitura e da interpretação de textos de diferentes gêneros.

Da mesma forma, é possível aproveitar o avanço cada vez mais veloz das TDICs e tomar uma ferramenta tecnológica (ou várias), como fizemos com a web-rádio, no sentido de tornar não só as aulas de Língua Portuguesa, mas das diferentes disciplinas do currículo, um espaço significativo de aprendizagem colaborativa, atuando, também, no desenvolvimento do protagonismo e da autonomia dos alunos.

LETRAMENTOS, MÍDIA E ENSINO

Nessa seção o objetivo é discorrer sobre os letramentos disponíveis na sociedade e que fazem parte das mais diversas áreas de atividade humana no século XXI.

Nesse sentido, o objetivo não é discutir a história do conceito letramento, visto que já fizemos isso em outros momentos. Ademais, acredita-se que as discussões acerca do letramento na área da Linguística Aplicada e Educação já estão estabelecidas, pois, nos últimos anos, o conceito se transformou, ganhando muitos adjetivos e prefixos, como o *multi*, evidenciando a preocupação em abarcar as práticas letradas contemporâneas.

Dessa forma, nossa preocupação está em discutir sobre as práticas letradas³ que acontecem nesse momento, em que a sociedade transita por diferentes espaços midiáticos, multimidiáticos e transmidiáticos ao mesmo tempo, que afetam o modo como os sujeitos lidam com os diferentes gêneros discursivos que os cercam.

Começemos pela ideia de ser letrado hoje. Se ser letrado implica diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita nas diversas áreas do conhecimento ou esferas da sociedade, então, isso não nos dá uma garantia de sermos letrados no futuro, pois enfrentamos a todo momento a efemeridade

3 Segundo Cassany (2008, p. 70), “Imaginemos que uma práctica letrada es como un iceberg. Hay una pequeña parte de hielo visible sobre El nivel del mar, que corresponde AL discurso escrito. Pero hay outra parte del hielo mucho mayor, que permanece invisible debajo del nivel del água y que corresponde a los sujetos, objetos, valores, destrezas y conocimientos que se ponen em juego com el escrito”. Assim, práticas letradas são as maneiras como usamos a leitura e escrita no nosso cotidiano.

com que as novas TDICs surgem e desaparecem, dando lugar a outras tantas que exigirão novas capacidades de leitura e domínio.

Por isso, continuamos falando de letramento e relacionando-o com o ensino. Parece algo incoerente se levarmos em consideração que os alunos de hoje são conhecidos como “nativos digitais”, mas a grande questão é que a noção de *uma geração digitalmente competente* seria um *mito* (Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016). Um bom exemplo é a facilidade com que parte das crianças, adolescentes e jovens lida com tecnologia para entretenimento e propósitos sociais ao passo que, quando se tratam de questões profissionais ou educativas, ainda parecem estar engatinhando.

Nessa ótica, o domínio do letramento digital ou midiático não está condicionado ao uso eficiente de uma mídia ou tecnologia, mas também ao modo como os sujeitos vão utilizar as diferentes habilidades adquiridas na sua vida social, profissional. Por isso, as práticas ligadas ao desenvolvimento desses letramentos precisam ser ensinadas, propiciadas no contexto escolar, já que, na maioria das vezes, nos espaços extraescolares se tem uma maior utilização das mídias e das tecnologias.

Como exemplo Jenkins (2008) cita um adolescente, que ao fazer lição de casa, utiliza o computador de diferentes formas, utilizando várias janelas ao mesmo tempo. Mais que isso, na atualidade é possível não só fazer isso no computador, mas em um aparelho de celular. Outro exemplo, citado por esse pensador, são os fãs de filmes e séries de TV, que capturam amostras de diálogos de vídeos, resumem os episódios, discutem com outras pessoas sobre roteiros, criam *fan fictions*, além de gravarem trilhas sonoras e publicarem seus próprios filmes na internet para o mundo inteiro.

Dessa maneira, concordamos com Jenkins (2008) que as práticas letradas do século XXI não são apenas múltiplas, elas convergem, isto é, vivemos na *era da convergência midiática*. Assim, conforme Jenkins (2008), o conceito refere-se:

[...] ao fluxo de conteúdo através de múltiplos suportes midiáticos, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca de experiências de entretenimento que desejam (Jenkins, 2008, p. 27).

Nas palavras desse pensador, convergência define tanto as transformações das mídias digitais, como as do mercado, da cultura e da sociedade, que dialogam no mesmo espaço, criando uma *transmídia*.

Assim, a convergência muda não só a forma de produzir, mas de consumir os meios de comunicação, sendo que os consumidores de mídia atuais são ativos, migratórios e estão cada vez mais conectados, o que faz com que exijam sua participação na cultura (Jenkins, 2008).

Isso tudo convoca um novo olhar sobre o direito de ler e escrever na contemporaneidade – questão que remete ao (s) letramento (s), colocando novos desafios à escola.

Por isso, defendemos, assim como Santos (2019) e Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), que as práticas sociais do século XXI exigem que o ensino de língua dê uma atenção maior aos letramentos que são culturalmente convergentes, que estão relacionados ao modo como cada sujeito constrói sua relação com a leitura e escrita nas diferentes esferas da vida.

Dessa maneira, entende-se por letramentos, hoje, o que afirma Santos (2019):

práticas sociais de leitura e escrita nas quais os sujeitos conseguem transitar com segurança nesses espaços de convergência midiática, principalmente os ligados ao uso da tecnologia, de maneira crítica, autônoma e autoral, aproveitando essas habilidades desenvolvidas nas diferentes esferas da vida (Santos, 2019, p. 34).

Nesse sentido, é imprescindível “reescrever a escola”, conforme explicita Jenkins (2008, p. 148), pois esta precisa abarcar também as práticas de letramentos que acontecem fora do espaço escolar para que essas crianças e adolescentes sejam participantes plenos dessa cultura midiática digital, cada vez mais crescente.

METODOLOGIA

NATUREZA E TIPO DE PESQUISA

A pesquisa realizada tem natureza qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), pois o pesquisador dedica grande parte do seu tempo no contexto estudado. Além disso, esse tipo de pesquisa se caracteriza por seu caráter descritivo em que o processo é mais importante que o resultado em si e o significado ganha importância para as investigações em seus respectivos contextos.

Tendo como objetivo principal ressignificar e transformar uma determinada realidade escolar, além de colaborar para o ensino-aprendizagem dos alunos, a pesquisa, também, se classifica, quanto ao tipo, como uma **pesquisa-ação**.

LOCUS E SUJEITOS DE PESQUISA

O referido projeto de pesquisa foi desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Esperança” (nome fictício dado pelo grupo GELL), região periférica da cidade de Cuiabá, Mato Grosso.

Os sujeitos⁴, por sua vez, foram os alunos (faixa etária de 13 a 15 anos) que antes compunham⁵ o 8º ano B e C (2017) e 9º ano B (2018). Além dos alunos, também fez parte desse projeto de pesquisa-ação uma professora de Língua Portuguesa que acompanhou esses alunos durante os dois anos.

Ressalta-se que, como no início seria difícil acompanhar toda a escola para o desenvolvimento do projeto de criação da emissora de web-rádio, foi escolhida uma turma piloto a qual seria preparada para a disseminação da ideia no contexto escolar.

METODOLOGIA DO PROJETO

O projeto de pesquisa-ação iniciou-se em 2016 com uma contribuição do GELL para um momento (encontros semanais) que os profissionais da educação chamam de formação em serviço. Assim, foram discutidos diferentes temas relacionados à educação, o fazer docente, como trabalhar a leitura nas diferentes áreas, dentre outros.

Iniciamos o ano letivo de 2017 com a aplicação de um questionário para fazer o levantamento das práticas letradas dos alunos fora e dentro do contexto escolar e observação das aulas de dois professores de Língua Portuguesa. Em seguida, firmamos a parceria com a professora do 8º ano, que desde o início esteve aberta à proposta, pedimos a autorização⁶ dos pais e responsáveis para o desenvolvimento da pesquisa e iniciamos os planejamentos das aulas.

No âmbito da sala de aula foram desenvolvidas 5 sequências didáticas com gêneros diferentes, sendo: o *seminário*, o *resumo*, a *radionovela* durante o ano letivo de 2017 e a *entrevista* e a *notícia* radiofônicas no primeiro semestre de 2018, quando os alunos estavam no 9º ano. Além das sequências didáticas, também foram trabalhadas atividades que contribuíram para que os alunos aprendessem questões relacionadas às programações de rádio e outras questões relacionadas a esse tipo de rádio.

Dessa maneira, em agosto de 2018, a web-rádio *PW Rádio Escola* foi posta no ar por esta pesquisadora, a coordenadora do grupo de pesquisa e os alunos da turma piloto (9º ano). O processo de desenvolvimento da emissora de rádio foi realizado de maneira dialógica e colaborativa, com a participação de todos os envolvidos, desde a escolha do nome da web-rádio por meio de votação, os tipos de quadros/programas, os estilos musicais.

4 Todas as atividades desenvolvidas no âmbito escolar foram autorizadas pelos pais dos estudantes e gestão da escola mediante termo assinado.

5 Inicialmente (em 2017), eram, aproximadamente (visto que alguns alunos trocaram de escola no decorrer do ano letivo), 25 alunos no 8º ano C e 27 alunos no 8º ano B. Já em 2018, o 9º ano B era composto por 28 alunos.

6 Todas as aulas eram gravadas em áudio e vídeo por meio de um celular que ficava em um canto da sala. Depois, alguns trechos foram transcritos para a análise do discurso.

Nesta pesquisa, desde o início, pretendeu-se desenvolver uma emissora de rádio que tivesse existência exclusiva na internet – web-rádio. Escolhemos esse tipo de rádio escolar, dentre outras, pelo fato de ser de fácil manuseio e operacionalização.

Todas as programações eram gravadas semanalmente (com a utilização de um microfone e um *notebook*), sendo que o planejamento era construído pelos alunos e a professora de Língua Portuguesa da turma, tanto em sala de aula como em um grupo de *WhatsApp* criado especificamente para esse fim. Além disso, fazia parte das atividades dos alunos, a edição das gravações e suporte técnico.

A PW Rádio Escola era apresentada em formato *streaming* (transmissão de Rádio *shoutcast* ou *Icecast* gratuita por meio do site de hospedagem *Listen2MyRadio*. A conta incluiu uma página e subdomínio pessoais; *shoutbox* (recurso semelhante ao bate-papo que permitiu aos usuários deixarem mensagens no site); blog e galeria; e um alcance de até 5000 ouvintes em quaisquer partes do mundo, *Flash Player* e *Windows Media Player*; suporte para anúncios e 3 localizações de servidor e configuração instantânea.

Os alunos realizavam as gravações uma vez por semana (em geral na quarta-feira, horário da aula de Língua Portuguesa) no espaço da biblioteca ou na sala de música, pois a escola não dispunha de um ambiente próprio para o desenvolvimento do projeto.

As transmissões eram realizadas uma vez por semana (geralmente nas quintas-feiras, às 10:00), durante uma aula de Língua Portuguesa. Para realizar essa atividade, os alunos utilizavam um notebook doado para o projeto e ficavam geralmente na sala dos professores, onde o acesso à internet⁷ era melhor.

Assim, a PW Rádio Escola ia ao ar, como já dissemos, todas as quintas-feiras, às 10:00, por meio do endereço eletrônico: pwradio.radio12345.com ou no aplicativo *Listen2MyRadio* (utilizando o mesmo endereço eletrônico). Dessa forma, as programações semanais ficavam disponíveis *on-line* para os alunos da turma piloto, nesse horário, e para os outros, por meio do site ou aplicativo, que foi divulgado na escola.

METODOLOGIA DE ANÁLISE

As cinco sequências didáticas com os gêneros seminário, resumo, radionovela, entrevista e notícia foram gravadas em áudio e vídeo. Além disso, foram gravadas oito programações da web-rádio.

⁷ A internet, inclusive, foi um dos desafios para o desenvolvimento do projeto, pois além de ser lenta, o alcance era pequeno dentro do espaço escolar. Durante o período de desenvolvimento das programações tivemos que dar uma ajuda de custo para aumentar a velocidade da internet.

Assim, as gravações foram transcritas⁸ (em partes) e transformadas em episódios⁹ os quais foram analisados à luz da Análise Dialógica do Discurso. Os episódios constituíram-se de interações entre professor-aluno, aluno-aluno no âmbito da sala de aula durante o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros do discurso e do desenvolvimento das programações da web-rádio.

Logo, todas as atividades desenvolvidas em sala de aula, assim como, as anotações do caderno de campo da pesquisadora também foram vistas a partir dessa ótica dialógica – Análise Dialógica do Discurso – ADD, que é como tem sido denominada a análise de discurso que tem como fundamento a teoria de Bakhtin e o Círculo (Brait, 2006).

APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE

Nessa seção destacaremos alguns momentos do desenvolvimento de uma sequência didática com o gênero entrevista radiofônica na sala de aula, demonstrando seu reflexo nas programações da web-rádio.

O primeiro episódio analisado neste texto mostra um momento no qual os alunos discutem as características do gênero entrevista com a professora e vão construindo o conceito na interação, no diálogo.

Episódio 1: 07/03/2018

Professora: e aí grupo... sem leitura agora... **o que ficou internalizado... em relação à entrevista no rádio?**

Aluno NI: que a entrevista tem o papel de conhecimento (saber alguma coisa sobre um determinado assunto)

Aluno FE: que a entrevista... quando bem feita... gera muito conhecimento... (...)

Professora: **em relação... assim... à organização do processo... até chegar:::... aos ouvintes... vocês acham que aprenderam alguma coisa?**

Aluno FE: que antes da entrevista sempre tem que ter uma pauta e sempre tem que elaborar questões... e resumir também... pa-ra... fazer... uma:::... entrevista dinâmica... bem feita... pa-ra:::... que (consiga conceituar melhor) mais conteúdo... reflexão e tudo...

Professora: algum questionamento? Pro grupo? ((aplausos)) quem ficou responsável pela TV aí?

Aluno FE: a entrevista é feita para que os repórteres obtenham as suas fontes... declarações que avaliam... ((o aluno lê as informações anotadas no caderno))

O episódio evidenciado (1) pode revelar um momento essencial do processo de ensino-aprendizagem de um gênero: a reflexão sobre o seu contexto

8 As transcrições seguem as normas para transcrições de textos orais utilizadas pelo Projeto NURC.

9 Segundo Paes de Barros (2005, p. 112), “Esses episódios se compõem de eventos de duração variável, determinado por um meio didático cujas ações se orientam para um mesmo objetivo”. Neste artigo os episódios são destacados com fonte 10 e apresenta a data na qual o evento aconteceu na pesquisa.

de produção e circulação, dando ênfase às características que cada um desses enunciados vai adquirir nos diferentes contextos.

Sendo assim, como os alunos iniciaram a Roda de Conversa lendo bastante sobre o assunto a professora logo levanta a questão: “e aí grupo... sem leitura agora... **o que ficou internalizado... em relação à entrevista no rádio?**”. Isto é, depois de terem pesquisado e estudado sobre o assunto, o que os alunos compreenderam a respeito dos aspectos do gênero estudado? Conforme Vygotsky (1930) o processo de internalização acontece quando o sujeito apreende o que foi aprendido no social, no coletivo e, então, guarda para si.

Igualmente, a compreensão ativa e criadora só acontece quando o sujeito é capaz de responder, completar aquilo que foi dito (Bakhtin, [1970-1971/1979] 2011). No trecho destacado, após a pergunta da professora, alguns alunos do grupo que ficaram responsáveis pela pesquisa sobre a entrevista no rádio respondem ativamente, apontando algumas características, sendo que NI e FE concordam que a entrevista é uma forma de adquirir conhecimento.

Logo após, o aluno FE explica algumas questões práticas para a produção da entrevista: “que antes da entrevista **sempre tem que ter uma pauta e sempre tem que elaborar questões... e resumir também...** pa-ra... fazer... uma::... **entrevista dinâmica... bem feita...** pa-ra::... que (consiga conceituar melhor) mais conteúdo... reflexão e tudo...”.

Dessa forma, a atividade leva a refletir sobre o fato de que não basta saber apenas os aspectos linguísticos-discursivos dos gêneros, mas também deve haver a preparação de suportes técnicos (utilização da pauta, resumo), que como disse FE, deixa a entrevista mais “dinâmica”, com “mais conteúdo” etc., haja vista que essa é uma das características dos gêneros radiofônicos, a praticidade.

Depois dessa aula foram trabalhados alguns vídeos sobre os tipos de entrevistas temáticas e biográficas, além de outra Roda de conversa sobre a entrevista radiofônica em diferentes emissoras e preparação das perguntas para a produção inicial – simulação de entrevista temática com o colega, atividade que será descrita e analisada a seguir:

Episódio 2: 21/03/2018

Professora: bom dia... hoje vocês irão fazer a simulação das entrevistas... (...)
(primeira dupla... alunos CA. e FE))

Aluno FE: depois você passa a folha para mim...

Aluna CA: mas aí vai parecer que você está lendo... olha as perguntas... ((F dá uma olhada nas perguntas que estão escritas em uma folha de papel)) pode começar já?

Aluna CA (entrevistadora): **bom dia... hoje nós vamos falar sobre:::...** ((para um pouco... respira)) **bom dia... hoje eu vou entrevistar o F... ele tem catorze anos... morador do Copamil... estuda na Escola Estadual Esperança... eu vou fazer uma entrevista com ele sobre maconha... FE... você é a favor ou contra a legalização da**

maconha e se sim... o porquê...

Aluno FE (entrevistado): não sou a favor... porque:::... maconha é muito fácil de se viciar... é muito fácil de alguém se destruir... (...)

Aluna CA. (entrevistadora): e se fosse usada para fins medicinais?

Aluno FE (entrevistado): ai... eu até seria a favor... porque... o objetivo seria curar a doença específica... em vez de se viciar... essas coisas...

O episódio 2 mostra um pequeno trecho de uma simulação de entrevista temática na própria sala de aula, em que os alunos ficavam de frente um para o outro, próximos à mesa da professora, enquanto todos os outros faziam o papel de ouvintes.

Como podemos observar, a dupla de alunos – FE e CA. – iniciam a entrevista apresentando traços característicos desse gênero, como, por exemplo, eles conversam antes de iniciarem a entrevista e, quando isso acontece, CA fala para FE ler as perguntas antecipadamente para que ele saiba o que vai responder. Além disso, a aluna chama a atenção para o fato de que a entrevista deve fluir de maneira espontânea. Para isso, não é bom que o entrevistador e entrevistado fiquem lendo.

Quanto à estrutura do gênero, sua forma composicional, a entrevistadora inicia o texto – fase de abertura – cumprimentando o entrevistado, fazendo uma breve explicação a respeito do participante (entrevistado) e do tema que será discutido: **“bom dia... hoje nós vamos falar sobre:::... ((para um pouco... respira)) bom dia... hoje eu vou entrevistar o FE... ele tem catorze anos... morador do Copamil... estuda na Escola Estadual Esperança... eu vou fazer uma entrevista com ele sobre maconha...”**.

Depois da fase de abertura, CA parte para a fase de pergunta e respostas: “FE... você é a favor ou contra a legalização da maconha e se sim... o porquê...”. o Aluno responde: “não sou a favor... porque:::... maconha é muito fácil de se viciar... é muito fácil de alguém se destruir... (...)”.

Ao analisarmos o trecho, apesar da resposta de FE ser muito vaga, algo que chama atenção é a espontaneidade dos alunos, que tentam perguntar e responder sem olhar na folha, buscando criar um diálogo um com o outro. Como se trata de uma produção inicial do gênero, poderemos verificar nas análises seguintes a evolução de alguns alunos como CA., por exemplo. Como era comum no trabalho com os gêneros, após essa aula de simulação a professora e pesquisadora conversaram com os alunos sobre a atividade realizada. O trecho a seguir mostra um desses momentos de diálogo e reflexão crítica sobre as produções dos alunos:

Episódio 3: 21/03/2018

Professora: pessoal... agora nós gostaríamos de ouvir vocês um pouquinho... o que vocês acharam das apresentações: o que vocês acham... lembrando aquilo que a gente falou... vocês acham que faltou alguma coisa... o que vocês acharam? Vamos... um de cada vez... LUS... CA.... o que você achou das apresentações? Você achou que faltou alguma coisa... ou não faltou nada:...

Aluna CA.: ah: ... eu gostei... eu achei que faltou... esse povo aí... não ler a pergunta... porque ficou muito... porque ficou... tipo... eles liam as perguntas e liam as respostas... e também mais assuntos diferentes... porque... praticamente só foi gravidez na adolescência... então... eu acho que tinha que ter mais assuntos diferentes... assuntos... tipo... aqueles... quebrando tabu... sabe? Assuntos polêmicos... que nos interessa... (...)

Professora: e quanto à estrutura...

Aluna AK: faltou mais qualidade...

Pesquisadora: em que sentido AK?

Aluna AK: o barulho... e também precisa ser mais dinâmico... (prender a atenção do público porque é entrevista de rádio) (...)

O pequeno trecho do episódio 3 descreve como ocorreram as discussões depois da simulação. Como podemos observar no evento analisado, os próprios alunos vão apontando questões referentes à estrutura e estilo do gênero estudado, se posicionando diante (fazendo uma análise crítica) do que foi feito, como, quando a aluna CA. fala: **“eu achei que faltou... esse povo aí... não ler a pergunta... porque ficou muito... porque ficou... tipo... eles liam as perguntas e liam as respostas... e também mais assuntos diferentes... porque... praticamente só foi gravidez na adolescência... então... eu acho que tinha que ter mais assuntos diferentes... assuntos... tipo... aqueles... quebrando tabu... sabe? Assuntos polêmicos... que nos interessa...”**. Também quando o aluno RAV expõe que: **“(...) e também... o que faltou... aqui... foi... a fala... ser mais fácil... liberar mesmo... entendeu... falar calmo assim... porque tinha pessoa que ficava travando...”**.

Todos esses trechos do discurso dos alunos e das perguntas levantadas pela professora podem revelar a importância, como já dissemos de momentos como esses, de diálogo e reflexão crítica sobre as produções.

Além dessa discussão sobre o modo como realizaram as atividades, os próprios alunos pediram para fazer outras entrevistas a fim de treinarem essa questão da oralidade, fase de perguntas, fase de encerramento, além da questão da espontaneidade ao efetuar as perguntas, sem deixar de lado o fato de que eles gostariam de trabalhar outros temas polêmicos. Assim, na próxima aula, eles tiveram a oportunidade de fazer outra simulação em sala de aula e também gravar uma entrevista biográfica com uma pessoa de sua preferência utilizando o celular.

É muito importante que o gênero seja trabalhado respeitando o tempo dos alunos e negociando com eles esse processo de aprendizado, como aconteceu com essas atividades. Para isso, o professor precisa deixar um tempo disponível para o trabalho com cada gênero e o planejamento deve ser flexível, levando em consideração as necessidades apontadas ao longo do desenvolvimento das sequências didáticas (Schneuwly e Dolz, 1997/2004).

Esse gênero, assim como o seminário e a radionovela, despertou muito o interesse dos alunos e os reflexos do aprendizado dele são encontrados nas atividades da rádio, quando a aluna CA., por exemplo, entrevista dois professores da escola (em dias diferentes).

O trecho abaixo mostra um desses momentos, do gênero entrevista fazendo parte da programação da 1ª programação da PW Rádio Escola:

Episódio 4: 30/08/2018

(...)

Locutora (aluna CA.): estamos aqui com o professor P. M. A. Neto... doutor em Microbiologia Aplicada... área de Engenharia Genética... estudo de bactérias... e biotecnologia... o tema de hoje é comportamento estudantil... professor... qual a sua opinião sobre o comportamento estudantil na atualidade?

Professor (entrevistado): bom dia CA.... muito obrigado pela oportunidade de estar aqui... falando com vocês hoje... é:::... o comportamento estudantil hoje em dia está bem aquém do que o desejado... os alunos estão se comportando muito mal em sala de aula... principalmente no Ensino Médio...

Locutora (aluna CA.): é... você lida com essa situação de desinteresse em sala de aula?

Professor (entrevistado): sim... todos os dias... a gente tem aqueles alunos que não tem interesse pela aula de biologia... é... e todos os dias a gente que chamar a atenção... buscando alternativas para eles possam estar aprendendo... né...

Locutora (aluna CA): sim...

Professor (entrevistado): o conteúdo...

Locutora (aluna CA): como você lida com essa situação...

Professor (entrevistado): então CA o que eu tenho tentado trazer para os alunos é uma aula um pouco diferenciada... né... então... as minhas aulas elas se baseiam em slides... imagens... vídeos... né... tentando contextualizar o conteúdo que está no livro com imagens né... porque biologia é... uma ciência que aborda muita imagem... aborda muito processo... então é importante que os alunos aprendam através de imagens... hoje em dia as pessoas são muito visuais...

(...)

Locutora (aluna Car.): muito obrigada professor... por disponibilizar um pouquinho do seu tempo pra vir aqui realizar essa entrevista com a gente...

(...)

Locutora (aluna Car.): e agora a gente vai ficar com a música Mi gente, do J Balvin E Willy William...

Esse recorte da entrevista que foi ao ar na primeira programação da PW Rádio Escola é a materialização de todo o trabalho realizado em sala de aula, durante o desenvolvimento da sequência didática com o gênero entrevista radiofônica.

Ao analisarmos o episódio 4, podemos observar que a aluna CA não teve nenhuma dificuldade ao entrevistar o professor, conseguindo criar um diálogo espontâneo, sendo até elogiada por ele nos bastidores da gravação.

Nesse sentido, podemos dizer que o gênero entrevista contribuiu para o ensino-aprendizagem dos alunos no que tange ao desenvolvimento da oralidade, da forma de se expressar espontaneamente, representando, portanto, domínio de diferentes práticas letradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Bakhtin (1970-1971/1979; 1923-1973/1975), não tem como o sujeito sair ileso do processo dialógico, do encontro com o outro. Dessa forma, com base nos episódios destacados neste texto, podemos dizer que as atividades com o gênero entrevista radiofônica proporcionaram momentos de trocas dialógicas entre os alunos, portanto, momentos de enriquecimento, aprendizado da Língua Portuguesa (quando se tratou do aprendizado dos aspectos linguísticos-discursivos do gênero) e ao mesmo tempo, reflexão sobre a realidade, sobre a vida, além da utilização da tecnologia.

Dessa maneira, podemos dizer que, tanto os gêneros discursivos trabalhados no decorrer do projeto, quanto o desenvolvimento da emissora de web-rádio contribuiu para o aperfeiçoamento dos sujeitos que se colocaram nesse lugar de encontro, de compreensão e, portanto, de aprendizado com o outro. Como expõe Freire (1987, p. 81), “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

Nessa perspectiva, se olharmos para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na contemporaneidade verificaremos a urgência de ressignificarmos nossas práticas de sala de aula de maneira a cumprirmos com o nosso papel, enquanto escola, de potencializarmos os letramentos dos alunos, criando espaços, como esses, de diálogo interação e aprendizado significativo, sem deixarmos de lado as mídias e tecnologias, propulsoras dessas novas metodologias.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (1970-1971/1079). Apontamentos de 1970-1971. *In*: Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. (1923-1973/1975). Questões de literatura e estética: a teoria do romance. São Paulo: Unesp, 1998.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, B. (org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- CASSANY, D. *Prácticas letradas contemporâneas*. México: Rios de Tinta, 2008.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N. PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- JENKINS, H. *Cultura da convergência*. Trad. Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2008.
- PAES DE BARROS, C. G. *Compreensão ativa e criadora: uma proposta de ensino aprendizagem de leitura do jornal impresso*. Tese de doutorado apresentada ao programa de Doutorado em Linguística Aplicada da PUC- São Paulo, 2005.
- ROJO, R. (org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.
- SANTOS, N. C. S. *Web-rádio e gêneros do discurso: um contexto significativo para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Cuiabá-MT, 2019.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (1997). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução R. H. R. Rojo & G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. (1930). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANDRAGOGIA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS

Danielle Gonçalves Sena¹

Kaique de Oliveira²

Solange Nascimento Neves³

INTRODUÇÃO

O cenário educacional tem sido alvo positivo de debates e pesquisas, percebe-se diante da quantidade de publicações que pesquisadores de diferentes áreas da educação tem se preocupado em expor suas ideias e considerações sobre as possibilidades de melhorias no ambiente escolar. A educação de jovens e adultos tem sido vista como uma prioridade, haja visto que a escola precisa desenvolver-se de forma eficiente para atender as demandas desse público, oportunizando-os acesso aos conteúdos e metodologias que irão contribuir com as suas próprias condutas sociais.

As práticas direcionadas a educação de jovens e adultos assumem características andrológicas, métodos que consideram o interesse e as experiências de vida dos indivíduos, visando contribuir no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos. A Andragogia se difere da popular Pedagogia, uma vez que seu destaque pedagógico reside na transmissão de conhecimentos,

1 Professora em escola pública no município de Barra do Garças - MT. Formação em Letras - Português e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - Campus Universitário do Araguaia (CUA). Pós-Graduada em Língua Portuguesa. E-mail: daniellegsen@gmail.com.

2 Mestre em Educação (Educação em Ciências e Matemática) pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - *Campus Cuiabá*. Graduado em Licenciatura em Química pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - Campus Universitário do Araguaia (CUA). Professor da Educação Básica da Rede Estadual do Estado de Mato de Grosso (SEDUC/MT). E-mail: kkaiquebg@gmail.com.

3 Mestre em Educação pela Unilogs. Especialista em Educação Especial com Ênfase em Libras pela Faculdade Afimativo. Especialista em Docência do Ensino Superior e Tutoria de Educação a Distância pela Faculdade Ibra de Brasília. Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Ibra de Brasília. Professora da Educação Básica da Rede Estadual do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT). E-mail: solange-power@hotmail.com.

reflexão e análise, promovendo um aprimoramento integral do estudante, por meio da adaptação dos métodos, considerando suas características individuais.

Tanto ao educador, quanto ao pesquisador, é indispensável o reconhecimento desses conceitos, se configurando em um aspecto essencial para orientar práticas educacionais eficazes, adaptando o processo de ensino e aprendizagem aos diferentes estágios da vida. É evidente que esses profissionais se tornam agentes de transformação na educação, contribuindo para a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e adaptados às demandas da sociedade contemporânea.

Diante do exposto, esse trabalho tem como finalidade destacar as contribuições andragógicas para a aprendizagem de jovens e adultos, explicando como a Andragogia promove a autonomia, a contextualização, a participação ativa por meio da aplicação prática do conhecimento. Ao analisar as propostas educacionais dessas abordagens, busca-se proporcionar informações para aprimorar as práticas pedagógicas e andragógicas, reconhecendo a importância de ambas na construção de uma educação abrangente e eficiente.

CONCEITOS DE PEDAGOGIA E ANDRAGOGIA

A Pedagogia e a Andragogia se consistem em dois campos científicos que se dedicam ao estudo da compreensão e aplicação de princípios educacionais, cada um direcionado para públicos específicos em contextos distintos. Esses conceitos desempenham um papel fundamental na formação e no desenvolvimento dos indivíduos, influenciando as práticas educacionais em diversos níveis, proporcionando as melhores formas de contribuir com a aprendizagem.

A Pedagogia é referenciada como uma ciência a partir dos estudos de Johann Friedrich Herbart (1776-1841), que sistematizou, organizou e definiu a Pedagogia como uma área com princípios estabelecidos, em razão disso, Herbart é considerado como o pai da Pedagogia Tradicional. Para Herbart, o principal propósito da educação se consistia no desenvolvimento da moralidade, por meio de instruções que aprimoram o conhecimento adquirido no ambiente familiar e religioso. Em razão disso, o processo educativo era delineado por três momentos: o governo, responsável pela preservação da ordem e pela aplicação de coerção externa; a disciplina, atuando na esfera da alma e voltada para a formação da virtude; e a instrução, dedicada à reflexão, análise e sistematização das aprendizagens (Bagio, *et al.*, 2012).

Para Herbart, a Pedagogia é notadamente caracterizada pelo viés intelectualista e individualista, destacando a importância do desenvolvimento intelectual e moral do indivíduo. A abordagem pedagógica educacional busca transmitir conhecimentos, assim como também cultivar a capacidade

de reflexão e análise, promovendo um aprimoramento integral do educando (Bagio, et al. 2012). A Pedagogia de Herbart defende a personalização do ensino, reconhecendo a singularidade de cada aluno e adaptando os métodos educativos de acordo com suas necessidades e características individuais. Para o pesquisador, o processo de ensino deve ser sensível às características do estudante, buscando desenvolver a formação de um caráter moral sólido e o desenvolvimento de habilidades críticas (Favoreto; Galter, 2018).

Embora não a tenha criado, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), agregou com seus estudos para o desenvolvimento de novas visões pedagógicas, defendendo a necessidade de mudanças a favor do processo de aprendizagem, em razão disso é considerado o pai da Pedagogia Moderna. Rousseau propõe a divisão da educação em três períodos distintos, organizados por faixa etária: a idade da natureza, que compreende até os 12 anos; a idade da força, razão e paixões, dos 12 aos 20 anos; e a idade da sabedoria, a partir dos 20 anos (Bagio, *et al.*, 2012).

A história descreve que Rousseau foi o primeiro a reconhecer as diferenças entre a mente de uma criança e a de um adulto, considerando a criança como um adulto em miniatura. O pesquisador enfatizava que viver era a primeira vocação do homem e defendia a ideia de que o preceptor deveria ensinar o ofício de viver, com a única ressalva de que o aluno não deveria adquirir o hábito de contrair hábitos. Para Rousseau, o método naturalista envolvia instigar a curiosidade inata do homem desde a infância, encorajando-o a pensar, refletir e experimentar (Bagio, *et al.*, 2012).

A Pedagogia consiste-se no campo do conhecimento que se dedica ao estudo sistemático da educação, abrangendo a prática educativa como elementos integrantes da atividade humana. Após o surgimento e a demanda por diferentes modelos educacionais, a Pedagogia evoluiu para se tornar um paradigma com abordagens educativas direcionadas para crianças e jovens, explorando a interação deles com o mundo ao seu redor (Wada, 2022).

Diferente dos conceitos referidos à Pedagogia, que busca promover a educação considerando as singularidades da criança, a Andragogia vai ao encontro do desenvolvimento de competências voltadas ao público adulto. O precursor da Andragogia trata-se do pesquisador e educador de adultos Malcolm Knowles (1913-1997), enquanto pai da Andragogia, considera o processo de ensino e aprendizagem de adultos e crianças deve diferir, devido às suas distintas características cognitivas e experiências de vida (Beck, 2015).

Na perspectiva andragógica, são considerados aspectos que refletem no desenvolvimento da autonomia, a experiência prévia e a motivação enquanto elementos fundamentais na aprendizagem adulta. A Andragogia pressupõe

a participação ativa do adulto no próprio processo educativo, cabendo aos educadores atuarem como facilitadores que estimulam a autodireção, a reflexão e a aplicação prática do conhecimento (Wada, 2022).

As propostas de ensino baseadas na Andragogia incentivam os adultos a aprenderem, se trata de processos em que todos devem exercitar livremente o controle, a vontade própria, o autoconceito e o confronto consigo mesmos diante da realidade. Tais exercícios emergem a orientação e a motivação para aprender, afastando-se da abordagem tradicional na qual os alunos são controlados externamente, sujeitos a comportamentos pré-estabelecidos pela instituição de ensino e pelo professor. Na Andragogia, a autonomia do aprendiz é central, atua permitindo que ele assuma a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento educacional, por meio de uma experiência de aprendizado mais significativa e alinhada com suas necessidades e interesses (Kozievitch, 2021). O modelo andragógico elaborado por Knowles baseia-se em seis princípios, desenvolvidos buscando contribuir com oportunidades de acesso ao processo de ensino e aprendizagem, considerando as características dos adultos.

- Os adultos precisam saber por que necessitam aprender algo;
- Os adultos têm a responsabilidade por suas próprias decisões e por sua vida;
- Os adultos entram na atividade educacional com maior volume e variedade de experiências do que as crianças;
- Os adultos têm prontidão para aprender as coisas que precisam saber para enfrentar melhor as situações da vida real;
- Os adultos são centrados na vida em sua orientação à aprendizagem;
- Os adultos respondem melhor aos motivadores internos do que aos externos (Wada, 2022).

A Andragogia destaca a importância de relacionar os novos conceitos ao repertório de experiências dos adultos, reconhecendo que eles trazem suas experiências enquanto bagagem para a sala de aula. As diversidades entre a Pedagogia e Andragogia são notórias, ficando evidente que uma se associa a educação de crianças e a outra é voltada para jovens e adultos. Para melhor compreender esse cenário, Wada (2022) apresenta um quadro que compara os conceitos, revelando a importância de cada vertente e suas devidas aplicações no ambiente escolar, a partir de determinados pressupostos.

Figura 1 - Comparação entre Pedagogia e Andragogia

Pressupostos	Pedagogia	Andragogia
Necessidade de saber	Os educandos apenas sabem que devem aprender aquilo que o professor lhes ensina.	O adulto tem necessidade de conhecer os motivos pelo qual deve aprender antes de se comprometer com a aprendizagem.
Conceito de si	O professor vê no aluno um ser dependente e esta dependência marca, também, a autoimagem daquele que aprende.	O adulto está consciente da responsabilidade das suas decisões e da sua vida. Toma-se necessário que seja encarado como indivíduo capaz de se autogerir
Papel da experiência	A experiência do educando é considerada de pouca utilidade. Dá-se importância à experiência do professor ou dos materiais didáticos e pedagógicos.	Adultos são portadores de uma bagagem de experiências. A educação adulta deve centrar-se nos processos individuais de aprendizagem face aos processos mais coletivos de outras etapas evolutivas.
Vontade de aprender	A disposição para aprender aquilo que o professor ensina tem como fundamento critérios e objetivos internos à lógica escolar: a finalidade de obter êxito e progredir, em termos escolares	Os adultos têm a intenção de iniciar o processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para determinadas situações do dia-a-dia, na vida real.
Orientação da aprendizagem	Aprendizagem encarada como um processo de aquisição de conhecimentos. Lógica centrada nos conteúdos.	Aprendizagem encarada como resolução de problemas e tarefas da vida quotidiana.
Motivação	Motivação para aprendizagem é extrínseca ao sujeito: pressões familiares, apreciações dos professores, classificações escolares.	Motivação para a aprendizagem também extrínseca (promoção profissional, melhor salário etc.), mas principalmente intrínseca (autoestima, satisfação profissional, qualidade de vida)

Fonte: Wada (2022)

É claro que na abordagem pedagógica, os estudantes encaram a educação como um processo de obtenção de conhecimento em áreas específicas (Araújo *et al.*, 2021). No entanto, existe a percepção de que a aplicabilidade desse conhecimento muitas vezes é associada exclusivamente à vida futura. De acordo

com Araújo *et al.*, (2021), a aprendizagem, quando fundamentada na Andragogia, revela-se como um processo natural de maturação, no qual um indivíduo transita da dependência para uma progressiva autodireção do conhecimento.

Por meio de uma análise científica, percebe-se que os conceitos de Pedagogia e Andragogia compartilham o objetivo de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas, se diferenciando pelo público e estratégias adotadas para atingir esses grupos. Fica claro que a compreensão desses conceitos é um aspecto fundamental para orientar as práticas educacionais de maneiras eficazes, adaptando o processo de ensino e aprendizagem aos diferentes estágios da vida.

CONTRIBUIÇÕES ANDRAGÓGICAS PARA A APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS

Conforme destacado anteriormente, a Andragogia trata-se de uma abordagem educacional que se centra na aprendizagem de jovens e adultos, contribuindo com aspectos fundamentais que marcam sua distinção como abordagem pedagógica. Uma das principais defesas da Andragogia se consiste na promoção da autonomia e autodireção da aprendizagem dos adultos.

A Andragogia atua reconhecendo a maturidade e a habilidade de autogestão de jovens e adultos, por meio dessa abordagem esse público é encorajado a desempenhar um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem. Por meio das considerações das abordagens andragógicas, são desenvolvidos aspectos como a participação na definição de metas educacionais, escolha de métodos de aprendizagem e avaliação do progresso, proporcionando um ambiente educativo mais alinhado com as características e necessidades do público adulto.

O processo de ensino e aprendizagem da Andragogia se direciona aos aspectos fundamentais da vida dos adultos enquanto estudantes. Considerando as características andragógicas, são propostas atividades que envolvem ações do cotidiano, capacitando o aluno a lidar com problemas reais que emergem na vida pessoal de qualquer ser humano. Essa abordagem destaca-se por estar centrada na aprendizagem, transcendendo a mera transmissão de conhecimento e sendo mais atrativa ao público (Martins, 2013).

O estudante jovem ou adulto, poderá interagir em seu processo de aprendizagem, interagindo e apropriando-se de saberes que contribuem para o desenvolvimento de sua autonomia. A Andragogia reconhece a importância de relacionar os conteúdos de aprendizagem às experiências e desafios práticos enfrentados pelo aluno, promovendo uma educação mais contextualizada e relevante para sua realidade (Martins, 2013). A Andragogia destaca a

importância da autonomia, da experiência prévia e da motivação como elementos fundamentais na aprendizagem adulta.

No contexto da Andragogia, o papel do estudante adquire uma perspectiva única, considerando o crescimento e desenvolvimento contínuos das pessoas. À medida que os indivíduos amadurecem, acumulam experiências que se transformam em valiosos recursos de aprendizagem, para si e para os outros ao seu redor (Araújo, 2021). Nesse cenário, os jovens e adultos atribuem um valor significativamente maior ao conhecimento adquirido por meio de experiências ativas em comparação com a assimilação passiva de informações.

O papel do professor é ressignificado no processo de ensino e aprendizagem andragógico, devendo atuar enquanto facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Nogueira (2004) descreve que as particularidades da população adulta demandam do docente uma série de responsabilidades em relação ao processo educativo. Ainda que sua abordagem não seja tão diretiva quanto a de um professor tradicional, o facilitador da aprendizagem desempenha um papel fundamental em todas as fases desse processo, considerando as características do estudante, visto que:

[...] o aluno age de maneira crítica, com liberdade de escolha e mais autonomia, sentindo-se capaz de questionar coisas simples como, por exemplo, uma medicação prescrita pelo médico, pois adquiriu conhecimento tanto por meio de sua própria vivência como por sua maturidade escolar. Neste modelo, o aluno negocia com professor, argumenta e discute, acabando, assim, com o monólogo. O professor trabalha a autonomia do adulto, levando-o a conhecer outras formas de explicação, pois ao invés de uma aula em que os textos e monólogos estão sempre presentes, o professor revela, por meio de vídeos, fotografias, peças teatrais e outras atividades, aquilo que uma explicação em monólogo faria (Martins, 2013).

É percebido que as técnicas educacionais andragógicas destacam-se pelas experiências práticas que envolvem laboratórios, simulações de solução de problemas, discussões interativas e vivências em campo tornam-se os principais instrumentos de ensino. Essas abordagens visam não apenas transmitir informações, mas também proporcionar oportunidades para que os adultos aprendam e internalizem conceitos por meio de sua própria participação ativa, promovendo uma aprendizagem mais efetiva e relevante para a vida cotidiana (Araújo, 2021).

Na perspectiva andragógica, o professor ao incorporar a função de facilitador deve assumir Parte superior do formulário papel de suporte e guia, contribuindo ativamente para superar obstáculos e promover um ambiente propício ao crescimento e desenvolvimento dos adultos em seu percurso educacional (Nogueira, 2004). Sendo assim, o desenvolvimento de uma

abordagem mais flexível e colaborativa deve respeitar as características singulares da população adulta, reconhecendo a importância do diálogo e do apoio individualizado no processo de aprendizagem.

É importante destacar que os sistemas educacionais andragógicos são projetados para serem flexíveis, considerando aspectos como horários, formatos e métodos de entrega, o que os torna mais acessíveis e adaptáveis às responsabilidades e compromissos dos aprendizes adultos. Além disso, a Andragogia busca garantir que o conteúdo seja relevante e aplicável, aumentando a motivação e a eficácia do aprendizado (Oliveira, 2021).

A Andragogia busca valorizar as experiências de cada indivíduo, reconhecendo suas histórias de vivências que os adultos carregam consigo, essa abordagem considera a experiência como um recurso enriquecedor para a aprendizagem. A integração de conhecimentos prévios estimula a aprendizagem de novos conteúdos, a Andragogia proporciona uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, conectando teoria e prática de maneira relevante para o cotidiano dos aprendizes (Araújo, *et al.*, 2021).

É evidente que a Andragogia se destaca pela sua ênfase na resolução de problemas e na aplicação prática do conhecimento, desenvolvendo uma concepção mais prática. A Andragogia busca facilitar a transferência de habilidades e conhecimentos para contextos práticos, o que colabora para o aumento da motivação dos adultos para aprender, assim como facilitar a aplicação efetiva dos conceitos aprendidos em suas vidas profissionais e pessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento desse trabalho, importantes assuntos referentes a Pedagogia e a Andragogia foram abordados, revelando como esses conceitos são fundamentais para o desenvolvimento da educação em diferentes perspectivas. A Pedagogia dispõe de uma abordagem que se volta ao público infantil e juvenil, enquanto a Andragogia se direciona aos jovens e adultos, considerando a particularidade de cada etapa da vida, transformando as metodologias utilizadas para a promoção da aprendizagem.

Ao longo da análise, foi percebido que ambas as abordagens desempenham papéis fundamentais para a formação e o desenvolvimento dos indivíduos, influenciando práticas educacionais em diversos níveis. Por meio dos estudos realizados, percebe-se que a Pedagogia enfatiza o desenvolvimento intelectual e moral, por meio da personalização do ensino para atender às singularidades de cada aluno. A Pedagogia propõe uma abordagem naturalista, reconhecendo as diferentes fases de desenvolvimento e a importância de instigar a curiosidade desde a infância.

Por outro lado, a Andragogia é uma abordagem específica para o público adulto, que se fundamenta em princípios como a autonomia, a experiência e a motivação interna, propondo uma participação ativa do adulto em seu processo educativo. A ênfase na resolução de problemas e na aplicação prática do conhecimento caracteriza a Andragogia como uma abordagem mais flexível e adaptável, alinhada com as necessidades e experiências dos adultos.

É evidente que o professor também desempenha um papel fundamental por meio do desenvolvimento da Andragogia, cabendo a esse profissional o desenvolvimento de atividades diversificadas que irão contribuir com a aquisição de conhecimentos por meio de suas experiências. Assim, as técnicas educacionais andragógicas se destacam pela ênfase em experiências práticas, laboratórios, simulações e vivências em campo, promovendo uma aprendizagem ativa e efetiva.

Considerando que o foco central desse trabalho é a Andragogia, essa vertente reconhece a maturidade e a habilidade dos jovens e adultos, promovendo a participação na definição de metas educacionais e a escolha de métodos de aprendizagem. Em sala de aula, as atividades propostas são contextualizadas, envolvendo ações do cotidiano e capacitando os adultos a lidarem com desafios reais, proporcionando uma aprendizagem mais significativa, atendendo às necessidades específicas de seu público-alvo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ingrides Leonel; *et al.* O pedagogo e os modelos educacionais: Pedagogia, Andragogia e heutagogia. *Criar Educação*, Criciúma, v. 10, n. 1, jan./jul., 2021.
- BAGIO, Viviane Aparecida; *et al.* Bases epistemológicas da didática fundamentadas em Comênio, Rousseau E Herbart. *Fac. Sant'Ana em Revista*, Ponta Grossa, v. 6, p. 126 - 148, set., 2022.
- BECK, C. Malcolm Knowles: o pai da Andragogia. 2015. Disponível em: <http://Andragogiabrasil.com.br/malcolm-knowles/>. Acesso em: 21 out. 2021.
- FAVORETO, Aparecida; GALTER, Maria Inalva. "Herbart e sua concepção pedagógica: uma análise histórica." *Revista Teoria e Prática da Educação*, vol. 21, n. 1, jan./abr., 2018, p. 129-141.
- KOZIEVITCH, Kelly Renata Mariani; *et al.* Aprendizagem à luz da Andragogia: comparação da percepção de discentes entre cursos de Ciências Contábeis. *Revista Docência Ensino Superior*. Belo Horizonte, v. 11, e024343, 2021.
- MARTINS, Rose Mary Kern. Pedagogia e Andragogia na construção da educação de jovens e adultos. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 143-153, jan./jun., 2013.

NOGUEIRA, Sônia Mairos. A Andragogia: que contributos para a prática educativa? Rev. Udesc, 2004.

OLIVEIRA, Elisiane Alves de. Uma experiência de escuta na rádio escolar para percepções sobre conflitos e para a formação do pensamento crítico juvenil. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras: São Paulo, 2021.

WADA, Adriana Pavã. Práticas pedagógicas para a EJA/Adriana Pavão Wada – Indaial: UNIASSELVI, 2022.

A DIMENSÃO CULTURAL NO ENSINO- APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Raimundo Expedito dos Santos Sousa¹

INTRODUÇÃO

Uma vez que as práticas textuais deitam raízes no solo movediço da cultura, onde a linguagem empresta significado ao aqui-e-agora das relações sociais, conhecer uma língua não significa apenas aprender as palavras do idioma e saber juntá-las numa sintaxe que produza sentido compreensível para os que também conseguem fazer a mesma coisa, ou para os falantes nativos daquela língua. Nesse sentido, uma primeira questão que nos move neste ensaio consiste na concepção de linguagem que pauta o processo de ensino-aprendizagem na formação de professores em cursos de graduação em Letras. Já que compete a tais cursos formar docentes habilitados a lecionarem conteúdos linguísticos, independentemente do idioma escolhido pelo licenciando, o currículo universitário deve oferecer uma concepção de linguagem não apenas como sistema de regras, mas também como prática social. Assim, este ensaio empreende, numa primeira reflexão, digressões sobre a caráter cultural da linguagem e o papel dos gêneros textuais, modais e/ou multimodais na exploração desse aspecto.

O ensaio traz, ainda, uma segunda reflexão, articulada à primeira, que desdobra a reflexão sobre o cariz cultural da linguagem ao discutir o papel que se tem conferido à literatura no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira em disciplinas de linguística em cursos graduação em Letras. Ora, no ensino-aprendizagem oferecido em tais disciplinas, chama atenção, por vezes, o estatuto disjuntivo conferido à literatura nas modalidades de licenciatura em Português e Inglês. De um lado, não se discute o ensino das literaturas de língua portuguesa no currículo de graduação em Português; de outro, o ensino de literaturas anglófonas costuma ser tratado com reservas na graduação em Inglês. Por isso, a segunda reflexão que move este ensaio reside na exploração da literatura como ponto de engajamento do graduando com aspectos culturais da língua estrangeira.

1 Doutor em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (POSLIT) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMT). Docente do Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Araguaia. E-mail: raimundosou@gmail.com.

LINGUAGEM COMO FERRAMENTA PARA (RE)(D)(ESCRE)(VER) O MUNDO

Se passarmos em revista as formas por que se tem concebido historicamente os processos de significação pela linguagem, predominarão, *grosso modo*, três abordagens distintas, quais sejam, a *reflexiva*, a *intencional* e a *construcionista*. A primeira, de cariz especular, presume transparência entre representação e referente, tal que cumpre à linguagem atuar apenas como “espelho” refletor do real. A segunda, subjetivista, reduz a representação às intenções do autor ao tomá-lo como detentor único de um significado restrito às suas pretensões de significação e passa ao largo, portanto, da natureza interativa da linguagem, uma vez que a construção de sentidos depende de convenções enunciativas e códigos socialmente partilhados. A terceira, tributária da *virada linguística*, reconhece o caráter coletivo dos processos linguísticos, sustenta que os significados são constituídos na e pela linguagem, não confunde o mundo material com os processos simbólicos por que esta opera e tampouco refuta a existência deste, porquanto os significados são forjados não por ele, mas, sim, pelos sistemas linguísticos atuantes como *medium* de interpretação, codificação e atribuição de sentidos ao mundo material. Logo, considera que o sentido, em vez de intrínseco à materialidade do signo, é construído conforme a função simbólica que lhe é imputada; considera, ainda, que não refletimos o mundo ao representá-lo, mas de fato o criamos, pois é precisamente a mediação dos sistemas de significação que o torna inteligível (Hall, 2003).

Como sabemos por dever de ofício, esquemas formalistas circunscreveram, no passado, o escopo de pesquisas em literatura, linguística e retórica, campos epistemológicos nos quais as teorias de gênero emergiram. Como corolário desse ligame, essas teorias, em tempos idos, pautavam seus regimes taxonômicos nas idiossincrasias formais dos tipos textuais. À medida que o século XX avançava, a categorização dos textos simplesmente em seu esquema estrutural (narrativo, descritivo ou dissertativo) perdia crédito por eclipsar a diversidade de competências comunicativas que transcendem o patamar estrutural. Ao conceber os textos estritamente quanto à fatura de sua organização interna, esse viés analítico desconsidera a dimensão interativa dos gêneros enquanto práticas discursivas. Se, pelo menos, desde Aristóteles se tem procedido à categorização de padrões orais e escritos, a novidade introduzida por estudiosos como Mikhail Bakhtin consiste no estudo do gênero antes como práxis do que como forma por colocar em primeiro plano sua relação com situações de uso, que, por seu turno, relacionam-se com o contexto sociocultural. Tal concepção de gênero como construção dinâmica e semiótica coaduna forma e conteúdo, estrutura e função, texto e contexto, além de reconhecer o caráter social dos processos de

significação. Nessa acepção linguística forçosamente pragmática, taxonomias balizadas estritamente na instância da palavra são antepostas por categorizações atentas à dimensão enunciativa na qual a estrutura textual não é senão parte de uma instância discursiva de mais ampla envergadura. Os domínios da literatura, da linguística e da retórica são largamente tributários, portanto, do exercício teórico de Bakhtin em definir uma noção de linguagem que contempla seu aspecto interativo e à qual se colam noções axiais, como enunciação, dialogismo, polifonia e gênero discursivo. A esse último conceito o filósofo russo conferiu definição de que ainda nos valem: “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (Bakhtin, 2000, p. 279; ênfase original). Concebida a linguagem, à luz bakhtiniana, numa acepção linguística interativa, os gêneros discursivos, como recursos cognitivos de significação do mundo, são a viga-mestra do princípio dialógico; por conseguinte, os gêneros, se bem que amoldados à textualidade, são timbrados por sua extração discursivo-interacionista.

Ainda que um gênero seja investido de relativa estabilidade e se diferencie dos demais por quesitos como conteúdo temático (assunto), construção composicional (estrutura formal) e estilo (particularidades escriturais), as categorias, porque forjadas na cultura e, portanto, sujeitas à sua contingencialidade, não são tão estáveis quanto se nos afiguram. Em instigante estudo sobre a precariedade dos sistemas classificatórios, o escritor francês Georges Perec toma como exemplo o modo de organização de seus livros para concluir ironicamente: “O que não está ordenado de forma definitivamente provisória o está de forma provisoriamente definitiva”² (Perec, 1985, p. 40). Ora, dadas as indeterminações da cultura, condicionantes de ordem contextual delimitam os modos de produção, circulação e recepção de gêneros medrados numa comunidade linguística. Por isso, sem embargo de sua aparente fixidez, o gênero tem inflexão moveidica porque sujeito às contingências históricas, sociais e culturais dos grupos que dele fazem uso. Porque a linguagem é social por excelência, à proporção que uma comunidade linguística se altera, o repertório de gêneros também se modifica, de maneira que cada âmbito da atividade humana “comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (Bakhtin, 2000, p. 279).

Embora já sobejamente explorada, a tópica das teorias de gênero permanece atual devido, sobretudo, à constante e crescente aparição de novas linguagens expressas em novos suportes linguísticos. Para dar conta dessa

2 Minha tradução. Doravante, todas as traduções de citações em língua estrangeira são de minha autoria.

multiplicidade semiológica, o conceito de multimodalidade estende ainda mais o campo perceptual dos gêneros. Nesses termos, a multimodalidade consiste, sumariamente, no “uso de vários modos semióticos no design de um produto ou evento semiótico, juntamente com a maneira particular em que esses modos são combinados” (Kress; Van Leeuwen, 2001, p. 20). Trata-se, noutros termos, da “integração de duas ou mais formas ou modos de comunicação, de maneira que seu significado como um todo seja maior do que qualquer modo separadamente ou do que sua combinação simples” (Dressman, 2001, p. 71). A comunicação multimodal implica diversidade de modos comunicativos em sistemas de signos os mais diversos, que carregam significados conhecidos e reconhecidos por um grupo (Halliday, 1985; Hodge, Kress, 1988; Kress, Van Leeuwen, 1996, 2001; Bateman, 2010). No campo específico do ensino-aprendizagem, a abordagem multimodal possibilita aos estudantes diferentes formas de engajamento com um texto, quer nos pontos de entrada, quer nos possíveis itinerários de exploração, quer, ainda, nos procedimentos de leitura. Afinal, textos multimodais se notabilizam pelo fato de que “cada modo oferece uma maneira diferente de representação e se concentra em diferentes aspectos do significado” (Jewitt, 2005, p. 7).

Uma vez que o estudo de gêneros textuais abrange um sem-número de possibilidades investigativas, torna-se um instrumento imprescindível para o ensino-aprendizagem que pretenda contemplar a linguagem em sua dimensão cultural, seja num prisma teórico, seja num viés empírico. Essa perspectiva de ensino-aprendizagem como processo socioeducativo de multiletramento permite preparar futuros professores para formarem cidadãos capazes de ler e criar uma variedade de textos medrados em diversos sistemas linguísticos.

LITERATURA E ENGAJAMENTO CULTURAL COM A LÍNGUA ESTRANGEIRA

Compagnon, ao proferir a aula inaugural da cátedra de literatura no Collège de France, em 30 de novembro de 2006, faz algumas perguntas pertinentes: “Quais valores a literatura pode criar e transmitir ao mundo atual? Que lugar deve ser o seu espaço público? Ela é útil para a vida? Por que defender sua presença na escola?” (Compagnon, 2012, p. 23). Se desdobrarmos essas questões para o escopo dos currículos de Letras, nos quais se tenta discutir o papel das literaturas na formação do professor de língua estrangeira, nossas reflexões não seguem a ordem de Compagnon, mas pretendemos abordar todas as questões colocadas por ele.

Mas antes de tentar responder às questões colocadas por esse teórico, façamos algumas reflexões. Uma primeira reflexão, que mais nos interessa aqui, é a de qual é o lugar da literatura nos currículos dos cursos de Letras, se não

do lugar da literatura na vida dos professores das diversas áreas das Ciências Humanas e mesmo na vida da população em geral. De certa forma, não raro se questiona a validade do ensino de literatura em cursos de primeiro e segundo graus, e até a exigência da leitura de textos literários para a prestação de provas de ingresso em universidades. Pedimos, contudo, licença para buscar numa manifestação artística bastante popular, o cinema, algumas respostas para a permanência da literatura na formação da população de qualquer país: no filme *Sociedade dos Poetas Mortos*, dirigido por Peter Weir, o novo professor de Literatura Inglesa leva os alunos a refletirem sobre a poesia e sintetiza: “Nós não lemos ou escrevemos poesia porque é bonitinha. Nós lemos e escrevemos poesia porque é paixão, é vida!”. E de que é feita a vida, senão de paixão? E o que estaremos fazendo ao perseguir um ideal de profissão e de vida, ao escolhermos um curso universitário, senão viver a vida, da melhor forma possível, conforme nossas aspirações? Outro filme, *O espelho tem duas faces*, dirigido por Barbra Streisand, retrata a vida de dois professores universitários. A aula de Matemática é representada como tediosa e esvaziada, enquanto a de Literatura é mostrada como viva, animada e cheia de interesse para os alunos. Não se trata aqui de julgar as disciplinas em si mesmas: o que as caracteriza como de uma e outra forma é a maneira como são ministradas, e a disciplina de literatura é oferecida como algo que se refere à vida das pessoas. Para não parecer aqui que adotamos postura preconceituosa em relação às Ciências Exatas, podemos citar outro momento do mesmo filme, em que a professora de Literatura tenta mostrar ao de Matemática como este poderia conduzir sua disciplina mais dinamicamente, aproximando-a da realidade das pessoas.

Ora, a literatura não só retrata a vida como ela é, mas também faz projeções, cria devaneios, torna reais sonhos impossíveis, coloca-nos frente a frente com culturas diversas, ensina-nos através da experiência do Outro, e o aprendizado vai além dos limites da literatura *per se*, pois, através dela, pode-se levantar questões pertinentes à História, à Sociologia, à Psicologia, à Antropologia e a tantas outras Ciências. É aqui que nos reportamos a Roland Barthes, que, também em aula inaugural no Collège de France, em 1977, declarou:

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (Barthes, 1989, p. 18).

De acordo com Barthes, “a literatura assume vários saberes. Num romance como *Robinson Crusóé*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico” (Barthes, 1989, p. 18). Acreditamos que o mesmo possa ser dito de um infinito número de obras literárias, e poderíamos passar

toda a extensão deste ensaio citando exemplos do nosso universo de leitura. Mas precisamos irradiante. Podemos, a partir dessa visão de Barthes, enumerar como uma das utilidades da literatura a introdução a saberes variados da escala das Ciências, ao nos introduzir, como já nos referimos, à História, à Geografia, à Psicologia, à Filosofia, à Antropologia e a tantos outros saberes. Definir literatura é tarefa hercúlea. A maioria das definições são de dois tipos: uma que vê a literatura como linguagem usada com fins de mimese, ou com a finalidade de se criar ficção; e outra que a vê como linguagem usada com o objetivo de agradar esteticamente, neste caso chamando atenção para si mesma como um meio. Nenhuma das definições é completa ou desprovida de verdades, mas não cabe aqui a preocupação com uma definição categórica, mas introduzir os diversos interesses que a literatura pode ter para nós, profissionais das Letras...

Voltando a Compagnon e tentando nos reportar às suas questões primordiais, pensamos: a utilidade da literatura é múltipla e complexa. Em primeiro lugar, não podemos desprezar a utilidade do prazer que a literatura nos proporciona. Afinal, o ser humano vive em busca da felicidade, e o caminho é sempre o prazer. Ninguém procura a felicidade no sofrimento. E talvez possamos dizer que a utilidade primeira da literatura, em qualquer de suas manifestações, esteja no entretenimento, que só se busca pelo prazer. Pode não ser a utilidade principal, mas não deixa de ser de grande importância. Através da literatura o indivíduo pode viajar por lugares diferentes, por sentimentos diferenciados e perder-se num mundo outro que não o seu do dia a dia. Ele viaja o mundo, conhece personalidades diferentes, descobre a história de países com que jamais sonhou se identificar, percebe as diversas maneiras de viver que o universo abriga. Agora, nenhum indivíduo não passa por todas as experiências possíveis em uma só vida – e sabe-se lá se haverá outra? – e, por mais observador que seja, não vislumbra a multiplicidade de experiências que pode contemplar ao seu redor e que sejam consideradas universais. Somente a literatura poderá lhe trazer o conhecimento da variedade de experiências que a vida pode oferecer. O aprendizado da vida através da literatura trará inúmeros benefícios, pois, através do conhecimento que a literatura nos dá, podemos aprender a refletir sobre os diversos aspectos da vida cotidiana ou da vida extraordinária; podemos ter uma ideia de como se sente um jovem, uma velha, uma rainha, um prisioneiro, uma cortesã, e assim por diante. São experiências de segunda mão que não poderíamos compartilhar de outra forma. E essa experiência transmitida através da literatura transcende o espaço e o tempo. É uma forma de se perceber a alteridade e aprender a conviver com valores e costumes diferentes. Proust já dizia que a realização de si não acontece na vida mundana, mas pela literatura. “Somente pela arte podemos sair de nós mesmos” (Proust, *apud* Compagnon, 2012, p. 24).

No mundo de hoje, em que as experiências são mediadas pelo ciberespaço e suas ferramentas várias, com os aplicativos e as redes sociais, não resta dúvida de que a leitura, em sua configuração tradicional, tem se afastado de nossa vida cotidiana de tal modo que livros não fazem mais parte da vida de crianças e jovens como nos tempos antediluvianos da criação da internet. No dizer de Harold Bloom,

Existem muitas explicações convenientes sobre o motivo pelo qual muitas crianças (de todas as idades) não leem mais ou acham difícil ser desafiadas pelo que leem. A Era da informação enfatiza a tela – imagem em movimento, televisão e computador pessoal – e o e-book começa a ser uma alternativa ao livro impresso (Bloom, 2001, p. 16).

Em que pese o tom pessimista do crítico literário frente às mudanças operacionais da prática de leitura estimuladas por novos suportes linguísticos, havemos de concordar com ele no seguinte ponto: se hoje a relação do jovem com os livros tende a ser mais distante, o que poderíamos dizer de um aluno de Letras que não tem um mínimo de convivência com a literatura da língua a que se dedica? O aprendizado da literatura não se restringe ao aprendizado das escolas literárias em seus momentos históricos e suas características próprias, das teorias literárias e das correntes críticas. Muito antes, o estudo das literaturas, sejam quais forem, vão fazer do nosso aluno um leitor crítico em todas as instâncias, e isso eu coloco como uma de suas utilidades. Se o indivíduo se torna um leitor crítico de um texto canônico, naturalmente vai ser um leitor crítico de jornais, de propagandas e comerciais, de programas de televisão, de telenovelas, dos discursos de políticos e da vida em si mesma. E o leitor crítico é aquele capaz de efetuar mudanças na escola, em sua vida e na sociedade. Mas a literatura, além de ser um fim, pode também ser um meio de aprendizado, e aqui também estamos levantando uma utilidade para ela.

O ensino de língua estrangeira em nosso país ainda não alcançou um nível adequado, mas o lugar que ocupamos, como professores e alunos de cursos de Letras, fornece-nos um *locus* de discussão e de luta em prol do objetivo de alcançarmos uma melhoria nesse setor. Cabe a nós, professores de terceiro grau, e aos alunos que em breve sairão habilitados a ensinar a língua estrangeira, o papel de lutar para que esse ensino alcance um patamar desejável, proporcionando aos alunos de primeiro e segundo graus, tanto de escolas particulares quanto de instituições públicas, a oportunidade de aprenderem a outra língua em todas as suas habilidades: ler, ouvir, falar e escrever. Inútil falar em motivações. A necessidade do conhecimento de uma segunda língua se faz ver a cada momento: no comércio exterior, na computação, na vida profissional em todas as áreas, nos estudos avançados de graduação e

pós-graduação, no dia a dia, no turismo – mesmo que este último motivo possa não ser a prioridade nesse aprendizado, por não ter ainda alcance universal.

Ora, qualquer que seja o objetivo do aprendizado de uma outra língua, sua respectiva literatura terá papel fundamental para a formação desse aprendiz. Para que esse aprendizado se dê de forma completa, uma das questões fundamentais é a do conhecimento da cultura dos países onde a língua de aprendizagem é falada. Isso inclui conhecimentos socioculturais, tais como vestiário, alimentação, música, sistema educacional, lazer, costumes etc. Que forma poderia ser mais efetiva para esse aprendizado que a leitura de textos autênticos produzidos nos países de origem? Nós incluiríamos aqui não só os textos literários, mas também a absorção de filmes, documentários, canções populares, jornais e revistas, entrevistas, artigos acadêmicos, programas de noticiários de televisão a cabo, e qualquer outra forma de se entrar em contato com a cultura através de manifestações que incluam a linguagem. Quanto aos textos literários, sejam eles do gênero lírico, épico ou dramático, constituem uma rica fonte desses conhecimentos extensamente listados em meus últimos parágrafos. Todas as habilidades que se incluem num aprendizado de língua estrangeira se beneficiarão desses textos. Além do aprendizado de História, Sociologia e outras ciências, como já foi dito, há o acréscimo de outros aspectos da cultura que se pode adquirir através da literatura, como a geografia, o folclore, os hábitos, mapas de cidades, sistema de comunicação e transporte, entretenimento, e muito mais.

Por meio da literatura aprendemos que o tópico de conversação favorito dos britânicos é o tempo, apesar de ser necessária uma estadia no país para compreender o porquê disso – o tempo constantemente chuvoso, a imprevisibilidade da temperatura, a alegria trazida pelas primeiras nêgas azuis nos céus, prenunciando a primavera, que levam, num mesmo bolo, os estudantes e os executivos de ternos a andarem descalços nos parques, assim como a impessoalidade do assunto, já que os britânicos raramente discutem assuntos pessoais. E onde mais poderemos encontrar múltiplos exemplos da preocupação com e da influência que o tempo exerce sobre as pessoas a não ser em textos literários? Patrícia Nora de Souza e Margarida Salomão (1996) apresentam resultados de um estudo feito na graduação em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, em que diferentes turmas foram submetidas ao estudo de inglês mediante uso de dois tipos de textos: um grupo fez seu aprendizado através de textos de um livro didático (da série *Break into English*) e outro através de textos literários. Após detalhar as estratégias da experiência, as duas autoras narram a conclusão a que chegaram: o estudo comparativo demonstra melhor performance dos leitores de textos literários, confirmando a hipótese de que a experiência de leitura é grandemente beneficiada pelo uso de textos que são algo mais do que meros pre-textos para o veículo da informação, isto é, a linguagem;

são também instrumentos numa prática pedagógica que compreende a leitura como uma busca de coerência. As autoras sugerem, portanto, o uso de textos literários, mesmo se usados como complementares em atividades de leitura, como uma forma de levar o aprendiz a um envolvimento com o significado do texto. O resultado desse estudo reitera a necessidade de ruptura com modelos obsoletos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira pautados unicamente no método *grammar translation*, ou seja, memorização de regras gramaticais descoladas de contexto prático. Essa abordagem tradicional, segundo pesquisadores como Muhammed, resulta em um ensino-aprendizagem mutilador da criatividade do aluno:

A educação tradicional não observa as experiências que os jovens podem ter, nem combina suas habilidades e necessidades, uma vez que impõe suas regras e fatos sobre o processo de aprendizagem, no qual os alunos ficam em estado de completa receptividade e obediência. Esse processo deveria ser visto como uma experiência, uma atividade livre e um desenvolvimento da individualidade de uma forma que utiliza as oportunidades da vida presente para familiarizar a geração jovem com o que está acontecendo no mundo e também prepará-la para o futuro. [...] Estudar, memorizar e aplicar regras de gramática de um determinado idioma pode induzir à perda da identidade de um aluno na medida em que a capacidade de auto impressão provavelmente será interrompida ou invariavelmente obliterada (Muhammed, 2013, p. 29).

Nesse sentido, para esse autor, com o qual tendemos a concordar, o aprendizado de uma língua estrangeira por meio da literatura permite ao estudante fazer uso da imaginação e da criatividade e, assim, não experimentar de forma tão contundente a sensação de deslocamento que a entrada em um universo linguístico estrangeiro provoca. Todavia, a introdução de textos literários em aulas de língua estrangeira ainda é vista com reservas por muitos professores, seja por despreparo para trabalhar com literatura, seja por considerarem dispendioso o tempo gasto com a exploração de textos ficcionais:

O uso da literatura em escolas de idiomas [...] ainda é um assunto discutível entre professores de línguas. Alguns acreditam que o aprendizado de uma língua deve incluir inteiramente aqueles aspectos relacionados às atividades do cotidiano (falar, ouvir, e assim por diante). Neste caso, passar muito tempo tentando entender textos literários provavelmente escritos em inglês antigo não tem [para eles] nada a ver com o processo geral [de ensino-aprendizagem] (Muhammed, 2013, p. 29).

A propósito dessa clivagem entre estudos linguísticos e estudos literários, Bassnett e Grundy (1995) escreveram um livro (*Language through Literature*) com o propósito de ajudar o aprendizado de língua através da literatura, baseando-se no fato de que a Divisão que foi levantada entre o ensino da literatura e o

ensino da língua não é somente infeliz, mas também falso. Foram encontrados professores que pensam na literatura como irrelevante e que argumentam que o que os alunos precisam é de textos que sejam “práticos” e “baseados na experiência do dia-a-dia”, e não obras de arte. E foram encontrados professores que desprezam o trabalho “meramente linguístico”, como se textos literários fossem feitos de algum material etéreo e não construídos pela linguagem (Bassnett, Grundy, 1995, p. 1). Mais adiante, esses autores acrescentam que “Quando lemos Shakespeare, não deveríamos fazê-lo porque ele é considerado um mestre, mas porque sua habilidade no uso da língua é um prazer digno de ser usufruído” (Bassnett; Grundy, 1995, p. 2). Isso nos traz à essência da leitura, e qualquer um que já tenha trabalhado com a habilidade de leitura sabe que, entre as diversas razões existentes para se ler, uma delas é essencial: o prazer. Bassnett e Grundy não centram seus objetivos na leitura somente. Uma das razões que eles listam para embarcar nessa tarefa de criar tal livro é a de desenvolver condições para a produção escrita criativa por parte do aprendiz, ao invés de fazê-lo parafrasear apenas ou redigir parágrafos pré-determinados. E a metodologia do livro é baseada na abordagem colaborativa e centrada no aprendiz, por meio do método comunicativo. Como categoricamente afirmou o Prof. Kevin Keyes, da Universidade Federal de Minas Gerais, em palestra proferida por ocasião do III Congresso da Apliedge no CEFET-Minas, nos anos 1990, a abordagem comunicativa é um marco nas estratégias de aprendizado de língua estrangeira do qual não se pode fugir – não será possível voltar atrás; o único caminho é para frente, diferenciando, se necessário, a partir dela.

Ao passar nosso foco da leitura para a produção de textos, poderíamos abrir mais o leque de interesse do uso da literatura na sala de aula de língua estrangeira e abranger as quatro habilidades envolvidas na aprendizagem da língua. Susan Stern, em capítulo do livro *Teaching English as a Second or Foreign Language*, organizado por Marianne Celce-Murcia, afirma que

A literatura oferece benefícios potenciais de alta qualidade para o inglês como segunda língua ou língua estrangeira. Do ponto de vista linguístico, a literatura pode ajudar o aprendiz a dominar o vocabulário e a gramática da língua, assim como as quatro habilidades da língua: ler, escrever, ouvir e falar. [...] Do ponto de vista da cultura, a literatura habilita o leitor a examinar a experiência humana universal dentro do contexto de um pano de fundo específico e da consciência de um povo em particular. Do ponto de vista estético, dentre os benefícios se incluem o ensino da literatura em si, pelo olhar introspectivo que ela introduz à existência humana dentro dos limites artísticos e intelectuais de uma obra literária (Stern, 1991, p. 11).

O texto literário tem a vantagem de trazer dentro de si itens do maior interesse, compactados numa construção que possui tudo o que desejamos trazer

para o aprendiz quando lidamos com uma língua estrangeira: pano de fundo cultural; vocabulário novo; estruturação natural de frases (mesmo quando se lida com dialetos regionais ou étnico); coesão, que pressupõe os vários elementos de um texto e depende das falas que compõem o discurso; coerência, a partir da qual tiramos sentido do discurso, e que depende do conhecimento do assunto, do conhecimento do mundo, da sequência das frases no texto, reconhecimento dos elementos a que as elipses remetem, etc.; pontuação; pares adjacentes. Se quisermos usar estratégias de leitura, podemos fazer predição (*prediction*); leitura por alto (*skimming*); busca de informação específica (*scanning*); inferência, exercício mental para compreensão de qualquer texto autêntico, literário ou não; apreensão de novo vocabulário, usando indicações contextuais ou informação estrutural; reconhecimento de esquemas organizacionais do texto e tudo o mais que as estratégias de leitura preveem.

Retornamos, aqui, às questões de Compagnon: “Quais valores a literatura pode criar e transmitir ao mundo atual? Que lugar deve ser o seu espaço público? Ela é útil para a vida? Por que defender sua presença na escola?” (Compagnon, 2012, p. 23). Ora, em termos de valores, a literatura nos transmite tal amplitude de vivência que não podemos desprezar os valores éticos, sociais e culturais que ela nos traz. Como afirmamos anteriormente, é através do nosso senso crítico, muito exacerbado pelo aprendizado por meio de textos literários, que reiteramos nossos valores, em vista de uma universalidade com a qual só podemos tomar conhecimento através da leitura, já que não podemos viver em todos os lugares do mundo e nem experienciar todas as instâncias de vida. E é na escola, principalmente na escola pública – e aqui nos referimos aos cursos de Letras das universidades públicas, mas também aos professores dela advindos que poderão inserir leituras em seus cursos ministrados em escolas de cursos elementar e médio –, que teremos o espaço para trazer aos aprendizes a oportunidade de abertura a esse mundo de infinitas possibilidades. Além do mais, a literatura é o guarda-chuva que nos possibilitará incluir as mudanças em Estudos Culturais que acontecem na academia desde a metade do século XX.

Não mais compreendemos os estudos literários como a busca exclusiva de conhecimento de textos canônicos, mas como um *locus* que abriga todo tipo de texto. Se não, em que outro lugar em nossos currículos poderemos achar lugar para trabalhar com quadrinhos, canções, filmes, propagandas, novelas, séries televisivas e outros textos que virão a aparecer, como manifestações culturais legítimas? Essa expansão de objetos de estudo é apenas uma das razões por que os currículos devem ser flexíveis e abraçar todas as possibilidades para o trabalho acadêmico. A contingência e o dinamismo do plano cultural resultam

que a significação de um texto não se dá, por evidente, apenas em seus elementos organizacionais internos, tal que tanto os protocolos composicionais dos gêneros quanto suas matrizes de legibilidade se dão na esfera das práticas sociais, donde a linguagem emerge e onde é investida de sentido. Embora difiram, em maior ou menor grau, nas escolhas teórico-metodológicas, os professores de língua estrangeira devem contemplar uma concepção de linguagem como ferramenta para (re)(d)(escre)(ver) o mundo, valendo-se de gêneros textuais modais e/ou multimodais e da literatura como manifestação da língua-alvo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 1989.
- BASSNETT, Susan; GRUNDY, Peter. *Language through Literature*. England: Pilgrims, Longman, 1995.
- BATEMAN, Johna. *Multimodality and Genre: A Foundation for the Systematic Analysis of Multimodal Documents*. London: Palgrave, 2008.
- BLOOM, Harold. *Stories and Poems for Extremely Intelligent Children of All Ages*. New York: Scribner, 2001.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- DRESSMAN, Mark. *Let's poem: The essential guide to teaching poetry in a high-stakes, multimodal world*. New York: Teachers College Press, 2010.
- HALL, Stuart. *The Work of Representation*. In: HALL, Stuart (Ed.). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage, 2003, p. 13-64.
- HALLIDAY, Michael A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.
- HODGE, Robert; KRESS, Gunther. *Social semiotics*. Cambridge: Polity Press, 1988.
- JEWITT, Carrey. *Technology, literacy and learning: A multimodal approach*. London: Routledge, 2005.
- KRESS, Günther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge, 1996.
- KRESS, Günther; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

MUHAMMED, Areen Ahmed. The Effect of Teaching Literature on Learning English Language: A Study on EFS (English as a Foreign Students) and EFL Classes. *International Journal of Advanced Research in Literature and Education*, v. 1, p. 27-38, 2013.

PEREC, Georges. *Penser/classer*. Paris: Achette, 1985.

SOUZA, Patrícia Nora de; SALOMÃO, Maria Margarida Martins. Texto literário versus texto didático: uma hipótese. *Vertentes*, São João del-Rei, n. 8, p. 14-24, jul./dez. 1996.

STERN, Susan L. An Integrated Approach to Literature in ESL/EFL. In: CELCE-MURCIA, Marianne (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1991, p. 328-345.

SONS E RUÍDOS NA ADAPTAÇÃO “A HORA DA ESTRELA”, DO ROMANCE CLARICEANO: SONORIDADES ENTRE CINEMA E LITERATURA

Francisca Júlia da Silva Soares¹

Vanalucia Soares da Silveira²

INTRODUÇÃO

Clarice Lispector compôs uma vasta produção artística para a nação brasileira. Suas histórias são fortemente marcadas por personagens mulheres e a narração de situações cotidianas que exercitam os conflitos de ordem psicológica/existencial, possuindo um extenso e magistral uso da técnica conhecida como fluxo de consciência. O último romance de Clarice Lispector, foi publicado em 1977, sendo intitulado por *A hora da estrela* (1977), a história reflete sobre a vida e existência de Macabéa, jovem órfã, que sai de Alagoas para o Rio de Janeiro e depara-se com a beleza e hostilidade da ambientação carioca. A obra faz parte da terceira fase do movimento modernista brasileiro, chamada de Geração de 1945, tendo influência existencialista e universalista ao empregar o fluxo de consciência, utilizando como recurso o meio psicológico e o monólogo para dar voz aos pensamentos da personagem.

Em 1985, Suzana Amaral produz a adaptação cinematográfica do livro, elencando Marcélia Cartaxo como Macabéa e diversos atores, como José Dumont como Olímpico de Jesus e Fernanda Montenegro, como a Madame Carlota. Querido pela crítica, o filme passou por uma série de adaptações, como a exclusão do narrador, personagem essencial no romance. Bem como pelos poucos diálogos que exprimem a solidão e dificuldades enfrentadas pelo sujeito, algo que é expresso também no romance. A complexidade de estruturação e releitura necessária para adaptar a obra ao cinema, o artista Marcus Vinicius surge como agente do recurso sonoro que exterioriza a personagem, através de

1 Mestranda pelo programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5923664989248470> Email: frjulias08@gmail.com.

2 Doutora em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9037348488366834> Email: vanalucia.silveira@ifpb.edu.br.

canções como Espelho I, Passeio de Macabéia, Jardim da saúde e Una furtiva lágrima. Além disso, ao longo do filme, os sons reforçam as linhas psicológicas da datilógrafa. Isso possibilitou utilizar recursos sonoros que articulam os pensamentos, sentimentos e emoções da personagem, surgindo um meio para realizar uma análise do drama na vida de Macabéia, precisamente da focalização audiovisual, onde os sons e a trilha sonora não apenas transformam o ambiente, mas conduzem a própria estrutura narrativa.

O filme busca captar a essência dos pensamentos de Macabéia ao utilizar sons e ruídos que exteriorizam psicologicamente o que a personagem deseja, transformando o material escrito em outra linguagem. A hora da estrela surge com o objetivo de transcodificar o escrito em sonoro (sons, ruídos, músicas e tonalidades das vozes), bem como no audiovisual. Assim, eis os objetivos do presente trabalho: examinar os comportamentos elucidados por Macabéia ao longo do filme, analisar como os sons transmitem o que acontece com a personagem e explorar como transformam os cenários da obra.

Como arcabouço teórico, é crucial basear-se na teoria sobre os sons, elemento essencial para criar a experiência audiovisual, como a análise fílmica aborda a parte sonora e como funcionam os efeitos produzidos em meios as passagens das cenas. Para discussão sobre som no cinema foi preciso utilizar do que explica teóricos que estudam sobre, como Virgínia Osório e Michel Chion em seus textos. Como metodologia, realizou-se uma análise crítica sobre o filme *A hora da estrela*, selecionando os recursos sonoros, precisamente os momentos/cenas compostas por sons e músicas, que narram os trechos psicológicos.

DESENVOLVIMENTO - ANÁLISE DO FILME “A HORA DA ESTRELA”, DIRIGIDO POR SUZANA AMARAL

A obra-prima de Suzana Amaral, *A Hora da Estrela*, foi lançada no Brasil em 1985, aclamada por todos, ao ponto de receber prêmios, como no Festival de Brasília, em que venceu as categorias muito importantes. Suzana lança a obra cinematográfica no exterior, promovendo maior concentração de enfoque na obra. Jornais famosos, como *The New York Times* e *Chicago Tribune*, ressaltaram a obra brasileira, que ganhou destaque por vários lugares ao redor do mundo. Há um toque de autoria associado a uma revista da obra de Clarice Lispector. O silêncio observado na obra de Lispector não é o mesmo experienciado na tela, pois o filme intercala imagem e expressão verbal, por meio dos sons e músicas, desde a tonalidade ao volume.

A vida imigrante de Macabéia, uma jovem nordestina órfã de pai e mãe, transforma-se com sua mudança para a cidade grande, um ambiente hostil, indiferente e devastador para a jovem tão ingênua e sem maldade. A cidade,

expressa através de seus ruídos, ordens e silêncios, participa ativamente da trajetória de Macabéa, a qual se torna vítima tanto do sistema social quanto de uma linguagem que não a contempla. Sua jornada, marcada pelo desamparo, desenha a monstrosidade do espaço urbano e revela como os sinais sonoros se tornam um elemento central na construção da personagem.

Ao longo do filme, a cidade é mostrada visualmente, porém mais importante ainda é observar como ela é ouvida. O som urbano impõe ruído constante e essa presença sonora transforma-se em buzinas, máquinas, passos, o que revela um mundo que ignora Macabéa. Esses ruídos não são neutros, mas sim símbolos da alienação e do estranhamento, compondo o que se pode chamar de uma trilha da solidão.

(Imagem 1: Macabéa(Marcélia Cartaxo) no trabalho)



A primeira cena em que Macabéa aparece trabalha com a dimensão sonora do seu ser: ela diz “Sim, senhor” com voz baixa, cabeça curvada, corpo retraído. Sua obediência não é apenas visual, como também é um som submisso, quase imperceptível, que denuncia uma existência moldada pelo apagamento. O som aqui funciona em forma de extensão da focalização, pois para ouvir Macabéa tem que entender o modo como ela ocupa o silêncio, e como esse silêncio verbaliza sobre ela. Assim, a focalização audiovisual e sonora aproxima o espectador da experiência interna da personagem, ao encarnar sua sensibilidade por meio dos sons que a atravessam e esmagam sua existência.

Assim, Macabéa torna-se uma espécie de heroína silenciosa, cuja fragilidade se expressa menos pelas palavras e mais pela orquestra sensível dos elementos sonoros que a cercam. Sua fala hesitante, sua respiração quase imperceptível, os ruídos ao redor e a trilha sonora melancólica não apenas acompanham, mas

constroem sua narrativa. São esses elementos que revelam suas emoções contidas, seus desejos não verbalizados, sua esperança muda e, enfim, sua morte abrupta, que ecoa como o desfecho de um silêncio prolongado. O ambiente sonoro que envolve Macabéa também se manifesta por meio de sons ambientes ou sons territoriais, como define Michel Chion (1994):

“Chamaremos som ambiente estes que envolvem uma cena e habitam seu espaço, sem levantar a questão da identificação ou corporificação visual de sua fonte: pássaros cantando, os sinos da igreja tocando. Podemos chamá-los também de sons territoriais, porque eles servem para identificar um local particular através de sua contínua e sutil presença.” (Chion, 1994, p. 79)

Esses sons, discretos, mas contínuos, não apenas localizam Macabéa no espaço urbano, como também reforçam sua desintegração subjetiva, ao contrastar a vastidão sonora do mundo com a pequenez de sua existência. Nesse sentido, o som torna-se não só cenário, mas matéria narrativa, conduzindo o olhar do espectador por meio da escuta. Isso pode ser observado a partir do rádio que participa do filme, a Rádio Relógio, que transforma os momentos em situações de conforto e desconforto. O rádio, as músicas, os sons são acontecimentos acústicos, que possibilitam escutar o que a personagem quer falar e corporificar seus pensamentos. Na *imagem 2*, observamos uma figura calada enquanto o som a representa:

(Imagem 2: Macabéa (Marcélia Cartaxo) calada a observar tudo)



No filme destaca-se o uso expressivo da voz-over (voz gravada sobreposta ao plano da imagem), sendo uma medida que conduz a trama para o universo intimista e dramático. Essa voz, suave e melancólica apresenta a subjetividade de Macabéa, sendo um fio condutor da focalização audiovisual. O som permite

que o espectador tenha acesso aos acontecimentos externos, como também ao mundo interior da personagem: suas angústias, hesitações e sua desconexão com a realidade.

A narrativa da adaptação se ancora em sons que traduzem a solidão, a pobreza simbólica e a dissociação psíquica da protagonista. A voz frágil de Macabéa não busca explicar, mas demonstrar a sua sensibilidade. É uma fala que ocupa o espaço entre o silêncio e o ruído, revelando um corpo sobrevivente à margem da escuta social. Sua fala torna-se uma espécie de imagem sonora de exclusão, como ausência de uma vida que não reverbera no mundo.

A câmera opera como parte dessa focalização interna, escolhendo observar os espaços mais íntimos e vulneráveis da personagem. O ambiente doméstico de Macabéa é filmado com delicadeza e lentidão, como medida de aproximação sensorial e emocional, sendo perceptível em cenas como a que ela se encara no espelho ou dança sozinha no quarto, quando mente para o patrão sobre uma consulta no dentista, assim o som e a imagem se fundem para criar uma experiência psicológica e poética do tempo, revelando desejos silenciosos e uma tentativa frágil de reinventar o cotidiano. Esses momentos demonstram que o som não apenas complementa a imagem: ele dá corpo à subjetividade e à crítica social implícita no enredo. A partir da sobreposição da voz à imagem e do uso expressivo do som, o filme constrói uma focalização sensível dentro da solidão de Macabéa, onde a linguagem parece sempre insuficiente para dizer a dor.

(Imagem 3: Macabéa (Marcélia Cartaxo) falta ao trabalho para dançar no quarto sozinha)



Em contraste com a invisibilidade de Macabéa, o ambiente interior apresenta um sujeito de curiosidade aguçada, em que a trilha sonora evoca esses elementos que são essenciais para a apresentação do cinema de forma mais essencial. A música e os sons são usados constantemente e desempenham um papel significativo para o entendimento de como Macabéa observa tudo ao seu redor e lida. A trilha sonora minimalista de Marcus Vinicius, com músicas articuladas e que apresentam aspectos de tristeza e intercalada com silêncios, reforça a existência sem acontecimentos extraordinários na vida de Macabéa.

Esses momentos contribuem para elencar uma rotina e a falta de um enredo para ela. Algo que torna-se compreensível após a leitura sobre o emprego da música, explicado por Virgínia Osorio Flôres em sua tese de Doutorado em Multimeios, intitulado por *Além dos limites do quadro: o som a partir do cinema moderno*, em que a autora explica que

Afora o emprego da música como componente sonoro nessa nova forma de espetáculo, todos os outros tipos de sons foram usados, principalmente, no sentido de tornar a imagem mais natural, mais parecida com as coisas da realidade vivida, no sentido da imitação, “mimesis as make-believe”, conforme Walton (1990). E nesse especial aspecto, as vozes, com suas tonalidades e timbres, eram os sons que mais poderiam dar corpo às imagens visuais das personagens. Algumas características físicas dos sons, como frequência e intensidade, são responsáveis pela identificação da massa, do peso dos corpos e da matéria que os constitui. (Flôres, 2013, p. 28)

A sonorização dos ambientes é um aspecto fundamental. O som do trabalho e até mesmo os poucos diálogos entre os personagens apresenta uma Macabéa sobrevivendo ao caos urbano. O som da cidade, reprimido e caótico, apresenta a apatia condicionada ao estresse rotineiro, associado à ideia que a protagonista é invisível para o meio social. As músicas surgem de modo estratégico, em momentos em que a personagem precisa, para externalizar seus pensamentos.

Se o som dos passos de uma pessoa ressoa num galpão vazio, esse fenômeno se dá porque um corpo de determinado peso, calçado por um determinado sapato, caminhando sobre uma determinada matéria (cimento, chão de terra batida, etc.), num determinado espaço, produz energia acústica. Se esse fenômeno for escutado por alguém in natura, ou gravado para ser reproduzido e depois escutado, teremos praticamente a mesma sensação: a de passos de uma pessoa ressoando num galpão vazio. O que, nesse segundo caso, corresponde a uma imagem sonora. (Flôres, 2013, p. 28)

A miséria enfrentada pela personagem surge juntamente com o desamparo, construindo uma trama de dor para a heroína, fazendo dela um sujeito abandonado. Macabéa, que até boa parte do filme, é dispensada por Olímpico e sofre. Apesar de estar sozinha, a personagem não entende o que está sentindo, não entendendo o que acontece para estar infeliz. O desamparo

psicológico gera uma dor física, Macabéa pede uma aspirina para sua amiga Glória, pois algo que ela não entende está doendo muito, mas ela não entende o que significa. Algo observável quando Macabéa tenta cantar *Una Furtiva Lacrima*, música que ouviu e a tocou bastante. A música possui a seguinte letra:

Una Furtiva Lacrima
Ferruccio Tagliavini

Uma lágrima furtiva
Una Furtiva Lacrima
Uma lágrima furtiva
Una furtiva lacrima

Seus olhos saltaram.
negli occhi suoi spuntò.

Aqueles jovem e brilhante
Quelle festose giovani

parecia invejar.
invidiar sembrò.

O que mais eu poderia querer?
Che più cercando io vo? (Letras, 2025)

Macabéa, em sua primeira experiência amorosa, não entendia até onde uma paixão poderia levar. Em cena com a cartomante, a senhora promete o amor de um jovem rico e alemão, de olhos azuis, o qual Macabéa se apaixona. O fim apresenta um encontro amoroso fraudulento, que leva a morte da personagem, sendo a música companheira fiel das expressões sentimentais.

Sky, você pode morrer.
Cielo, si può morir.

Isso é tudo que eu peço, não pergunte.
Di più non chiedo, non chiedo.

Oh querido, você pode, você pode morrer.
Oh cielo, si può, si può morir.

Isso é tudo que eu peço, não pergunte.
Di più non chiedo, non chiedo.

Você pode morrer,
Si può morir,

você pode morrer de amor
si può morir d'amor (Letras, 2025)

O filme dirigido por Suzana Amaral mergulha na vida de Macabéa, que na tentativa de lidar com a solidão e a alienação busca por um sentido e que, através da música, pode-se observar essa procura. O filme manipula os manifestos sonoros atrelando-os aos pensamentos da personagem, o que permite observar uma experiência sensorial e comunicativa.

O uso do som tem um papel central para compreender a atmosfera da obra e a caracterização de Macabéa. A trilha sonora é composta por músicas delicadas e intimistas, como *Una Furtiva Lacrima*, que enfatiza a solidão e o vazio da existência da jovem órfã. E, quando o som não está presente, apenas o silêncio toca a desconexão de Macabéa com o mundo. A voz de Macabéa é outro aspecto sonoro que participa da narração interna, servindo como auxílio aos pensamentos mais íntimos da personagem, o que permite que seja possível expressar os sentimentos para o público que está assistindo de como a personagem não consegue obter vínculos com os demais personagens de forma consistente.

(Imagem 4: Macabéa (Marcélia Cartaxo) encontra-se com Olímpico (José Dumont))



A falta de um diálogo significativo reforça a ausência de uma relação afetiva entre ela e os demais personagens. Quando Macabéa busca se expressar, seu modo de falar e vocabulário tornam suas palavras ineficazes, tornando-as impotentes e insignificantes para as pessoas ao seu redor. Como seu relacionamento amoroso, que é marcado por sons estranhos, confusos e angustiantes que apresentam uma personagem temente à perda do amado. Assim, Macabéa ocupa-se em um

relacionamento dedicando ao outro. O tom da voz da personagem também serve para entender seus pensamentos, que por vezes surgem em uma voz off ou por toques incômodos que permitem conhecer os sentimentos, inseguranças, como também desejos e frustrações. A comunicação mental com os sons e ruídos do filme apresenta uma Macabéa que busca no som uma resistência.

CONCLUSÃO

A adaptação fílmica de *A Hora da Estrela* apresenta um narrador pelo uso sofisticado da focalização audiovisual, demonstrada através dos ruídos e a trilha sonora, medidas atuantes e centrais na narrativa do filme. O foco narrativo recai sobre a percepção subjetiva de Macabéa, que em meio ao deslocamento enfrentado, reverbera a dor da solidão e alienação por meio de sons. O ruído compõe a ambiência urbana, como símbolo do barulho social na forma de escuta real à protagonista. Com a transição de espaço, há também um trabalho com a simplicidade e pobreza em que se encontra a pequena mulher, o deslocamento de Macabéa é também um produto de estranheza.

Em uma vida sem perspectivas, marcada por pensamentos fragmentados e por uma busca silenciosa por sentido, Macabéa é construída como uma articulação entre sons e imagens. Na obra cinematográfica, os aspectos sonoros e comunicativos se entrelaçam com intensidade, de modo a delinear uma personagem que vive imersa na incompreensão, externa e interna. O som, aqui, não é apenas acompanhamento: ele é forma de focalização. Através dele, somos conduzidos à percepção sensível do mundo de Macabéa, revelando a precariedade da comunicação com os outros e a solidão de sua relação consigo mesma.

Essa focalização audiovisual não se limita a mostrar a personagem, mas nos faz escutá-la a partir de suas ausências, hesitações e silêncios, compondo uma subjetividade marcada pelo vazio e pela descontinuidade. O filme destaca, assim, uma construção poética e visceral dos aspectos sonoros, que traduzem a condição existencial de uma jovem nordestina imersa no ruído social e afetivo da cidade grande. O som atua como veículo de sua alienação, tornando-se um recurso narrativo essencial para expressar o isolamento que define sua experiência de vida.

A trilha sonora, os ruídos cotidianos e a voz-over melancólica funcionam como materializações de um mundo que oprime, desorienta e absorve Macabéa. Os sons se tornam efeitos de real que, mesmo sem palavras explícitas, revelam o desconcerto entre o sujeito e a realidade. O silêncio é tão significativo quanto o ruído: ambos revelam o abandono de uma personagem que sobrevive às margens da escuta e da linguagem.

A adaptação do romance para o cinema conserva os elementos de introspecção da obra de Clarice Lispector, mas os traduz em uma narrativa

marcada pela sonoridade da subjetividade. A densidade psicológica de Macabéa é expressa pelas alterações sensíveis no ambiente sonoro que acompanha suas ações, desejos e estados de espírito ao longo da trama. A forma como o som se entrelaça à percepção da protagonista permite observar a linguagem cinematográfica como ferramenta estética e crítica, capaz de transformar o modo como o sujeito é visto e ouvido na arte.

REFERÊNCIAS

- A HORA DA ESTRELA. Filme (1985). Direção de Suzana Amaral, roteiro de Suzana Amaral e Alfredo Oroz, Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=376JgN-2cEc> >, acesso em: 08 jun. 2025.
- CHION, Michel. *A Audiovisão: Som e Imagem no Cinema*. Lisboa: Texto & Grafia, 1994.
- FLÔRES, Virgínia Osorio. Além dos limites do quadro: o som a partir do cinema moderno. 2013. *Tese (Doutorado em Multimeios)* – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- FLÔRES, Virgínia Osório. Impressões sobre o som no cinema brasileiro. In: SERFARTY, Jo; FARKAS, Guilherme. *Sonoridade Cinema*. Caixa Econômica Federal. Rio de Janeiro, 2015.
- HUTCHEON, L. *Uma teoria da adaptação*. Tradução André Cechinel. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.
- LEJEUNE, P. A. imagem do autor na mídia. In: *O pacto autobiográfico*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. 23 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- MOUSINHO, L. A. *A cena aberta: Mimesis, literatura e ficção audiovisual*. Disponível em: Acesso em: 02 mai. 2025.
- Una Furtiva Lacrima. Compositor: Ferruccio Tagliavini. Letras, 2025. Disponível em: [<https://www.letras.mus.br/ferruccio-tagliavini/una-furtiva-lacrima/traducao.html>]. Acesso em: 04 jun. 2025.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, REFERENCIAIS TEÓRICOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Daniel San Pereira Borges¹

Cristiane Koehler²

INTRODUÇÃO

Este artigo busca dialogar sobre a evolução histórica da Educação a Distância (EaD) desde suas origens até as inovações tecnológicas mais recentes, destacando também os desafios enfrentados pelos educadores nesse campo dinâmico, bem como as perspectivas futuras para a EaD, incluindo a importância da formação contínua e da base teórica sólida para os profissionais envolvidos. Além disto, realiza-se uma releitura das contribuições de Moore e Kearsley (2007), bem como de Mill e Silva (2018), reinterpretando suas análises à luz das transformações mais atuais da área.

Nesse percurso, considera-se que a EaD não se restringe a uma modalidade alternativa de ensino, mas se constitui como um espaço privilegiado de inovação pedagógica e democratização do acesso ao conhecimento. Ao mesmo tempo, a consolidação dessa modalidade exige constante reflexão crítica sobre políticas públicas, modelos de gestão acadêmica e práticas formativas, que precisam acompanhar as transformações sociais e tecnológicas em curso.

Assim, o problema central que orienta esta investigação consiste em compreender de que forma a EaD, no contexto brasileiro, tem respondido às demandas de inclusão digital e de desenvolvimento das competências docentes, especialmente diante da rápida incorporação das tecnologias digitais nos currículos.

Nesse sentido, o objetivo principal deste estudo é analisar a trajetória da EaD, revisitando seus marcos históricos e teóricos, para identificar os avanços e os desafios que permanecem, destacando como a formação docente, a inovação tecnológica e as políticas públicas podem convergir para a consolidação de uma prática educacional mais inclusiva, crítica e sustentável.

1 Mestrando em Educação (Bolsista CAPES) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – PPGE/UFMT.

2 Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso -PPGE/UFMT.

Dessa forma, discutir a trajetória da EaD implica não apenas revisitar seus referenciais teóricos e históricos, mas também problematizar os limites e as possibilidades de sua institucionalização, reconhecendo os elementos essenciais para garantir sua relevância no cenário educacional contemporâneo.

Dessa forma, o artigo estrutura-se em quatro momentos centrais. Após esta introdução, a primeira seção apresenta a evolução histórica da Educação a Distância, destacando suas diferentes gerações e referenciais teóricos fundamentais. Na segunda seção, discutem-se os desafios contemporâneos que atravessam a EaD, como a formação docente, as políticas públicas e a integração das tecnologias digitais aos currículos. A terceira seção é dedicada às perspectivas futuras da modalidade, explorando suas potencialidades em termos de inovação pedagógica, inclusão digital e democratização do acesso ao conhecimento. Por fim, a quarta seção reúne as considerações finais, nas quais se sintetizam os principais achados do estudo e se apontam os limites e as contribuições da EaD no cenário educacional contemporâneo.

EVOLUÇÃO, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Moore e Kearsley (2007) definem a EaD como uma educação marcada por diferentes níveis de complexidade organizacional, sendo esse um método necessário para sua prática bem-sucedida. Os autores ressaltam que se trata de uma forma de ensino em que alunos e professores se encontram em locais distintos durante todo ou grande parte do processo de aprendizagem, o que reforça a importância de estruturas pedagógicas e institucionais sólidas.

De acordo com Rumble (2000), a EaD significa não haver interação em tempo real, as pessoas podem ver mensagens ou lembretes enviadas anteriormente, como forma de feedback, pode-se dizer ainda que a EaD sofreu grande pressão para adotar novas tecnologias, com o desejo de propiciar o diálogo de maneira rápida por meio de vídeos, mensagens, áudio, tudo de maneira interativa.

Nessa configuração, docentes e discentes estão fisicamente separados e dependem de recursos tecnológicos que viabilizam a transmissão de informações e a interação. O uso dessas tecnologias e técnicas específicas para a EaD demanda tempo significativo de planejamento, além de investimentos financeiros consistentes. Ao mesmo tempo, ser aluno de EaD implica desenvolver autonomia, disciplina e competências comunicacionais diferenciadas, uma vez que o processo exige engajamento contínuo e autogestão da aprendizagem.

Assim, a EaD caracteriza-se como um aprendizado planejado que ocorre em lugar distinto do ensino, recorrendo a técnicas próprias de criação de cursos,

estratégias de instrução e canais de comunicação mediados por diferentes tecnologias, articulados a disposições organizacionais e administrativas.

Os principais aspectos dessa definição reforçam que se trata de um aprendizado intencional, e não de um processo espontâneo ou fortuito. Diferentemente do que ocorre em situações de aprendizagem casual como observar algo pela janela da sala de aula ou navegar aleatoriamente pela internet, a EaD se apoia em um desenho pedagógico estruturado para garantir objetivos claros de ensino e aprendizagem por meio dos seus PPCs.

Professores em sala de aula também vêm incorporando tecnologias digitais para potencializar o processo educativo, criando possibilidades de estudo fora da sala e apoiando métodos presenciais tradicionais, o que evidencia pontos de convergência entre o ensino presencial e a EaD.

Nesse mesmo sentido, Mill (2012) afirma que as Tecnologias Digitais (TD), particularmente a internet, possibilitaram novas formas de organizar o ensino-aprendizagem e isso afeta diretamente o fazer docente. Para o autor, embora seja razoável que o professor utilize tecnologias em sala de aula, o lugar tradicional da aprendizagem ainda tende a coincidir com o espaço físico da escola, o que contrasta com a lógica da EaD, em que ensino e aprendizagem se desenvolvem em ambientes distintos mediados pelas TD.

É comum empregar os termos tecnologia e mídia como sinônimos, porém, sob um aspecto rigoroso, isso não é correto. A tecnologia é constituída como o veículo para se comunicar, por meio de mensagem, sendo estas representadas em uma mídia, e existem quatro tipos de mídias, como texto, imagem, sons e dispositivos.

Neste ponto passa-se a falar sobre a evolução da Educação a Distância, onde Moore e Kearsley (2007) destacam várias gerações da EaD em sua trajetória, sendo que a primeira geração foi o estudo por correspondência no histórico educação a distância, começando com os cursos de instrução que era entregue pelo correio denominado usualmente estudo por correspondência, também era chamado estudo em casa pelas primeiras escolas com fins lucrativos.

O estudo independente por meio das universidades começou a ganhar força na década de 1880, quando a invenção dos serviços postais permitiu que as pessoas estudassem em casa ou no trabalho. Essa nova tecnologia, barata e confiável, possibilitou que professores enviassem material educativo e recebessem as respostas dos alunos a distância, facilitando uma grande expansão desse tipo de ensino. O acesso à educação, antes restrito às salas de aula presenciais, começou a se democratizar, permitindo que mais pessoas buscassem conhecimento sem precisar se deslocar.

Na virada do século XX, a segunda geração da educação a distância emergiu com a chegada das transmissões por rádio e televisão. O rádio, em particular, foi recebido com entusiasmo pelos educadores universitários. Em fevereiro de 1925,

a State University of Iowa inaugurou cursos de cinco créditos transmitidos por rádio. Apesar do sucesso inicial, com 64 dos 80 alunos matriculados completando o curso, o rádio não atingiu o potencial esperado como ferramenta educacional. A falta de interesse consistente do corpo docente e a abordagem amadora de alguns professores comprometeram a eficácia dessa tecnologia.

Mill e Silva (2018), enfatizam que as práticas educativas e pedagógicas devem ser compostas por intencionalidade e profissionalismo para que se consolide os princípios da Educação a Distância. O uso adequado de tecnologias inovadoras na prática pedagógica se dá pela mudança de mentalidade sobre os elementos constitutivos da educação (gestão, docência, discência e tecnologias).

Nos anos 1930, a televisão começou a ser explorada como um meio educativo. Em 1934, a State University of Iowa começou a transmitir programas sobre temas como higiene oral e astronomia. Em 1939, a universidade já havia transmitido quase 400 programas educativos. A televisão em sala de aula também foi testada em uma escola de nível médio em Los Angeles no mesmo ano. Após a Segunda Guerra Mundial, o governo reservou 242 dos 2.053 canais de televisão disponíveis para uso não comercial, visando expandir o alcance da educação através dessa nova mídia.

A televisão a cabo de acordo com Moore e Kearsley (2007), iniciou suas operações em 1952, trazendo consigo novas possibilidades para a educação a distância. Vinte anos depois, em 1972, a Federal Communications Commission (FCC) estabeleceu que todas as operadoras de TV a cabo deveriam dedicar um canal à educação. Este regulamento impulsionou a criação dos Telecursos, programas educativos transmitidos por televisão a cabo. Esse avanço permitiu que um número crescente de instituições de ensino pós-secundário oferecesse cursos à distância, ampliando significativamente o acesso ao aprendizado.

Moore e Kearsley (2007) afirmam que a iniciativa dos Telecursos foi bem recebida, com mais de 1.000 instituições de educação pós-secundária inscrevendo-se anualmente nos cursos distribuídos pelo Serviço de Aprendizagem Adulto da CBB. Esses cursos atraíram mais de 600 mil alunos por ano, mostrando a enorme demanda e o potencial de crescimento da educação a distância. A estrutura dos Telecursos permitia que os alunos estudassem em seu próprio ritmo, tornando a educação mais acessível para aqueles com horários e compromissos variados.

Um exemplo notável desse movimento foi o Southern California Consortium, formado por várias faculdades comunitárias, muitas delas lideradas pelo Coastline Community College. Este consórcio conseguiu obter 5 milhões de dólares para a produção de um dos telecursos mais influentes, “O Universo Mecânico”. Esse curso se destacou por sua abordagem inovadora e qualidade de conteúdo, servindo como modelo para futuras iniciativas de educação a distância e mostrando o impacto positivo que a tecnologia pode ter na democratização do conhecimento.

A terceira geração de educação a distância é caracterizada por uma abordagem sistêmica, surgindo no final da década de 1960 e início de 1970. Esse período foi marcado por mudanças significativas na educação a distância, resultado de diversas experiências com novas modalidades de organização da tecnologia e recursos humanos. Essas experiências levaram ao desenvolvimento de novas técnicas de ensino e uma nova teorização da educação. As inovações trouxeram uma abordagem mais estruturada e sistemática, integrando diferentes tecnologias de comunicação e promovendo uma maior interação entre alunos e professores.

Duas das experiências mais importantes dessa época foram o projeto AIM da University of Wisconsin e a Universidade Aberta da Grã-Bretanha. Em 1967, o governo britânico estabeleceu um comitê para planejar uma nova instituição educacional revolucionária. A ideia inicial era simples: utilizar rádio e televisão para permitir o acesso à educação superior para a população adulta. Essa iniciativa visava democratizar o acesso ao ensino superior, permitindo que adultos que não podiam frequentar universidades tradicionais tivessem a oportunidade de estudar.

Em novembro de 1967, autoridades do Comitê de Planejamento da Universidade Aberta visitaram o projeto AIM para estudar seus métodos e realizações. Posteriormente, Charles Wedemeyer, um dos pioneiros da educação a distância, foi convidado a colaborar com o desenvolvimento da nova instituição britânica. Em 1969, à medida que a Universidade Aberta tomava forma, Wedemeyer passou vários meses na nova sede da universidade, auxiliando no desenvolvimento da instituição. Sob a liderança de Walter Perry, o primeiro vice-chanceler, a Universidade Aberta se tornou a primeira universidade nacional de educação a distância, oferecendo um currículo universitário completo e empregando uma ampla gama de tecnologias de comunicação.

A quarta geração ainda segundo Moore e Kearsley (2007), surgiu nos Estados Unidos na década de 1980, foi baseada na tecnologia de teleconferência. Essa abordagem foi elaborada principalmente para o uso em grupo, atraindo mais educadores e formuladores de políticas por ser mais semelhante à educação tradicional em sala de aula. Ao contrário dos modelos por correspondência ou de universidades abertas, direcionados a alunos estudando sozinhos em casa, a teleconferência permite uma interação mais próxima entre alunos e professores, replicando a dinâmica de uma sala de aula tradicional.

Durante os anos 1970 e 1980, a audioconferência foi a primeira tecnologia a ser amplamente utilizada em teleconferências. Nesse modelo, as videoconferências funcionavam com transmissão de vídeo em um sentido e áudio em dois sentidos. Os participantes podiam ver e ouvir os apresentadores, mas não podiam responder por áudio. Com o avanço das tecnologias, a videoconferência bidirecional se tornou mais disponível e acessível, especialmente com o desenvolvimento de linhas telefônicas de fibra óptica nos anos 1990, permitindo

a transmissão de maior volume de dados e facilitando a videoconferência entre pequenos grupos ou alunos individuais.

Com o final dos anos 1990, a videoconferência multiponta se tornou mais fácil e menos difícil. As linhas de fibra óptica permitiram que pequenos grupos de alunos ou até mesmo indivíduos se conectassem diretamente com instrutores, com vídeo sendo exibido em computadores pessoais. Este avanço marcou a transição para a quinta geração de educação a distância: aulas virtuais baseadas no computador e na internet. Os primeiros sistemas de computação, desenvolvidos nas décadas de 1960 e 1970, eram grandes e complexos, mas abriram caminho para a conectividade moderna.

Os primeiros sistemas de computação para educação eram conectados a terminais com teclados por cabos coaxiais, dentro de um edifício ou remotamente usando conexões telefônicas. A introdução de gráficos e outras melhorias nas apresentações de áudio via linhas telefônicas ajudou a moldar o uso de redes de computadores para educação a distância. A verdadeira revolução veio com o desenvolvimento de sistemas que permitiam acesso a documentos e recursos educacionais a partir de computadores diferentes, independentemente da distância, utilizando diversos softwares e sistemas operacionais.

Na década de 1990, algumas universidades começaram a utilizar programas baseados na web para oferecer educação a distância. Um exemplo notável foi o campus online do New York Institute of Technology, em parceria com a New School for Social Research em Nova York. Essas instituições pioneiras mostraram como a web poderia ser utilizada para oferecer programas de graduação completos, permitindo que alunos de qualquer parte do mundo tivessem acesso a uma educação de qualidade.

A transição para a educação online na década de 1990 foi impulsionada pelo crescente acesso à internet e pelo desenvolvimento de plataformas de aprendizado cada vez mais sofisticadas. O uso de tecnologias como email, fóruns de discussão, e-learning e recursos multimídia tornou a educação a distância mais interativa e eficaz. Hoje, a educação a distância continua a evoluir, incorporando novas tecnologias como inteligência artificial, realidade virtual e aumentada, e redes de alta velocidade, ampliando ainda mais o alcance e a eficácia do aprendizado à distância.

Nesse sentido, Mill e Silva (2018) argumentam que mesmo a educação a distância tenha passado por modificações, ela sempre representa um grande desafio, principalmente na questão da prática docente. A disposição de inovar a prática docente em relação aos seus componentes constitutivos traz ao professor novos saberes pedagógicos, sejam em termos de tecnologias, mediação ou de organização dos conteúdos.

Sem uma mudança na maneira de pensar, no que concerne esses elementos, dificulta-se a prática do ensino-aprendizagem de modo satisfatório no contexto da EaD, que utiliza intensamente as tecnologias digitais.

Moore e Kearsley (2007, p. 77) afirmam que, devido à importância da comunicação na educação a distância, todo aluno precisa conhecer um pouco sobre cada tecnologia e a mídia que a veicula. Definitivamente, não é necessário ter um conhecimento especializado sobre como as tecnologias operam, nem ser capaz de mediá-las caso apresentem problemas. Os educadores a distância, dependem de programadores especializados, operadores de câmeras, engenheiros e produtores para assegurar que as tecnologias que transmitirão o ensino operem de maneira correta.

Eles também destacam a importância das mídias impressas, como os guias de estudos. Esses guias podem representar a organização e estrutura do curso, mesmo quando transmitido principalmente por outra tecnologia. Além disso, jornais e boletins podem ser utilizados como materiais de estudo devido aos seus editoriais.

O desenvolvimento de materiais didáticos ocorre em conformidade com o que está estabelecido no Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Para Filatro e Cairo (2015), todo processo de planejamento constitui uma forma de antecipação da prática, funcionando como um direcionamento didático orientado por objetivos específicos. Isso implica estabelecer claramente o que se deseja alcançar, definindo diretrizes, metas e finalidades, de modo que o percurso formativo esteja devidamente estruturado.

Nessa perspectiva, Filatro e Cairo (2015) salientam que a dimensão pedagógica da produção deve estar sempre articulada ao PPC, pois é esse documento que orienta o trabalho do professor conteudista. A partir dele, o docente tem subsídios para definir conteúdos, estruturar atividades de aprendizagem, organizar processos avaliativos e outros elementos constitutivos da formação, considerando tanto o perfil do público-alvo quanto a organização curricular prevista para o curso.

No que diz respeito ao áudio e vídeo, Moore e Kearsley (2007, p. 83), observam que os cassetes de áudio e vídeo eram fáceis e econômicos de distribuir pelo correio ou por serviço de entregas. No final dos anos 1990, os aparelhos de CD e DVD tornaram-se tecnologias dominantes para a disseminação de programas gravados em áudio e vídeo, mostrando-se duráveis e mais rentáveis que os cassetes. De maneira similar, os discos de CD permitiam a disseminação de programas de aprendizado baseados em computador, com a incorporação de componentes audiovisuais.

Um problema significativo nesse contexto era a questão profissional, pois a produção de programas de boa qualidade exigia muita criatividade e profissionais especializados, o que demandava mais tempo e dinheiro do que

a maioria das instituições estava disposta a investir. Outra vertente destacada por Moore e Kearsley (2007, p. 93), é o aprendizado baseado em computador, que tradicionalmente se refere a programas de estudos autogerenciados que o aluno utiliza sozinho em um computador pessoal, com o programa educacional disponibilizado em um disco ou CD-ROM.

Toda instituição que oferece educação a distância precisa organizar o trabalho de diferentes especialistas que gerem estratégias de conteúdo e de ensino e os disponham no curso. Nesse caso, é necessária a criação de sistemas educacionais onde os encarregados de criar os cursos devem se empenhar em um esforço concentrado para articular tudo aquilo que acreditam que os alunos precisam aprender e de que forma esse aprendizado será demonstrado como resultado de seu estudo em todos os módulos, todas as unidades, toda a educação e toda a parte de cada lição.

Isso não limita o ensino a distância a um nível inferior. Objetivos cognitivos podem ser facilmente medidos sem sacrificar a criatividade, o envolvimento e até mesmo o autodirecionamento do aluno. Isso também não nega o desenvolvimento de aptidões para a resolução de problemas, conhecimento e sensibilidade no domínio afetivo. Durante o estágio de desenvolvimento, os encarregados da criação e produção elaboram materiais de instrução que comunicam aquilo que é necessário para cumprir os objetivos de aprendizado.

Os materiais incluem páginas na web, filmes, guias de estudo, livros, fitas gravadas e teleconferências. Professores e colaboradores podem também precisar de treinamento nesse estágio. Nesse quesito de criação, temos modelos como o auto editor, a equipe de curso e a equipe enxuta, que têm a finalidade de veicular cursos não somente por correspondência, mas também por televisão, videoconferência e internet.

Moore e Kearsley (2007, p. 120), enfatizam que a parceria auto editor se ampliou para incluir outros especialistas, embora não em uma escala comparável às equipes de curso das instituições com finalidade única. Algumas aptidões e atitudes de cursos especiais são necessárias para ser um participante bem-sucedido de uma equipe de cursos, as quais não são normalmente associadas a acadêmicos universitários. Isso inclui a elaboração de guias de estudo, audioconferências, videoconferências por satélite e desenvolvimento de cursos baseados na web.

Se tratando de outros especialistas Mill e Silva (2018), afirma que a EaD hoje é composta por vários integrantes (profissionais), que assumem funções distintas, cada um com características diferentes.

Mill e Silva (2018), conceituam neste ponto à docência virtual como Polidocência, destacando o papel do docente-autor (ou conteudista), docente-formador, docente-tutor virtual e docente-tutor presencial, além do projetista

educacional ou designer instrucional e outros profissionais auxiliares do professor da EaD - que, muitas vezes, podem não ser considerados docentes, mas influenciam pedagogicamente a prática docente.

Pode-se considerar como docentes aqueles profissionais que promovem a interação e o processo de ensino-aprendizagem; isto é, todos os que participam ativamente da mediação pedagógica, seja ela presencial ou mediada pelas tecnologias.

Nesse sentido, Moore e Kearsley (2007, p. 154), destacam a importância do trabalho do instrutor (tutor) em EaD. Segundo eles, existem diversos fatores que tornam o ensino de um curso de educação a distância diferente do ensino em sala de aula. A diferença está no fato de que o instrutor não sabe como o aluno reage ao que foi redigido, gravado ou dito em uma transmissão, a menos que haja feedback. Por esse motivo, a educação a distância permanece um desafio para instrutores inexperientes, que precisam aprender a prever as reações dos alunos aos diferentes eventos e como lidar com elas.

A reflexão sobre a formação do educador na Educação a Distância (EaD), conforme Mill e Silva (2018), abrange diversos níveis de formação, desde graduação até formação continuada. A formação contínua é crucial devido à constante evolução das tecnologias e metodologias educacionais, exigindo atualização constante para proporcionar uma experiência de aprendizagem de qualidade.

Os melhores educadores a distância demonstram empatia e habilidades de comunicação eficazes para compreender as necessidades dos alunos, mesmo através de comunicações tecnológicas filtradas. Mill e Silva (2018), destacam a importância da formação intensiva e da autorreflexão para o aprimoramento contínuo do educador, essencial para enfrentar os desafios específicos da EaD.

É essencial que o educador virtual também seja bem-preparado como educador presencial, adaptando suas estratégias de ensino às demandas da EaD, como criação de materiais interativos e facilitação de discussões online. Além disso, o desenvolvimento de habilidades tecnológicas é fundamental para integrar efetivamente ferramentas digitais e plataformas de aprendizagem online, promovendo uma aprendizagem ativa e colaborativa.

Mill e Silva (2018), afirmam que a colaboração entre educadores é fundamental para o sucesso na EaD, enriquecendo a formação através da troca de experiências e práticas bem-sucedidas. Participar de comunidades de prática e redes de aprendizagem profissional é uma forma eficaz de continuar aprendendo e se desenvolvendo como educador na EaD.

Já Moore e Kearsley (2007, p. 234), enfatizam que a interação à distância vai além da separação geográfica; é um fenômeno pedagógico que exige procedimentos específicos para superar o distanciamento na compreensão e na comunicação entre professores e alunos. O sucesso da EaD depende da

capacidade das instituições em oferecer estruturas adequadas de aprendizado, incluindo materiais de qualidade e um diálogo eficaz entre todos os envolvidos.

A teoria na literatura educacional, conforme destacado por Moore e Kearsley (2007, p. 235), oferece uma perspectiva compartilhada essencial para orientar tanto pesquisas quanto práticas na Educação a Distância (EaD). Conhecer e aplicar essa teoria de maneira efetiva são fundamentais para o desenvolvimento profissional e acadêmico dos educadores na área.

É importante, independentemente da formação do docente, que aqueles que entram na modalidade EaD possuam um embasamento teórico sólido sobre a tecnologia educacional e a própria EaD. Além disso, experiências como discentes em cursos de aprimoramento e extensão a distância são fundamentais não apenas para a formação do educador, mas também para compreender as dinâmicas e desafios enfrentados pelos alunos nesse contexto.

Se tratando da formação docente, Moore e Kearsley (2007, p. 253), destacam os principais aspectos que moldam a pesquisa sobre educação a distância, especialmente sua eficácia. Um ponto crítico discutido é a falta de um fundamento teórico robusto em muitos estudos recentes, uma questão que persiste sem melhoras significativas ao longo dos anos. Isso resulta em muitas pesquisas coletando dados de valor limitado para o avanço do campo como um todo, embora possam servir a necessidades específicas de profissionais ou instituições na avaliação de seus programas.

Moore e Kearsley (2007, p. 255), afirmam que uma pesquisa para que seja verdadeiramente significativa, é essencial formular perguntas que ainda não foram respondidas pela literatura existente e coletar dados que possam ser generalizados a partir de casos específicos. No entanto, identificar essas lacunas de conhecimento é desafiador, pois requer um entendimento profundo do estado atual da teoria.

Um fundamento teórico sólido pode ser estabelecido através de uma análise abrangente das publicações especializadas e das dissertações relevantes. Em certas áreas, a literatura já foi organizada por estudiosos anteriores, proporcionando uma base sólida para novas investigações. No contexto da pesquisa de eficácia da educação a distância, o foco principal está em determinar até que ponto este método educacional é efetivo no processo de aprendizado, especialmente quando utilizando tecnologias de comunicação específicas.

Moore e Kearsley (2007, p. 261), afirmam que existem dois tipos principais de pesquisa nesse campo: estudos de caso descritivos e estudos de sucesso comparativo. Os estudos descritivos envolvem relatórios detalhados sobre programas que utilizam uma ampla gama de tecnologias, como correspondência, videoconferência, transmissão via televisão, vídeo interativo

e internet. Por outro lado, os estudos comparativos frequentemente comparam os resultados do ensino à distância com o ensino presencial tradicional, às vezes utilizando métodos experimentais para garantir conclusões mais robustas.

A disseminação da internet facilitou significativamente o acesso a informações sobre educação a distância em outros países. Isso não apenas permite uma melhor compreensão das práticas adotadas nos Estados Unidos e globalmente, mas também aumenta a participação de alunos norte-americanos em programas educacionais internacionais. Além disso, a educação a distância tem o potencial de democratizar o acesso ao conhecimento, especialmente para países em desenvolvimento, um aspecto que tem atraído interesse de organizações internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO, que desenvolvem políticas para promover este tipo de educação como meio de desenvolvimento internacional.

Moore e Kearsley (2007, p. 321), destacam que os programas educacionais que prosperarão no futuro serão aqueles que melhor souberem utilizar as inovações tecnológicas e adaptarem seus métodos de ensino para um ambiente cada vez mais digital. Isso requer uma reorganização significativa na forma como as instituições gerenciam seus recursos humanos e estruturam seus departamentos, adaptando-se a uma abordagem sistêmica da educação a distância.

Em consonância com as reflexões de Mill et al. (2008, p. 116), aspectos como a sobrecarga de trabalho e a autonomia (e autoimposição de 'dar conta' de tudo) são desafios centrais enfrentados pelos docentes no contexto do ensino virtual. No trabalho remoto, gerenciar efetivamente os espaços e os tempos dedicados ao trabalho versus à vida pessoal não é tão simples quanto no trabalho presencial tradicional. Para os autores, "o problema reside na habilidade de gerenciar eficazmente o mesmo espaço-tempo para realizar as tarefas profissionais e dedicar-se à família, lazer e descanso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a Educação a Distância (EaD) percorreu uma trajetória marcada por constantes transformações tecnológicas, pedagógicas e institucionais, desde o ensino por correspondência até as atuais práticas mediadas por ambientes digitais interativos. Essa evolução não apenas ampliou as formas de acesso ao conhecimento, mas também consolidou a EaD como uma modalidade fundamental para a democratização da educação no Brasil e no mundo.

Contudo, os desafios permanecem significativos. A inclusão digital, a formação contínua de docentes, a qualidade dos materiais didáticos e a efetividade das políticas públicas constituem fatores centrais para garantir

a sustentabilidade e a legitimidade da modalidade. Nesse sentido, retomar os referenciais teóricos de Moore e Kearsley (2007) e de Mill e Silva (2018) permitiu compreender que a EaD exige planejamento intencional, inovação metodológica e um corpo docente preparado para lidar com a complexidade do ensino mediado por tecnologias.

Dessa forma, conclui-se que a EaD deve ser compreendida não apenas como uma alternativa ao ensino presencial, mas como um espaço privilegiado de inovação pedagógica e de promoção da equidade social. O fortalecimento dessa modalidade depende da articulação entre políticas educacionais consistentes, formação docente crítica e continuada, e a incorporação de tecnologias que favoreçam práticas inclusivas e colaborativas. Ao mesmo tempo, aponta-se para a necessidade de pesquisas que aprofundem a análise sobre a eficácia da EaD e suas contribuições para a construção de uma educação contemporânea mais democrática, crítica e socialmente relevante.

REFERÊNCIAS

FILATRO, A. CAIRO, S. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.

MILL, D.; ABREU-E-LIMA, D.; LIMA, V.S.; TANCREDI, R.M.S.P. **O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo**. Cadernos da Pedagogia, v.2, n.4, p.112-127, 2008. Acesso em: 23 de agosto de 2025. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/106>

MILL, Daniel; SILVA, Claeton Pedro Ribeiro da. **Aprendizagem da docência para educação a distância: uma breve revisão de literatura sobre docência virtual**. Em Rede Revista de Educação a Distância, v.5, n.3, 2018, p. 544-559. Acesso em: 20 de agosto de 2025. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/377>.

MOORE, Michael G. **Educação a distância: uma visão integrada** / Michael G. Moore, Greg Kearsley; [tradução Roberto Galman]. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

RUMBLE, Greville. **Tecnologia da educação a distância em cenários do terceiro mundo**. In: PRETI, Oreste. Educação a Distância: construindo significados (org.). Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000. (p.43 - 63).

HISTÓRIA DE VIDA EM EDUCAÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR LUZ PARA A SOCIEDADE

Raimundo Alencar da Luz¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo refere-se a uma pesquisa de cunho autobiográfico, história de vida na educação e, em âmbito deste contexto, se faz necessário lembrar, que o surgimento da escola pública, obrigatória e gratuita para todos, a profissão de professor no seio da mesma (Brasil, 1988), foi sendo facultado no desenvolvimento das interações humanas, ao longo de sucessivos períodos históricos, tais como propõe (VICENTINO, 2006), coletivismo, servidão coletiva, entre outras e com a progressiva ampliação, aquisição de novos saberes como as técnicas de domesticação de animais e agrícolas e o aumento populacional. Paulatinamente, foram surgindo demandas sociais plurifacetadas ao ponto de tornarem obsoletos os processos de transmissão do conhecimento da época. Nesse sentido,

Surge desde o início e ao longo da história diferentes formas de especialização no processo de educação ou socialização secundária (tutor, preceptor, academia, escola religiosa, escola laica), que conduziram aos sistemas de escolarização obrigatória para todas as camadas da população nas sociedades industriais contemporâneas. (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998 p. 13).

Desde o surgimento do sistema de escolarização, laico e obrigatório para todos, foi estabelecido a lentos passos sob o alicerce das revoluções educacionais, permeado por processos de exclusões, disputas de poder em que o direito de acesso à escolarização é caracterizado como um privilégio, evidenciando que todas as etapas foram fortemente marcadas pelo papel seletivo. (ESTEVE, 2006. p. 28-29). Ainda segundo (ESTEVE, 2006), foi a partir da segunda revolução educacional no século XVIII com a consolidação dos estados nacionais, que o

¹ Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Especialista nas seguintes áreas: Educação Especial e Inclusão, Ética, valores e cidadania na Escola. Professor da Rede Municipal de Ensino de Capivari, em âmbito do Atendimento Educacional Especializado. E-mail: alencar.raimundo@gmail.com.

rei da Prússia promulgou uma lei em 1787 por meio da qual, a educação passou a ser pública e de responsabilidade do Estado, retirando-a do domínio da igreja. Essa ruptura é conhecida pelo processo de laicização do ensino e o surgimento das demandas por professores para atuarem nas escolas laicas. (ESTEVE, 2006).

No Brasil, a escola laica e gratuita, consta na Constituição Federal de 1988 e permanece até os dias atuais, obviamente ancorando a Lei de Diretrizes Nacionais da Educação, a qual direciona ao ensino como um todo, bem, como a formação de professores no país. (Brasil, 1996).

A discussão tecida até aqui, evidencia um breve e sucinto recorte histórico da criação da escola formal obrigatória e da profissão de professor, algo primordial, que foi construindo o cenário histórico no qual foi se configurando a profissão de professor. Com base nos estudos de Nóvoa (2013), sobre a atuação de professores, dando continuidade às discussões sobre a contínua demanda por expansão dos sistemas de escolarização formal, desde a 2ª metade do século XX, ocorreu uma enorme preocupação em direcionar o trabalho do professor no cotidiano das escolas, (por parte da sociedade governante).

Preocupou-se inicialmente em identificar as características do que é ser um bom professor, posteriormente, buscava descortinar um método de ensino ideal. Por último houve uma excessiva ênfase na análise da realidade do contexto da sala de aula, entre outros. Isso culminou em delimitar a atuação profissional do professor meramente a um elenco de competências técnicas pedagógicas, que ocasionaram diferentes fatores em relação à crise de identidade dos professores, sobretudo, para a desvalorização profissional.

Os professores passaram por momentos conflituosos ao longo do processo histórico, mas a partir de 1984 com influência e inspiração, que ocorreram por meio da publicação da obra: “O professor é uma Pessoa”, que impulsionou e provocou o fenômeno viragem (NOVOA, 2013, p.14-15), nesse estudo sobre professores percebe-se que,

Desde então, a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou desenvolvimento pessoal dos professores; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve um mérito indiscutível: recoloca os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação. (NÓVOA, 2013, p.15).

Considerando os estudos sobre autobiografia, e de história de vida de professores surgiram proficuamente em solo brasileiro a partir da década de 1980, intensificando-se mais propriamente nos férteis anos de 1990 à atualidade, (SILVA, MENDES, 2017), por meio da Associação Brasileira de Pesquisa Autobiográfica – Biograph e bem como, através de diferentes grupos de pesquisas de universidades nacionais com linha de pesquisa tendo a abordagem acima

mencionada como objeto de estudo, evidenciando, portanto, a profundidade e relevância dos debates acerca dos estudos autobiográficos nos tempos atuais e, sobretudo, realçando e conferindo a sua importância no processo de resistência no movimento social de dar voz aos professores, que certamente contribuem para a notoriedade nacional e internacional sobre a importantíssima incumbência epistemológica de (re) colocar os professores no âmbito das discussões e no contexto da escola formal na divulgação de pesquisa autobiográfica.

Em consonância com o contexto de dar vez e voz ao protagonismo dos professores, conforme mencionado acima, é que se insere o presente estudo, objetivando descortinar especificamente os processos, os percalços formativos em âmbitos de espaços não escolares e escolares, que marcadamente foram contribuindo, à luz das experiências e das práticas significativas por meio da seguinte pergunta: quais processos formativos foram se configurando como alicerces eficazes da formação docente do Professor Luz, da formação inicial escolar à atuação profissional na Educação Especial? Tal estudo autobiográfico, foi sendo construído e inspirado em Mônadas, portanto, o processo de rememorar potencializou a materialização da história de vida através da metodologia da Monologia, (BENJAMIN, 1984), e ocupa-se em explicitar sua relevância para sociedade, identificando na história devida do Professor Luz que é possível ascender na formação e na profissão docente, tendo obtido formação escolar oriunda do ensino público e gratuito, bem como, poderá encorajar outros sujeitos que sonham, assim como também sonhei, contribuir com a transformação de vidas através do meu trabalho, atuando como professor no ensino público.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com o pensamento de (LEIBNIZ, 1974), Mônadas, diz respeito a um, estado passageiro, envolvendo e representando a multiplicidade na unidade, que provoca a mudança ou passagem de uma percepção a outra, chegando a novas percepções. Para (BENJAMIM, 1984), Mônadas referem-se à representação dos fenômenos, que cada ideia contém a imagem do mundo”, vivenciado pelo pesquisador autobiográfico, disposto a narrar os momentos mais significativos de sua formação em forma de Mônada. Como advoga (GALZERANI, 2021), as mônadas são:

[...] produções sintéticas, rápidas, adequadas a um tempo concebido, igualmente, como passagem rápida, urgência. Mônadas que como pequenos cacos de um vaso de porcelana têm a potencialidade de propiciar a compreensão mais ampla do todo. (GALZERANI, 2021, p.255).

Portanto, as mônadas são importantes e se integram, com coerência, com a metodologia investigativa da autobiografia. A autobiografia em educação é um

modo de pesquisa–formação, que evidencia a gênese do que somos hoje, trata-se de um processo reflexivo que envolve a rememoração, que permite ao auto-observar, refletir sobre si, identificar as forças (as habilidades), as limitações e como foram superados os desafios e contradições ao longo do percurso vivido. (JOSSO, 2004).

Ao rememorar sobre a minha formação, em cada escrita, ou melhor dizendo, cada mônada um fragmento da minha formação, que vai se articulando, formando um todo da minha trajetória docente, buscando descortinar, quais processos formativos foram se configurando como alicerces eficazes da formação docente do Professor Luz, da formação inicial escolar à atuação profissional na Educação Especial? Se faz necessário, esclarecer que no presente estudo o Professor Luz, diz respeito ao pesquisador autobiográfico enquanto sujeito sócio-histórico narrador de sua própria história de vida. Sobre o conceito de pesquisa (auto) biográfica, na concepção de (BRAGANÇA, 2012), ela afirma que:

[...] consiste em um estudo de caso, pela particularidade e singularidade de trajetória, podendo incluir as mais variadas modalidades, desde estudo de caso único até estudo de casos múltiplos. [...] um trabalho que coloca ênfase nos momentos de vida que se construíram efetivas experiências de formação, priorizando-se uma narrativa global de vida (BRAGANÇA, 2012, p. 56).

Com o intuito de auxiliar no desenvolvimento dessa pesquisa-formação à luz dos processos de rememoração, foi necessário mergulhar nas minhas memórias. Revisitá-las, buscando reconstruir o caminho que percorri os atos formativos mais significativos, as interlocuções com a teoria e prática educativa, as interações com os pares professores/as e pessoas de diferentes formações, entre outros que, ao longo da trajetória, foi sendo construído por meio das oportunidades que a mim foram facultadas pela sociedade. Sobre as oportunidades formativas a mim oferecidas, considero muito importantes as que apresentarei a seguir.

ALGUNS FRAGMENTOS DA MINHA GÊNESE

Sou filho de Francisco e de Maria, na época do meu nascimento, meus pais residiam em uma fazenda (propriedade que meu pai herdou de meu avô Lourenço). Nasci de parto natural, na fazenda Pedra Branca, no município de Xambioá, no Estado de Goiás, minha mãe foi atendida por uma doula, a famosa parteira. Foi um parto tranquilo, um bebê saudável e a alegria da família. Na verdade, não era para estar aqui contando minha história de vida, isso contraria todas as pessoas que falaram aos meus avós que minha mãe iria morrer. Mamãe nasceu de sete meses, parto prematuro. Ela não morreu, mas viveu e gerou em seu ventre quatro filhos, todos com saúde. Minha mãe, um símbolo de resistência às adversidades, movimentos alheios que tentam tirar do rosto o sorriso da vitória, que a vida e a esperança nos querem facultar.

EM CASA E NA ESCOLA

Meus pais no período da minha infância, haviam se mudado de Xambioá (minha terra natal) em Goiás, para residirem Redenção, no Estado do Pará. Não frequentei a Creche ou a Educação Infantil, do zero aos sete anos eu e meus irmãos ficávamos em casa sob os preciosos cuidados de nossa genitora.

Naquele tempo a escola pública não oferecia o Programa Bolsa Família, não distribuíam material escolar ou uniforme gratuito aos estudantes. O uniforme escolar era conhecido como “farda”. Consideram alguns historiadores, que o Brasil daquela época estava sob a égide da “famosa e perversa” Ditadura Militar. Meus pais compraram a minha “farda”, criança sem farda não entrava na escola. A farda que usava na época, era composta por uma calça comprida social azul marinho e camisa social branca. Na camisa branca tinha o bolso com o emblema da Escola e do Estado do Pará. Também tinha que usar o tênis Conga azul marinho.

O PROGRAMA DA TIA HELENINHA

Cresci ouvindo o Programa Radiofônico da tia Heleninha, transmitido diariamente pela Rádio Nacional da Amazônia, antiga Radiobrás, tempos maravilhosos que das minhas memórias de infância, nunca me esqueço, morávamos em Redenção, no Sul do Estado do Pará.

No Programa Infantil da Tia Heleninha, escutava a novela do Dito Gaioleiro, do Pedrinho engraxate. Minha história favorita na época era “Os três Porquinhos”. Foi através desse programa radiofônico que entrei em contato com a encantadora e doce voz da Tia Heleninha, fui direcionado ao mundo mágico da literatura infantil, despertando um amor profundo pelas histórias e pela leitura. Naquela região do Brasil na época, o rádio era o único meio de entretenimento.

NA SALA DE AULA DA VOVÓ FILÓ, EM GOIÁS

Quando nós mudamos de Redenção, no Estado do Pará, para o Estado de Goiás, na cidade de Gurupi, passamos um tempo morando na casa dos meus saudosos avós maternos, até que nossa nova casa ficasse pronta. Naquela época, Goiás ainda não havia sido dividido em dois territórios e a região que mais tarde se tornaria o Estado de Tocantins fazia parte de Goiás. Tive um imenso privilégio de conviver diariamente com o vovô Felix e vovó Filó, e daqueles tempos guardo afetuosas memórias.

Estudava de manhã, vovó Filó estudava à noite no MOBREAL- Movimento Brasileiro da Alfabetização. Ela se esforçava para aprender a ler, escrever e fazer contas. Vovó Filó, uma mulher esperançosa com vontade de vencer os obstáculos, que lhe foram impostos pelas forças das desigualdades sociais

contra as mulheres da época. Ela de fato venceu e alcançou o seu objetivo. Eu acompanhava a vovó Filó na sala de aula. A professora passava atividades para vovó Filó e para mim. Ela sempre me elogiava, falava que eu era comportado e não atrapalhava em nada, terminava as lições rapidamente e com muito capricho, tempos maravilhosos aqueles das minhas lembranças da infância.

A ESCOLA INCLUSIVA NÃO HAVIA NASCIDO

Quando cursava a terceira série do Ensino Fundamental I, minha família já morava em Gurupi, cidade que na época pertencia ao Estado de Goiás. Que depois, pela Constituição Federal de 1988, o Estado de Goiás foi dividido e pela força da Lei, onde morávamos passou a ser o atual Estado do Tocantins. No Ensino Fundamental I e II me esforcei e recebi incentivo da minha família a fim de enfrentar e superar os desafios de estudar sob um contexto de uma escola pública não inclusiva, não aberta à diversidade dos estudantes.

Se naquele tempo o alarido do Movimento Mundial da Educação para Todos e da Declaração de Salamanca, tivesse soado com veemência contra as forças da exclusão, muitos dos meus colegas de sala de aula não teriam sido expurgados do sistema educacional formal, pois a escola não era inclusiva.

VISITA A MINHA TIA PROFESSORA, QUANDO INGRESSEI NO MAGISTÉRIO

No decorrer da minha formação, no Ensino Médio, em razão de um curto período de confronto de professores do Magistério Estadual, contra o governador da época, ocorreu uma greve de professores por melhores salários, ficamos sem aulas. Foi no período da greve que viajei para visitar a minha tia, professora do Ensino Fundamental público em outro município do Tocantins, região rural, no qual os professores não estavam em greve. Foi nesse período que entrei na sala de aula junto com minha tia professora, não para exercer a docência, mas, para conhecer a realidade, sentir um pouco sobre a profissão e a experiência. (LARROSA, 2002, p. 24).

Sob o meu olhar de estudante do Curso de Magistério, diante da realidade que me deparei no chão da escola pública, poderia ter desistido de ser professor, em face dos desafios da educação naquele sertão do Tocantins, mas, por outro lado, fui ainda mais tocado pela profissão, pois, sempre acreditei na educação como forma de contribuir com a construção e transformação da minha vida e das vidas das pessoas ao meu redor, dos familiares, dos estudantes e entre outros, pois acredito que é através da educação formal que se consegue a libertação contra as forças das desigualdades que persistem em afetar multidões da população brasileira.

MINHA PRIMEIRA TURMA DE ESTUDANTES

Depois que conclui os estudos no Curso de Magistério, especificamente no último semestre tivemos a oportunidade, eu e parte de e meus colegas fomos agraciados em participar do Curso “Ler, Escrever e Libertar” oferecido em parceria com o Banco do Brasil, e através dessa formação, tive a minha primeira turma, Educação de Jovens e Adultos. Minha sala de aula era no espaço da Associação de Moradores de um bairro, dentro das dependências do Posto de Saúde. E, para minha surpresa, negativamente, encontrei-colegas de aulas, os quais estudávamos juntos na infância, que pelas forças veementes das desigualdades sociais foram expurgados do sistema de ensino, e agora na idade adulta, preteavam concluir a alfabetização, uma experiência incrível, lidar com adultos e pessoas da terceira idade na minha turma.

CURSANDO PEDAGOGIA, DOCÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA

Na idade adulta, migrei do Tocantins para cursar Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás. No desenrolar do meu processo sócio-histórico, iniciei o meu trabalho na profissão docente via Concurso Público no ano de 2004 a âmbito da Prefeitura Municipal de Aparecida de Goiânia com a formação a nível de Ensino Médio – Magistério - e, no mesmo ano, ingressei na Universidade Estadual de Goiás para cursar Pedagogia.

A formação do Professor Luz, se deu em instituições públicas ao longo de sua trajetória sócio – histórica e, no seu caminhar profissional, vem empenhando-se para aperfeiçoar-se em cumprir os preceitos e exigências da Legislação Educacional Nacional (BRASIL, 1996), primando pela autoformação, amparando-se em suas habilidades e buscando superar eventuais dificuldades, ocupando-se sobretudo, efetivamente em contribuir para a ampliação da aprendizagem dos estudantes, sob sua responsabilidade no contexto da sala de aula.

Desde que ingressou na profissão, Professor Luz no contexto da sala de aula, vem participando da elaboração da proposta pedagógica das escolas nas quais lecionou e/ou leciona, elaborando e cumprindo o seu plano de trabalho segundo a proposta de tal documento, zelando pela aprendizagem dos alunos sob sua responsabilidade pedagógica, estabelecendo estratégias de recuperação para os alunos com dificuldade de aprendizagem, ministrando os dias letivos e horas-aulas estabelecidos, dedicando-se ao planejamento destas, a organização da avaliação e o próprio desenvolvimento profissional, colaborando com as atividades culturais, interagindo com as famílias e a comunidade.

Acreditando, sobretudo, que por meio da escola é possível repensar a atual sociedade marcada por desigualdades e contradições. Portanto, tem contribuído

no cenário educacional como corresponsável por mudanças e transformações na vida das crianças, dos jovens e dos adultos, todos na condição de aprendizes no contexto da sala de aula (com relação ao desenvolvimento dos educandos, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho) e, também das famílias e na interação com os pares de profissão (BRASIL, 1996).

Quando finalizei o Curso de Licenciatura em Pedagogia, pelo Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério, obtive a evolução funcional, alcançando um adicional na minha remuneração docente, que me incentivou na profissão, apesar dos desafios. Na Rede Municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia, trabalhei na Sala Regular de Ensino de 2004 até 2010. Foi nessa rede de ensino mencionada acima, que entrei em contato com as primeiras crianças com deficiência e os processos inclusivos, pelas quais fui tocado desde então, passei a almejar a profissão de professor de Educação Especial.

PROFESSOR MIGRANTE NO ESTADO DE SÃO PAULO

Inicialmente, morei em Sumaré -SP, na casa de uma tia materna. Um contexto profissional bem diferente do anterior, foi necessário fazer, formação complementar, cursinho preparatório, ampliar a minha formação, entre outros e foi assim na minha história de vida, só depois que migrei para o Estado de São Paulo, após cursar Especialização em Educação Especial e em 2012 e 2013, ingressado no Curso Ética, valores e cidadania na escola, oferecido pela Universidade de São Paulo – USP e através do mesmo obtive a oportunidade de desenvolver uma pesquisa de campo com os professores da educação básica sobre inclusão escolar, algo que favoreceu o fortalecimento dos meus saberes sobre a inclusão.

Dentre outras experiências profissionais na área da docência no ensino público, desde 2014, ingressei no mesmo, como professor concursado na área da Educação Especial, em âmbito do Atendimento Educacional Especializado no município de Capivari-SP, entre outras ações, contribuindo na melhoria dos processos inclusivos nas escolas e bem como, buscando a autoformação para dar respostas assertivas e pontuais aos desafios do cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face da experiência de consultar meu arquivo pessoal, revisitar o meu coisário, os guardados pessoais (BRAGANÇA, 2008) e escrever cada mônada, constante no presente estudo, pelo vivenciado até aqui, as dificuldades, os desafios vencidos, possibilitou-me um reencontro, uma reflexão sobre os caminhos percorridos ao longo da minha trajetória, algo benéfico, que me evidenciou indícios de que haverá luz pelos caminhos que ainda não foram descortinados, que estão pela plenitude do tempo porvir, sigo acreditando

que não estou pronto, mas constantemente aberto as novas descobertas e aprendizagens, me sinto amparado pela luz da experiência e acreditando que é possível continuar na profissão que um dia sonhei, e também, contribuir com os processos inclusivos das crianças com deficiência e de todos ao meu redor, dentro do contexto da escola pública, e sobretudo, inspirar, contribuir com a formação de outros professores e professoras, para que possam arriscar e falar de si, de sua história de vida, da relevância da nossa profissão para sociedade e da importância de sermos consultados, respeitados, ouvidos na condução das políticas públicas de formação e de valorização de professores no País.

Por outro lado, amparado na luz da experiência e trajetória profissional, que descortinei, as quais me tocaram ainda mais, ao rememorá-las, ao longo do presente estudo, a formação no Curso de Magistério, os incentivos de meus pais, tias, a mudança para Goiás, o ingresso no Curso de Pedagogia, a minha formação na especialização, de fato, todos foram superados.

Os obstáculos vivenciados e superados, identificados ao longo do presente estudo, me incentivam a dar continuidade na formação em cursos de aperfeiçoamento, escrita de capítulo de livros e, bem como, atualmente, venho aos poucos me reinventando enquanto sujeito sócio-histórico, embora cercado por todos os lados de desafios diários, no chão da escola e, sobretudo, por acreditar que ainda é possível trilhar caminhos outros, na tentativa de inspirar-me na busca pela minha qualificação profissional, tenho atualmente me empenhado em alçar voo, em sonhar no ingressar na formação *Stricto Sensu*, nível de Mestrado e Doutorado, algo ainda guardado no porvir, que dependerá do meu engajamento e ânimo para enfrentar os desafios, até que também sejam vencidos, assim como os outros que superei ao longo da minha carreira, acredito ser algo possível de ser concretizado.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Origem do barroco alemão**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRAGANÇA, I, F, S. F. **Cadernos escolares em arquivos pessoais: mistérios da caixa de pandora**. IN: Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica, 3., 2008, Natal. Anais [...]. Rio de Janeiro: Laboratório de Educação e Imagem, 2008. 1 CD-ROM.

BRAGANÇA, I, F, S. F. **História de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.

BRASIL. [Constituição Federal (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 1988. Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 6 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Diário da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 ago. 2024.

EESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2006.

GALZERANI, M. C. B. **Imagens que lampejam**: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades/de autoria professora Maria Carolina Bovério Galzerani. In.: KOYAMA, Adriana Carvalho; GALZERANI, José Claudio; PRADO, Guilherme do Val Toledo. (Orgs.). *Miragens do tempo: história, memória e educação*. Campinas: FE/UNICAMP, 2021.

JOSSO, M. CH. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA B, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20 – 28, jan./abr. 2002. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2024.

LEIBNIZ, G. W. **Os Princípios da Filosofia Ditos a Monadologia**. In: Leibniz. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores, v.21).

NOVÓIA, A. (Org.) **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2013.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMES, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA,.; MENDES, . **(Auto) biografia, pesquisa e formação: aproximações epistemológicas**. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/7_Francisco%20das%20Chagas%20Rodrigues%20da%20silva.pdf>. Acesso em: 23 set. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, Salamanca/Espanha. 1994.

VICENTINO, C. **História Geral**. São Paulo, Brasiliense, 2006.

O USO DE GEOTECNOLOGIAS COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO EM ITACOATIARA/AM

Ygor Maia Leiros¹

Maria José Nice Paiva Lima²

Antonia Paiva Lima³

Lucas Pinto de Oliveira⁴

Rosekeury Lamego Cardoso⁵

INTRODUÇÃO

O presente projeto tem o intuito de conhecer as potencialidades do uso de geotecnologias com alunos do Ensino Médio e, com isso, promover práticas pedagógicas com recursos tecnológicos que possibilitem a aprendizagem dos conteúdos da disciplina Geografia, principalmente na alfabetização cartográfica para turmas de 1º ano do ensino numa escola de ensino médio no interior do Amazonas, Brasil.

A cartografia, reconhecida como uma das áreas mais complexas e desafiadoras do campo da Geografia, frequentemente apresenta obstáculos significativos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto escolar. Essa disciplina demanda uma compreensão fundamentada em conhecimentos interdisciplinares, sobretudo das áreas de Matemática e Educação Visual, para que os estudantes possam manipular elementos essenciais à leitura e interpretação de mapas, planos e representações espaciais. Entre esses elementos, destacam-se a legenda, a orientação, a escala, as coordenadas e as

1 Especialista em Metodologia do Ensino de Geografia. SEDUC/AM. Email: Ygor.maia26@gmail.com.

2 Mestre em Ciências da Educação. IFAM/PROFEI, SEDUC/AM. Email: paivanice08@gmail.com.

3 Mestre em Ciências da Educação. SEDUC/AM. Email: antonia.p.lima@hotmail.com.

4 Mestre em Ciências da Educação. SEDUC/AM. Email: lucaspintooliveira@gmail.com.

5 Especialista em Educação Matemática UEA.SEDUC/AM. Email: rosekeury.oliveira@educacao.am.gov.br.

projeções cartográficas, componentes que, por sua natureza abstrata e simbólica, costumam gerar dificuldades de assimilação por parte dos alunos. Além disso, a própria natureza técnica e muitas vezes fragmentada dessa disciplina tem contribuído para uma percepção de sua complexidade, resultando, muitas vezes, em um ensino remoto, descontextualizado e pouco atrativo, que não consegue engajar de forma efetiva os estudantes e dificultar uma abordagem diferenciada e humanizada.

Diante dessa problemática, torna-se imprescindível refletirmos sobre estratégias metodológicas que possam favorecer uma aprendizagem mais ativa, significativa e contextualizada. Nesse cenário, as potencialidades das tecnologias digitais vêm se apresentando como uma resposta inovadora às limitações do ensino tradicional. Especificamente, as Geotecnologias, como o Google Maps e o Google Earth, oferecem uma interface acessível, interativa e dinâmica, capaz de transformar a experiência educativa, aproximando o estudante da realidade espacial de forma concreta e envolvente. Essas ferramentas permitem, por exemplo, que o aluno visualize e interaja com mapas de diferentes escalas, explore as coordenadas geográficas, compreenda as projeções cartográficas e relacione teoria e prática com maior facilidade e engajamento.

Este estudo, portanto, tem por objetivo explorar e potencializar o uso dessas plataformas no contexto do Ensino Médio, em uma iniciativa que visa unir teoria e prática por meio de atividades lúdicas, colaborativas e tecnológicas. A proposta é que os estudantes possam construir mapas de localização, identificar elementos cartográficos, compreender os conceitos de escala e coordenadas, além de desenvolver uma compreensão mais crítica e autônoma acerca da leitura de mapas e representações espaciais. Para tanto, o projeto está sediado numa escola de ensino médio, localizada no município de Itacoatiara, Amazonas, e prioriza a utilização de dispositivos móveis, como tablets, apoiados pelos aplicativos Google Maps e Google Earth, em atividades de sala de aula e fora dela, promovendo uma aprendizagem mais próxima da vida cotidiana dos estudantes.

Ao explorar as potencialidades dessas ferramentas, espera-se ir além do entendimento técnico da cartografia, promovendo a formação de uma consciência espacial mais robusta e colaborativa, capaz de desenvolver habilidades de leitura crítica do espaço, além de estimular a autonomia e o protagonismo dos estudantes nesse processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, a utilização das Geotecnologias não representa apenas uma inovação metodológica, mas um avanço na busca por uma educação mais humanizada, democrática e conectada às demandas contemporâneas. Assim, este projeto busca contribuir para uma

mudança de paradigma no ensino de cartografia, tornando-se uma ponte entre o conhecimento acadêmico e a realidade cotidiana, promovendo uma educação que respeita as diferenças cognitivas, culturais e sociais de cada estudante e que fomenta o desenvolvimento de competências essenciais para o seu pleno exercício cidadã no técnico, crítico e participativo no mundo atual.

DESENVOLVIMENTO

No Brasil, a Geografia enquanto conhecimento científico, assim como boa parte das nações pelo mundo, seguiu o modelo francês, que primava pelo levantamento de dados geográficos para uso do estado (KOZEL, 1998).

Neste contexto, se estabeleceu o ensino da Geografia no Brasil, e talvez esta seja a razão da Geografia ter sido por tão longo tempo vista como uma disciplina “enfadonha e tradicionalista” (KOZEL, 1998, p. 145). Com base nesse fato, guardou-se essas características, e, na atualidade, acaba moldando a percepção dos alunos sobre a disciplina, os quais não veem a sua aplicabilidade no cotidiano, tornando-a uma problemática nitidamente observada quando se trabalha temas abstratos como a cartografia no âmbito escolar.

Mediante a isso, o presente projeto teve a intenção de conhecer as potencialidades do uso de geotecnologias no ensino da Cartografia e, com essa perspectiva, promover práticas pedagógicas que possibilitassem a aprendizagem dos conteúdos da disciplina Geografia, para turmas de 1º ano do ensino médio.

Neste cenário, Castrogiovanni (2003) define a Cartografia como um conjunto de estudos e operações lógico-matemáticas, técnicas e artísticas que, a partir de observações diretas e da investigação de documentos e dados, intervêm na construção de mapas, cartas, plantas e outras formas de representação, bem como no seu emprego pelo homem.

Além do mais, a Cartografia é classificada por muitos docentes como a área da Geografia mais complexa de ser trabalhada em sala de aula, pois os alunos possuem dificuldades para compreender os conteúdos básicos, uma vez que envolvem conhecimentos de outras áreas como a Matemática (CASTROGIOVANNI, 2003). Desta forma, podemos destacar o conhecimento da matemática básica como o uso das medidas em graus ou na compreensão cartográfica dos “pontos cartesianos” para assimilar coordenadas geográficas.

Segundo literaturas, a Cartografia escolar hoje, enfrenta segundo alguns analistas, uma nova realidade em seu caminho, causada principalmente pela inserção da internet, das tecnologias digitais, multimídias e novos recursos que

moldaram o cotidiano escolar, introduzindo novas possibilidades de se trabalhar com os mapas.

Neste sentido, Castrogiovanni (2002) alega que o ensino e a aprendizagem geográfica estão condicionados à ousadia do professor atento para as possibilidades do aluno. Para tal, o docente deve elaborar estratégias metodológicas que favoreçam a transmissão do saber, considerando os ritmos cognitivos de aprendizagem, para que o aluno aprenda de forma ativa e participativa, evoluindo dos conceitos simples aos de raciocínio mais complexo. Ao fazer isso, o professor assume uma postura ética de comprometimento e dever profissional.

Portanto, com base nesta problemática, este estudo buscou analisar a aprendizagem dos conhecimentos básicos da cartografia como: a aplicação dos elementos que compõem um mapa (legenda, título, orientação, coordenadas e escala), a partir da utilização dos aplicativos Google Maps e Google Earth, jogos de escala gráfica e jogos de coordenadas. Dessa forma, estes aplicativos cartográficos serviram como ferramentas didáticas no aprendizado escolar.

A metodologia tem como base o método Estudo de Caso (YIN, 2001), segundo o qual propõem-se o desejo de se compreender fenômenos sociais, com foco nos fenômenos inseridos no contexto da vida real. Dessa forma, Yin (2001, p. 21) destaca que:

“[...] Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. A investigação de um estudo de caso baseia-se em várias fontes de evidências e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados”.

Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida numa escola de ensino médio no interior do Amazonas, localizada no município de Itacoatiara, no período de julho a dezembro de 2020, com os alunos do 1º ano do ensino médio. Para a realização das aulas práticas de cartografia foram utilizados *tablets* disponibilizados pela Escola, como equipamento multimídia para a confecção de mapas de localização, coordenadas geográficas e demais elementos de um mapa, associado aos softwares livres Google Earth e Google Maps disponibilizados na Plataforma Google PlayStore.

Primeiro momento: Realizou-se aulas expositivas e dialogadas com as turmas de 1º ano do Ensino Médio, sobre os elementos essenciais para leitura das representações cartográficas: título, legenda, escala, projeções e orientação.

Segundo momento: Foram produzidas atividades de orientação e identificação dos elementos cartográficos, desenvolvidas extra sala de aula (biblioteca e pátio da escola), utilizando recursos didáticos tais como: mapas, globo terrestre e bússola.

Terceiro momento: Utilizou-se aplicativos como Google Maps e Google Earth, pois esta última etapa foi dividida em: a apresentação dos aplicativos para os alunos, por meio de aulas teórico-práticas, onde foi utilizada apresentação em slides com explicações dos procedimentos necessários para a construção dos mapas de localização nos aplicativos Google Earth e Google Maps.

Quarto momento: Foi solicitado como atividade de avaliação o mapa de localização construído no Google Earth. Para tanto, essa tarefa foi realizada em grupos, porém cada aluno ficou incumbido de fazer seu próprio mapa. Nesta atividade, o aluno além de identificar e adicionar todos os elementos cartográficos básicos disponíveis no aplicativo, marcou alguns pontos de referência importantes: residência e a escola, bem como um trajeto entre os pontos de referências específicas.

Sexto Momento: Os alunos entregaram os mapas de localização e da mesma forma e igual importância, a resolução de um questionário em forma de entrevista com perguntas referentes a experiência e os conhecimentos que absorveram ao utilizarem os aplicativos como subsídio agregante ao ensino.

Devido a essa facilidade de acesso, nos resultados do questionário aplicado, percebeu-se que a grande maioria dos entrevistados se posicionaram a favor do google forms como ferramenta avaliativa, podendo inclusive substituir a prova física tradicional, pois é uma ferramenta que facilita a aplicação, evitando problemas com impressão e gastos com papel; além de facilitar a aplicação e correção, pois ao terminar a resolução da prova o aluno, já pode sair com o resultado imediatamente (já que a própria plataforma já realiza a correção) assim como poupa o tempo do professor corrigindo provas, permitindo que ele se dedique com outras tarefas. Com base no mencionado, (VALLENTTA 2014) atribui em sua literatura, o seguinte enfoque.

As plataformas educacionais, quando bem acessadas, enriquecem e agregam valor no sistema de ensino aprendizagem, no que diz respeito, a aproximação da classe estudantil, dos sistemas tecnológicos nos processamentos, que tangem o novo modelo do ensino médio, com o uso convergente das competências e habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, evidencia-se de maneira clara e consistente que as ferramentas tecnológicas desempenham um papel fundamental na transformação do cenário educacional contemporâneo. O avanço inexorável da digitalização e a presença cada vez mais intensificada das plataformas digitais no cotidiano escolar nos colocam diante de uma realidade irrefutável: a incorporação de recursos tecnológicos constitui uma necessidade imperativa para promover uma aprendizagem mais eficaz, envolvente e alinhada às demandas de uma sociedade cada vez mais conectada e globalizada. A utilização de plataformas como o Google Forms, Google Maps e Google Earth demonstra-se não apenas como uma inovação didática, mas como uma ponte que aproxima professores e estudantes de possibilidades antes inimagináveis, facilitando o acesso ao conhecimento, diversificando as metodologias de ensino e estimulando a autonomia do educando.

Contudo, faz-se necessário reconhecer que o processo de integração dessas ferramentas ainda enfrenta obstáculos e desafios que requerem atenção contínua. Entre eles, destacam-se questões relacionadas à desigualdade no acesso às tecnologias, à formação qualificada dos professores para a mediação dessas ferramentas e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que transcendam o simples uso das plataformas, buscando uma compreensão mais profunda e crítica do espaço, dos mapas e das representações cartográficas. Pautados por uma abordagem humanizada, os processos de ensino devem valorizar a experiência do estudante, considerando suas particularidades, interesses e contextos, para que a tecnologia seja realmente uma aliada na construção de saberes significativos.

Acreditamos que a formação de professores, aliada ao planejamento pedagógico inovador, é uma peça-chave para que as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais possam ser exploradas de maneira ética, criativa e eficaz. Nesse sentido, as plataformas digitais devem ser vistas não como substitutas, mas como complementos e extensões do fazer pedagógico, possibilitando ações mais participativas, colaborativas e contextualizadas. Assim, a educação deixa de ser uma simples transmissão de conteúdos e passa a incorporar elementos de reflexão, crítica e protagonismo, promovendo a formação de estudantes mais conscientes, críticos e capazes de atuar de forma ética e responsável na sociedade.

Por fim, a integração efetiva das tecnologias digitais no ensino deve sempre estar alicerçada por uma visão humanizadora, que reconheça o estudante

como sujeito de sua própria aprendizagem, cuja autonomia e criatividade devem ser fomentadas e valorizadas. A construção de um ambiente escolar que abrace inovação e inclusão requer, portanto, uma postura comprometida por parte de todos os atores do processo educativo, sobretudo dos professores, que precisam estar permanentemente atualizados, sensíveis às necessidades dos seus alunos e abertos ao desenvolvimento de novas metodologias.

Diante de tudo isso, conclui-se que o avanço tecnológico, quando bem aplicado e contextualizado, tem o potencial de transformar a maneira como aprendemos e ensinamos, promovendo uma educação mais dinâmica, democrática e participativa. A utilização de ferramentas como o Google Forms, Google Maps e Google Earth deve, portanto, ser vista como um caminho possível e promissor para ampliar os horizontes do ensino de cartografia e demais disciplinas. Assim, apostar na inovação tecnológica, aliada às práticas pedagógicas sensíveis às reais necessidades dos estudantes, representa uma das formas mais eficazes de garantir uma educação de qualidade, capaz de preparar os jovens para os desafios do século XXI, com consciência crítica, autonomia e responsabilidade social. Essa é, sem dúvida, uma jornada que exige dedicação, criatividade e uma visão humanizadora do processo educativo, em busca de formar cidadãos mais capacitados, reflexivos e engajados com a construção de um mundo mais justo e sustentável

REFERÊNCIAS

- CASTELLAR, Sonia. M. V. A Cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. Rosângela Doin de. (Org.). **Novos Rumos da Cartografia Escolar: Currículo, linguagens e tecnologia**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2011. pp. 121 -135.
- CASTRIGIOVANNI *et al.* **Apreensão e compreensão do espaço geográfico**. Ensino de Geografia práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 3. ed. 2003. pp. 11-79.
- CAVALCANTI, L. S., **Geografia e Práticas de Ensino**. Ed. Alternativa, Goiânia, 2002.
- KATUTA, Â. M. **A linguagem cartográfica no ensino superior e básico**. Ensinar Geografia no Terceiro Milênio Como? Porque?. Revista Raega – O Espaço Geográfico em Análise. Ed. TecArt, Curitiba, 1998.
- PASSINI, Elza. Y. **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013. pp.143-155.
- PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A U. (Orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 4 ed. 2004. pp. 133-139.

VALLETTA, Débora. **Guia de Aplicativos para Educação Básica:** uma investigação associada ao uso de tablets. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino da ENDIPE, XVII, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. - Porto Alegre: Bookman, 2001.

O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DA LOUSA DIGITAL

Caroline Winke Ávila¹
Ramísia Seolin Dagostin²

INTRODUÇÃO

No século XXI, sobretudo nos últimos anos, vive-se uma verdadeira revolução tecnológica, um momento em que as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) moldam profundamente a forma como interagimos, trabalhamos, aprendemos e vivemos. As tecnologias digitais como a Internet, Inteligência Artificial (IA), robótica e o metaverso estão promovendo avanços que ultrapassam fronteiras físicas e conceituais, conectando pessoas e dispositivos em escala global.

As tecnologias baseadas na Internet das Coisas (*IoT*) expandem o conceito de conectividade ao permitirem que dispositivos instalados em eletrodomésticos a veículos troquem informações em tempo real, tornando o dia a dia mais eficiente e interligado. Por sua vez, a robótica refere-se à aplicação de sistemas de controle eletrônico e computadorizado a dispositivos mecânicos projetados para executar funções humanas. Anteriormente restrito à indústria, hoje em dia é aplicado a uma série de outras atividades, como bombas de insulina automatizadas e outras próteses, educação, etc. (Deo *et al.*, 2023; Lin *et al.*, 2023). A robótica está modificando o cenário das indústrias, desde a manufatura até à saúde, enquanto ambientes virtuais, realidades virtuais, aumentada e mista criam novas formas de experienciar o mundo, seja para o entretenimento, a educação ou o trabalho.

Simultaneamente, a Inteligência Artificial surge como uma impulsionadora dessas inovações, através do Chat GPT e outras ferramentas, tornando possível a interação entre humanos e máquinas. O conceito de metaverso, por consistir

1 Professora da Rede Estadual de Santa Catarina. Mestranda em Energia e Sustentabilidade pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: carollwinke@gmail.com.

2 Orientadora Educacional da Rede Estadual de Santa Catarina. Graduada em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. E-mail: ramisiaseolindagostin@yahoo.br.

em ambientes virtuais interativos, se fortalece como um novo espaço para socialização, negócios e experiências imersivas.

As redes avançadas, ou *Network* (Rede), considerando-se um contexto computacional, refere-se a um conjunto de dispositivos interconectados que podem compartilhar recursos e informações. As redes podem ser locais (LAN), como uma rede de computadores em uma casa ou escritório, ou podem ser redes de longa distância (WAN), como a internet. A arquitetura de rede inclui componentes como roteadores, switches e firewalls (Deo *et al.*, 2023), possibilitando assim, que essas transações ocorram de maneira rápida e segura, conectando bilhões de pessoas e dispositivos.

Contudo, esses avanços não apenas transformaram a dinâmica de interação global, mas também provocaram mudanças significativas no campo educacional, trazendo oportunidades e desafios.

Percebe-se que boa parte dos alunos chegam na escola com um grande conhecimento de mundo acumulado e esse conhecimento muitas vezes é adquirido através do uso de tecnologias, mas afinal, qual é o papel do professor? O papel do professor deve ser o de orientador e não apenas um transmissor (Zhang *et al.*, 2022).

As instituições de ensino têm a importante missão de conciliar o conhecimento com o prazer de aprender algo novo, tornando os alunos sujeitos pensantes e participativos, porém para que isso aconteça é preciso romper com as velhas práticas de ensino, que ainda se fazem presentes no âmbito educacional. Para que se tenha um ensino mais significativo e emancipador, é preciso que haja uma adaptação e adequação do docente aos novos recursos tecnológicos, com uma renovação da forma de ensinar, a abordagem de novas temáticas e a busca de soluções para os problemas dos seus educandos, com a utilização de ferramentas que fazem parte do seu cotidiano, tais como as tecnologias digitais (Zhang *et al.*, 2022).

As tecnologias digitais provocaram mudanças significativas na natureza e no escopo da educação. Inovações versáteis e disruptivas, como dispositivos inteligentes, Internet das Coisas (IoT), inteligência artificial (IA), realidade aumentada (RA), realidade virtual (RV), blockchain e aplicativos de software, abriram novas oportunidades para o avanço do ensino e da aprendizagem. Como resultado, nos últimos anos, os sistemas educacionais em todo o mundo intensificaram seus investimentos na integração de tecnologias da informação e comunicação (TIC) e priorizaram suas agendas educacionais para adaptar estratégias e políticas em torno da utilização dessas tecnologias (Konig *et al.*, 2020).

Entretanto, a integração das TIC nas instituições de ensino levantou questões importantes relacionadas à qualidade do ensino e da aprendizagem. Isso se refere, em especial, à compreensão, adaptação e design de sistemas

educacionais que estejam alinhados com as atuais tendências tecnológicas. Dados indicam que, apesar dos investimentos na digitalização das escolas, os resultados obtidos ainda estão aquém das expectativas, e os objetivos almejados não foram plenamente atingidos (Rodrigues, 2024).

A pandemia da COVID-19 exacerbou essas dificuldades, forçando a transição para o ensino online em todos os níveis educacionais. Essa mudança acelerou a adoção de tecnologias digitais e trouxe à tona questões quanto ao processo, à natureza, à extensão e à eficácia da digitalização nas escolas. Muitas instituições enfrentaram uma falta de experiência e baixa capacidade digital, o que resultou em maiores lacunas, desigualdades e perdas de aprendizagem (Konig *et al.*, 2020; Perfeito, 2020).

Esses desafios evidenciam a necessidade de as escolas desenvolverem competências que aprimorem sua capacidade digital e aumentem os níveis de digitalização. Embora a digitalização ofereça oportunidades significativas para melhorias estruturais nas escolas, ela é um processo complexo que demanda transformações abrangentes, além dos meros aspectos técnicos de tecnologia e infraestrutura.

Ao fazer uma análise descritiva das principais tecnologias educacionais e como elas podem vir a ser utilizadas no contexto educacional, é possível verificar também tendências e os desafios das principais NTIs. Afinal, as novas tecnologias ajudam no aprendizado dos alunos? Como fazer os alunos se interessarem pelas aulas com recursos inovadores? Os professores estão aptos ou têm formação adequada para trabalhar com as TICs?

Diante do exposto, este estudo foi conduzido com o objetivo de elencar algumas tecnologias e principalmente ressaltar a contribuição do uso da lousa digital como tecnologia amplamente aplicável para a educação.

METODOLOGIA

Este estudo foi conduzido a partir de uma revisão da literatura, com base em artigos nacionais e internacionais, visando compreender a influência das tecnologias na educação, dando ênfase específica no uso da lousa digital como ferramenta educacional.

Os dados foram coletados a partir de artigos publicados nos últimos cinco anos, na literatura nacional e internacional. Os dados foram coletados a partir das bases eletrônicas de dados Scielo e Pubmed.

Os termos de busca aplicados foram: *Technologies AND education AND digital whiteboard*.

Somente artigos publicados em português, inglês e espanhol foram considerados elegíveis para este estudo.

RESULTADOS

Após a aplicação dos critérios citados, a pesquisa gerou os resultados destacados na Tabela 1.

Tabela 1 – Resultados da pesquisa

Busca nas Bases de Dados	Base 1 Pubmed	Base 2 Scielo
Dia/Mês/Ano Hora da busca	15/11/2024 20h00	15/11/2024 20h05
Expressão de busca ou Estratégia de busca utilizada	Technologies AND education AND digital whiteboard	Technologies AND education AND digital whiteboard
Estudos levantados	9	0
Passo 1 (1ª filtragem) Estudos selecionados a partir da análise de títulos	8	0
Passo 2 (2ª filtragem) Estudos selecionados a partir da análise dos resumos	7	0
Passo 3 (3ª filtragem) Estudos selecionados a partir da análise dos textos completos	5	0
Passo 4 Exclusão de estudos de acordo com os critérios de elegibilidade previstos	0	0
Passo 5 Exclusão de estudos duplicados	0	0
Subtotal de estudos incluídos na base	5	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Após as buscas conforme os critérios descritos na metodologia, foram selecionados cinco artigos aplicados à etapa de discussões deste estudo.

NTIS E A EDUCAÇÃO BÁSICA

As TICs se fazem cada dia mais presentes em nossas vidas, promovendo uma série de mudanças nas condutas, códigos culturais, maneiras de pensar e agir em sociedade. As tecnologias baseadas na Internet das Coisas (IoT) trazem uma perspectiva completamente nova sobre o progresso futuro de vários campos, como por exemplo na engenharia, agricultura, medicina e em outros campos que ainda não foram explorados.

O ambiente virtual é um espaço simulado que pode ser criado por meio de tecnologia de computação, permitindo que os usuários interajam com ele

de maneira imersiva. Isso pode incluir mundos virtuais em jogos, simulações para treinamento e ambientes colaborativos. Geralmente, esses ambientes são projetados para replicar condições do mundo real ou fornecer experiências completamente novas (Deo *et al.*, 2023; Lin *et al.*, 2023).

A realidade aumentada é uma tecnologia que sobrepõe elementos digitais ao mundo real, geralmente através de dispositivos como smartphones, tablets ou óculos especiais. Isso permite que os usuários vejam informações ou objetos virtuais interagindo com o ambiente físico, criando uma experiência híbrida. Exemplos incluem aplicativos que mostram informações sobre um local ou jogos (Deo *et al.*, 2023; Nizetic *et al.*, 2020).

O metaverso é um conceito de um universo digital compartilhado, onde os usuários podem interagir uns com os outros e com ambientes virtuais em tempo real. Pode incluir elementos de realidade virtual (VR), realidade aumentada (RA) e outros ambientes digitais. O metaverso visa criar um espaço imersivo e interativo, onde as pessoas podem socializar, jogar, trabalhar e até mesmo realizar transações econômicas. É um conceito que tem ganhado muitos debates e desenvolvimento nas indústrias de tecnologia e entretenimento (Deo *et al.*, 2023).

A inteligência artificial é uma área da ciência da computação que se dedica a criar sistemas que podem realizar tarefas que normalmente requerem inteligência humana. Isso inclui aprendizado de máquina, processamento de linguagem natural, reconhecimento de imagem e tomada de decisões. A IA é usada em uma variedade de aplicações, desde assistentes virtuais até sistemas de recomendação e veículos autônomos (Deo *et al.*, 2023; Nizetic *et al.*, 2020). É um modelo de linguagem desenvolvido pela OpenAI, baseado na arquitetura GPT (Generative Pre-trained Transformer). O ChatGPT utiliza IA para entender e gerar texto em linguagem natural, permitindo interações conversacionais com os usuários. Ele pode responder a perguntas, participar de diálogos e contribuir para a criação de conteúdo em uma ampla faixa de tópicos (Deo *et al.*, 2023; Nizetic *et al.*, 2020).

Diante disto, as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs), estão inevitavelmente, cada dia mais presentes nas escolas, devido a era globalizada em que vivemos, e os aparatos tecnológicos se mostram uma forma muito rica de se trabalhar em sala de aula, oportunizando aos discentes um aprendizado diferenciado daquele que está habituado e também proporciona ao docente que se distancie do método tradicional e pouco atrativo de ensino, embora este ainda seja o mais utilizado.

Ricarte e Carvalho (2011) evidenciam que mesmo que muitas dessas tecnologias estejam ganhando notoriedade dentro do cenário da sociedade de

consumo, elas ainda não se popularizaram pela falta de informação e também pela falta de recurso das classes sociais mais baixas, ou até mesmo por parte dos profissionais da educação que ainda não aderiram a essas novas formas de ensino e continuam utilizando em suas aulas formas antigas de ensinar. Nota-se ainda que muitos professores realizam suas aulas com base na descrição de fatos e imagens e memorização de conceitos. Essa forma de trabalhar certos conceitos pode programar o aluno a decorar o conteúdo para a prova escrita e logo depois apagar tais conteúdos de sua memória, pois este está condicionado apenas para ir bem em avaliações escolares e não para a apropriação do conhecimento para uma compreensão de mundo e qualidade de vida posteriormente. Sem dúvida, muitos componentes curriculares se mostram direta ou indiretamente difíceis de ensinar ou de aprender. No que diz respeito ao ensino, nota-se que vários professores estão desmotivados ou enfadados com sua profissão, o que os faz repetir uma educação tradicional que hoje não cabe na realidade do aluno. Dessa forma, ao tratar o livro didático como instrumento exclusivo, a educação parece caminhar para o fracasso, já que os alunos de hoje, enquanto “nativos digitais”, na maioria das vezes possuem mais contato com as tecnologias do que seus próprios professores. Porém o aluno desta geração não consegue compreender que o professor utiliza metodologias que antes pareciam ser funcionais, e isso pode ser um dos fatores de explicação para a distância que se tem dos objetivos da aprendizagem, e aquilo que o aluno aprende e associa de fato. Diante disto, o educando mostra-se cada vez mais desinteressado e inquieto em sala, o que acarreta na desmotivação do próprio docente enquanto sua disciplina e método de ensino.

Sabe-se que nos últimos anos, muitas escolas estaduais em Santa Catarina foram equipadas com lousas digitais, laboratórios de diversas áreas, inclusive laboratório maker e de humanidades, estando imersas em um conjunto tecnológico que inclui a internet, dispositivos móveis, computadores, softwares educacionais, plataformas de ensino online, redes sociais, realidade virtual, realidade aumentada, inteligência artificial (IA), aplicativos.

A. INTERNET E A IOT

Sabe-se que a tecnologia não se resume exclusivamente à internet, mas ela acaba atuando como um meio primordial para acesso a outras tecnologias, uma vez que a internet possibilita que alunos tenham acesso a uma infinidade de informações a nível global.

A internet é uma rede global que conecta milhões de computadores e dispositivos, permitindo a troca de informações e a comunicação entre usuários em todo o mundo por meio de diferentes protocolos. A internet possibilita o

acesso a websites, e-mails, redes sociais, jogos online e muitos outros serviços (Deo *et al.*, 2023; Lin *et al.*, 202).

Algumas áreas de aplicações potenciais em tecnologias de IoT ainda são desconhecidas ou insuficientemente claras sobre como abordá-las, o que é uma indicação evidente de que uma atividade de pesquisa mais intensa deve ser conduzida neste campo desafiador em direção a novos e importantes benefícios potenciais para a sociedade. Portanto, a relevância e a importância das tecnologias de IoT em termos futuros são mais do que claras e devem desempenhar um papel importante (Nizetic *et al.*, 2020).

B. MÍDIAS DIGITAIS

Nos últimos anos, a realidade virtual (RV) surgiu como uma tecnologia transformadora na educação, fornecendo novos caminhos para experiências de aprendizagem imersivas e interativas. Em sua essência, a RV oferece um afastamento do tangível, permitindo que os usuários mergulhem em um ambiente que transcende a realidade convencional. A essência da RV é capturada em três pilares: presença, interatividade e imersão (Lin *et al.*, 2024).

A presença concede aos usuários acesso a paisagens 3D antes inacessíveis, facilitando uma visão única e experiencial. A interatividade desperta a curiosidade do usuário, permitindo engajamentos dinâmicos dentro do meio virtual. A imersão ultrapassa os limites das experiências convencionais, revivendo ou manifestando fenômenos fora do âmbito da vida cotidiana. A introdução da RV na educação pode aumentar o engajamento dos alunos, que está intimamente relacionado às dimensões cognitiva, comportamental e afetiva do modelo de engajamento (Lin *et al.*, 2024).

Sobre a realidade aumentada (RA), ALNajdi (2022) afirma como aprendizagem orientada para a tecnologia que integra objetos virtuais a cenas de aprendizagem natural, preenchendo lacunas de informações anteriormente ausentes na educação da vida real. Em essência, a RA apoia a construção do conhecimento por meio da aprendizagem prática ativa, autônoma e de apoio. Além disso, o processo de reconstrução do conhecimento a partir de experiências deve emergir da reflexão sobre as práticas, da recordação e da tomada de notas sobre a natureza da situação na educação e da atenção aos sentimentos pessoais, da reavaliação de experiências e da integração de experiências adquiridas com aquelas que eram pré-existentes.

Quanto ao metaverso, trata-se de uma tecnologia em desenvolvimento que atraiu o interesse de muitos pesquisadores e profissionais educacionais. Avatares, tecnologia blockchain e headsets de realidade virtual (RV) contribuíram para essa nova interação da Internet, que também apresenta uma nova maneira de

fundir os reinos real e virtual. Metaverso é um termo que se refere à próxima geração da Internet, onde os usuários podem ter uma experiência online imersiva em uma rede de ambientes virtuais. A progressão da tecnologia que dá suporte ao desenvolvimento do Metaverso está se acelerando rapidamente. Este avanço incorpora a utilização de óculos de realidade virtual (VR), realidade aumentada (RA), realidade estendida (XR) e luvas hápticas. Neste mundo digital, os usuários têm avatares que podem usar para interagir com outros usuários e objetos no mesmo ambiente (Zhang *et al.*, 2022).

O Google Classroom tem desempenhado um papel significativo na educação, especialmente com o aumento da utilização de tecnologias digitais para o ensino. Permite que professores organizem suas aulas de maneira eficiente, criando turmas, distribuindo materiais e gerenciando tarefas e notas em um só lugar. Com a plataforma, os alunos podem acessar materiais e atividades em qualquer lugar e a qualquer momento, promovendo uma educação mais inclusiva, especialmente para aqueles que podem ter dificuldades de acesso a recursos tradicionais. O Classroom integra-se a outras ferramentas do Google, como Google Docs, Google Sheets e Google Slides, facilitando a colaboração e o compartilhamento de informações entre alunos e professores. A plataforma proporciona uma via de comunicação eficiente entre professores e alunos, permitindo que eles façam perguntas, troquem feedback e discutam assuntos em tempo real. Professores podem monitorar o progresso dos alunos de maneira mais precisa, através do sistema de notas e feedback nas atividades, permitindo intervenções mais rápidas e direcionadas (Huang *et al.*, 2021).

O uso do Google Classroom também ajuda os alunos a desenvolverem habilidades digitais essenciais, que são cada vez mais valorizadas no mercado de trabalho. Professores podem adaptar atividades e conteúdo de acordo com as necessidades e níveis de aprendizado dos alunos, promovendo um ensino mais personalizado (Huang *et al.*, 2021).

O Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) é uma plataforma de gerenciamento de aprendizado (LMS - Learning Management System) que desempenha um papel significativo na educação, especialmente em contextos de ensino a distância e híbrido. Permite que alunos e educadores acessem materiais e atividades de qualquer lugar que tenha conexão à internet, promovendo uma maior flexibilidade no aprendizado (Gamage *et al.*, 2022).

A plataforma oferece diversas ferramentas para interação, como fóruns, chats, wikis e quizzes. Isso enriquece a experiência de aprendizado e incentiva a colaboração entre os alunos. Educadores podem adaptar cursos de acordo com as necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos. O Moodle permite a criação de trilhas de aprendizado personalizadas e a inclusão de diferentes tipos

de materiais (textos, vídeos, atividades interativas). O Moodle facilita a criação de avaliações, testes e quizzes, além de fornecer feedback instantâneo aos alunos. Os docentes podem acompanhar o progresso dos estudantes e identificar áreas que precisam de mais atenção (Gamage *et al.*, 2022).

Bates (2019) afirma que a tecnologia está mudando a forma como ensinamos e aprendemos, oferecendo novas oportunidades e desafios para educadores e alunos. E de fato, isso acontece através da inserção dos recursos digitais por todo o globo, entre eles: gamificação. RV, IA, plataformas online, softwares educacionais, dispositivos móveis, computadores e lousas digitais, são alguns exemplos.

C. TECNOLOGIAS MÓVEIS

Diante do contexto do uso das tecnologias é importante mencionar que o uso de dispositivos móveis está diretamente relacionado à vida cotidiana, os aparelhos de celulares por exemplo deixaram de ser meramente instrumento de comunicação para exercerem funções de organização, gerenciamento, entretenimento da vida doméstica, profissional e estudantil (Zhang *et al.*, 2022).

Ao se fazer uso de dispositivos móveis, como tablets, notebooks, smartphones, entre outros, os usuários podem deixar que seus dados e informações pessoas sejam capturadas e muitas vezes usados de modo inapropriado e sem o consentimento do próprio usuário, além dos prejuízos causados pelo uso excessivo (Zhang *et al.*, 2022).

No âmbito educacional, a integração tecnológica com esses dispositivos impacta tanto educadores quanto alunos, por estarem imersos em um ambiente digital que os proporciona uma gama de possibilidades de aprendizagem, desde o uso das mídias até a formulação de estratégias individuais ao desenvolvimento da aprendizagem.

D. LOUSA DIGITAIS: SUBSTITUINDO O QUADRO E GIZ?

As tecnologias educacionais combinadas ampliam as possibilidades para o ensino e aprendizagem, transformando as salas de aula e facilitando o acesso ao conhecimento em escala global. No entanto, sua implementação e uso também levantam questões sobre dificuldades técnicas no seu uso, alto custo dos equipamentos, desigualdade social, ética e os impactos na qualidade de vida da população.

As tecnologias educacionais têm se mostrado grandes colaboradoras no que diz respeito à prática docente, sobretudo no que diz respeito ao uso das lousas digitais como apoio pedagógico, tornando as aulas mais atrativas,

instigantes e participativas e isso influencia diretamente no ensino dos alunos. Vieira (2015) diz que as TIC não são acessórios ou apenas itens complementares às aulas, optar por inseri-las significa refletir sobre os objetivos que se pretende alcançar com o ensino, e assim, quais os melhores recursos didáticos para tal. Isso quer dizer que é preciso entender os conceitos e entender qual tecnologia mais adequada para trabalhar estes conteúdos.

A inovação educacional é a aplicação de uma ideia, metodologia ou processo para produzir uma mudança na experiência educacional. Essas mudanças planejadas ultrapassam a realização de metas educacionais e se esforçam para integrar propostas nobres para nutrir ambientes de aprendizagem. Em diferentes níveis da educação, os modelos estão se afastando das salas de aula onde os alunos são sujeitos passivos que recebem o conhecimento do especialista (Schneider *et al.*, 2023).

As instituições educacionais estão se concentrando em metodologias de aprendizagem ativa e inovações que preparam os graduados para um futuro incerto, mas também foi ajustado para ensinar uma nova geração de alunos, a Geração Z, que através de uma lente geracional pode ser descrita como uma geração que valoriza a diversidade, é otimista sobre seu futuro e é altamente persistente (Shih *et al.*, 2024).

À medida que as tecnologias educacionais alcançam novas disciplinas e desenvolvem novas aplicações, essas tendências ganham aceitação e credibilidade, além de impacto no processo de formação. Conforme as novas gerações chegam às instituições de ensino, há necessidade de atualizar e redesenhar os materiais e metodologias dos cursos, bem como avaliar as contribuições das estratégias tradicionais. Isso tem incentivado os educadores a implementar projetos de inovação educacional que integrem a tecnologia; no entanto, a questão é até que ponto as instituições, os professores e os alunos estão preparados para implementá-los (Shih *et al.*, 2024).

Devido ao seu potencial para envolver os alunos e melhorar as realizações de aprendizagem, as tecnologias educacionais têm recebido investimentos consideráveis de governos e instituições educacionais. Entre a diversidade de tecnologias educacionais, a lousa digital é uma escolha que vem se tornando mais popular (Schneider *et al.*, 2023).

A lousa digital é definida como um quadro grande e sensível ao toque que é conectado a um projetor digital e a um computador. Uma característica fundamental é sua capacidade de controlar o computador com o toque da tela. As lousas digitais oferecem funções que facilitam o ensino e a aprendizagem, como acessar a Internet para obter recursos educacionais adicionais, enviar capturas de tela aos alunos e ampliar imagens para melhorar a legibilidade (Schneider *et al.*, 2023).

Dados sinalizam a multiplicidade de benefícios associados ao uso de lousas digitais na aprendizagem dos alunos, incluindo aprimoramento no engajamento, desempenho e eficiência do aprendizado. Enquanto os quadros negros tradicionais costumam centralizar o professor no processo educativo, as lousas digitais têm o potencial de promover experiências mais centradas no aluno, resultando em maior satisfação e motivação (Mendez *et al.*, 2022).

Como uma ferramenta flexível para o ensino multimodal, as lousas digitais podem exibir uma variedade de formatos de mídia, como áudio, vídeo e animação. Isso enriquece a experiência de aprendizado ao integrar diversos canais sensoriais. Além disso, as lousas digitais atendem a diferentes estilos de aprendizagem, uma vez que os alunos apresentam características e preferências distintas ao processar informações. Essa tecnologia permite que alunos verbais vejam textos, alunos visuais apreendam imagens, e alunos auditivos ouçam sons (Mendez *et al.*, 2022).

Outro aspecto importante é o uso de telas sensíveis ao toque, que possibilitam aos alunos táteis interagir fisicamente com os materiais durante o aprendizado. De maneira similar, acredita-se que os alunos cinestésicos se beneficiem do movimento físico, tornando o aprendizado ainda mais ativo e dinâmico. Assim, as lousas digitais não apenas diversificam as abordagens de ensino, mas também reconhecem e valorizam as diferentes formas de aprendizado dos alunos (Mendez *et al.*, 2022).

Sharmin *et al.* (2024) ressalta que as lousas digitais oferecem uma vantagem de economia de tempo, uma vez que são essencialmente computadores que podem se conectar à Internet, permitindo que os usuários acessem facilmente recursos multimídia. Com uma infinidade de recursos multimídia disponíveis, os professores podem usar materiais existentes no quadro, reduzindo assim a necessidade de preparação extensa de material e palestras.

Há uma vantagem expressiva no uso dessa tecnologia que se refere ao fato de que seu uso também incentiva professores e alunos a integrar a tecnologia educacional em suas atividades em sala de aula, promovendo a modernização do sistema educacional. Além disso, a adoção de novas tecnologias permite que as escolas se posicionem como pioneiras no campo, melhorando assim sua reputação na comunidade educacional (Sharmin *et al.*, 2024).

Relevantes os esclarecimentos de Krieglstein *et al.* (2023), que relatam que existem desafios relacionados ao uso dessas tecnologias de lousa digital que não podem ser ignorados. Embora os alunos possam inicialmente ser atraídos pelos estímulos visuais fornecidos pelas lousas digitais, seu interesse pode diminuir quando eles se acostumarem e desejarem novas formas de estímulos. Essa gama limitada de estímulos, consistindo principalmente de som e efeitos especiais,

pode levar à diminuição do interesse e ao tédio entre os alunos. Além disso, o uso de estímulos externos para melhorar o engajamento pode resultar em motivação extrínseca, o que pode minar a motivação intrínseca (Krieglstein *et al.*, 2023; Shih *et al.*, 2024).

As lousas digitais são principalmente uma ferramenta de apresentação em um ambiente liderado pelo professor, com interações professor-aluno e aluno-aluno servindo mais como complementos do que como método central de ensino. Isso pode resultar em uma deterioração da motivação e do engajamento dos alunos ao longo do tempo (Krieglstein *et al.*, 2023).

Dados apontam que as lousas digitais podem ser superestimadas, pois alguns professores os usam apenas para exibir conteúdo, em vez de para ensino interativo. Os professores planejam cada etapa e apresentam conhecimento pré-preparado por meio do uso de exercícios de treinamento e prática, em vez de criar um ambiente de ensino interativo e generativo com o objetivo de promover uma sala de aula livre e altamente flexível. Em outras palavras, o uso de lousas digitais representa principalmente uma mudança na mídia de ensino, em vez de na forma social (Krieglstein *et al.*, 2023; Shih *et al.*, 2024).

A falta de verdadeira interatividade nas salas de aula com essas lousas é frequentemente devido ao tempo de planejamento reduzido e aos vários papéis que os professores devem desempenhar nas escolas, o que os impede de se familiarizar mais com as ferramentas tecnológicas e os leva a seguir a rotina e a estrutura de uma aula tradicional. A reforma educacional exige esforço adicional e, atualmente, não há incentivo claro para encorajar os professores a se envolverem na reforma educacional (Krieglstein *et al.*, 2023; Shih *et al.*, 2024).

Destaca-se o aspecto lúdico dos quadros brancos interativos, de modo que os novos professores, particularmente aqueles que não têm conhecimento avançado de ensino e tecnologia, veem as lousas digitais como uma ferramenta de jogo, e sua principal razão para usá-los é o entretenimento e a diversão que eles oferecem. A educação de professores sobre o uso dessas lousas apresenta desafios significativos, pois muitos professores não têm conhecimento e treinamento nessa área. Os custos elevados também podem se tornar um obstáculo a seu uso amplo e verdadeiramente completo (Mendez *et al.*, 2022; Krieglstein *et al.*, 2023; Shih *et al.*, 2024; Sharmin *et al.*, 2024).

CONCLUSÃO

Entende-se que as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) desempenham um papel central na transformação do mundo contemporâneo em escala global, tanto a Inteligência Artificial, Realidade Aumentada, a IoT, a robótica e o metaverso são exemplos destas mudanças. Houve inúmeras

transformações no que diz respeito à evolução das TICs e no que diz respeito à educação, não foi diferente. No entanto, essa transformação requer mais do que a simples introdução de recursos tecnológicos; exige uma reestruturação pedagógica que valorize o papel mediador do professor, estimule a formação contínua e incentive práticas educativas alinhadas às demandas contemporâneas.

Embora a digitalização traga oportunidades significativas para engajar os alunos e enriquecer o aprendizado, os desafios relacionados à desigualdade digital, à adaptação docente e à eficácia das ferramentas ainda precisam ser enfrentados. Assim, o sucesso dessa integração dependerá do compromisso das instituições de ensino em promover políticas e práticas que tornem as TIC acessíveis, eficazes e orientadas para a construção de uma educação mais inclusiva, significativa e emancipadora.

Atualmente, o processo de ensino-aprendizagem é caracterizado pela aplicação e implementação de recursos tecnológicos que buscam a melhoria da atenção e motivação dos alunos dentro do processo educativo. A lousa digital, por exemplo, destaca-se como uma tecnologia promissora, cuja ampla aplicabilidade pode atuar como catalisadora para aproximar a educação do universo tecnológico vivido pelos estudantes, tornando o aprendizado mais dinâmico e relevante.

Neste contexto, entre os recursos que buscam atingir este objetivo estão as lousas digitais, que permitem fazer trabalho cooperativo, interagir em áudio e vídeo em tempo real, fechando a lacuna com o mundo real. Ainda existem desafios a serem superados para seu uso, como preparação dos professores, adaptação dos alunos e custos envolvidos, porém, as lousas digitais apresentam um potencial educacional expressivo e os estudos sobre o tema precisam se aprofundar para evidenciar modelos educacionais para que essa finalidade seja bem-sucedida.

REFERÊNCIAS

- ALNAJDI, SM. **The effectiveness of using augmented reality (AR) to enhance student performance: using quick response (QR) codes in student textbooks in the Saudi education system.** *Educ Technol Res Dev.* 2022;70(3):1105-1124. doi: 10.1007/s11423-022-10100-4. Epub 2022 Apr 4. PMID: 35400977; PMCID: PMC8978775.
- BATES, A. W. **Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning.** Tony Bates Associates Ltd., 2019.
- GAMAGE, SHPW *et al.* **A systematic review on trends in using Moodle for teaching and learning.** *Int J STEM Educ.* 2022;9(1):9. doi: 10.1186/s40594-021-00323-x. Epub 2022 Jan 25. PMID: 35096513; PMCID: PMC8787740.

HUANG, TH. *Et al.* **The acceptance and impact of Google Classroom integrating into a clinical pathology course for nursing students: A technology acceptance model approach.** PLoS One. 2021 Mar 5;16(3):e0247819. doi: 10.1371/journal.pone.0247819. 33667246; PMCID: PMC7935261. PMID:

KONIG, J. *et al.* **Adapting to online teaching during COVID-19 school closure:** Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. European Journal of Teacher Education. 2020;43(4):608–622. doi: 10.1080/02619768.2020.1809650.

KRIEGLSTEIN, F. *et al.* **How to insert visual information into a whiteboard animation with a human hand?** Effects of different insertion styles on learning. Smart Learn. Environ. 10, 39 (2023). <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00258->

MENDEZ, A. *et al.* **Use of Digital Whiteboard to Engage Undergraduates in Online Studies of Instructor-Generated Biological Diagrams.** J Microbiol Biol Educ. 2022 Jan 31;23(1):e00195-21. doi: 10.1128/jmbe.00195-21. PMID: 35340449; PMCID: PMC8943568.

PERFEITO, A.E. **O uso de novas tecnologias na educação.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Federal Goiano, Campus Avançado Ipameri, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Docência no Ensino Superior. Ipameri, 2020.

RICARTE, B, DE Daniel *et al.* **As novas tecnologias da informação e comunicação na perspectiva do ensino de Geografia.** Tecnologias digitais na educação [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Te4SioegSsJ:boks.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247_11.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 05 dez. 2024.

RODRIGUES, MM. **Inovações tecnológicas na educação: uma revisão bibliográfica.** Revista Multidisciplinar de Educação e Meio Ambiente. V. 5, Nº 3, 2024.

SCHNEIDER, S. *et al.* **Successful learning with whiteboard animations - A question of their procedural character or narrative embedding?** Heliyon. 2023 Jan 26;9(2):e13229. doi: 10.1016/j.heliyon.2023.e13229. PMID: 36747565; PMCID: PMC9898452.

SHARMIN, N. *et al.* **Whiteboard animation:** A potential teaching tool for health science education. Can J Dent Hyg. 2024 Oct 1;58(3):174-181. PMID: 39513094; PMCID: PMC11539945.

SHIH, YT. *Et al.* **The Effects of Distancing Design Collaboration Necessitated by COVID-19 on Brain Synchrony in Teams Compared to Co-Located Design Collaboration: A Preliminary Study.** Brain Sci. 2024 Jan 7;14(1):60. doi: 10.3390/brainsci14010060. PMID: 38248275; PMCID: PMC10813062.

VIEIRA, Cilene Rosangela Pereira da Silva. **Os recursos da lousa digital no ensino da geografia.** In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: Acesso em 08/12/24. ISBN 978-85 8015-080-3.

ZHANG, W. **The Role of Technology-Based Education and Teacher Professional Development in English as a Foreign Language Classes.** Front Psychol. 2022 Jun 10;13:910315. doi: 10.3389/fpsyg.2022.910315. PMID: 35756284; PMCID: PMC9226671.

ZHANG, X. *et al.* **The metaverse in education: Definition, framework, features, potential applications, challenges, and future research topics.** Front Psychol. 2022 Oct 11;13:1016300. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1016300. PMID: 36304866; PMCID: PMC9595278.

O BARULHO DO SILÊNCIO: CAPITALISMO DIGITAL E O USO DA INTERNET ENTRE JOVENS DO ENSINO MÉDIO

Rafael Muller¹

Gisele Savi Freitas²

Guilherme Orestes Canarim³

Diego Quadras de Bem⁴

Caroline Castangnetti Felizardo⁵

O CONTEXTO REAL NÃO ROTEIRIZADO PELAS PLATAFORMAS DIGITAIS DE *STREAMING*

CENA1

Amanhã parece transcorrer dentro da normalidade naquela escola de Ensino Médio. Alunos chegam apressados, não conversam e sobem as escadas com os olhos focados em seus celulares. O sinal bate e as aulas iniciam com todos escondendo seus aparelhos, agora proibidos por lei nas escolas brasileiras.

CENA 2

Num edifício situado no centro da cidade, onde famílias de classe média residem, policiais adentram um apartamento de maneira abrupta e vasculham procurando provas de um crime e seu autor. Nada encontram e saem em busca em outro endereço.

CENA 3

Os policiais chegam à escola, que, até o momento, o que de maior transtorno havia acontecido era um atraso ou outro de alunos e/ou aquele

1 Docente pesquisador do PPGE/UNESC.

2 Mestranda em educação pelo PPGE/UNESC.

3 Doutorando em educação pelo PPGE/UNESC.

4 Mestrando em educação pelo PPGE/UNESC.

5 Mestre em filosofia pelo PPFIL/UFSC.

celular retirado pelo professor mediante o descumprimento da lei. Dirigem-se ao diretor com mandado de prisão em punho e solicitam que chamem aquele que, para a escola, era aluno, mas para eles, é o criminoso. Em instantes tudo muda; aquele aluno tímido, quieto em sala de aula, entrega seu celular, agora não mais para a direção e a orientação, mas, sim, nas mãos do policial, que indaga, num tom de delegacia, sobre o que anda fazendo com seu celular, tudo isso sob o olhar incrédulo de professores e funcionários, que percebem a cena acontecer no local menos plausível. A mãe rapidamente chega e tudo piora; gritos e choro com a frequente pergunta ao filho: o que você fez? Após as explicações devidas, o menino é levado preso; entra na escola como aluno e sai como menor infrator. Seu crime é estampado nos principais jornais do país e programas de televisão. O cibercrime!

CONTEXTUALIZAÇÃO

Nos anos 90 do século 20, nos países da América do Norte, a internet, em potencial ascensão, fez com que um subgrupo das nações do G8 organizasse, em Lyon, na França, um estudo dos problemas causados pela criminalidade via internet; foi quando cunharam o termo cibercrime (Perrin, 2005).

O que teria sido criado para gerar segurança – a internet – tornou-se uma região desgovernada, e sua agilidade levou a todos os tipos de crimes. Iniciou-se então, uma corrida contra o tempo na busca por regulação. Com esse intuito, a Convenção de Budapeste, na Hungria, no ano de 2000, fortaleceu a cibersegurança global, partindo da cooperação internacional para descrever diversas áreas sujeitas a penalidades relacionadas ao espaço cibernético.

Para Perrin (2005), o Tratado sobre o cibercrime abriu uma caixa de pandora, haja vista que todas as regras deveriam ser seguidas por seus adeptos, países que ainda não haviam considerado como criminoso o uso, por exemplo, de materiais que exploram a pornografia. O filósofo Sadin (*apud* Carmona, 2020), sob esta ótica, afirma que temos uma ingenuidade lamentável ao acreditarmos nos poderes de uma regulamentação que possa funcionar como contrapeso às evoluções tecnológicas. O autor sintetiza que a ideia de que a função do legislador consiste em nos proteger de certos desvios, é uma visão enviesada que não corresponde à realidade. Assevera que, daqui por diante, as leis serão redigidas em favor de sustentar a economia dos dados, das plataformas e da inteligência artificial. É neste aspecto que se reforça a cobrança da responsabilidade de políticos, que dão mostras de uma submissão culpável em relação ao mundo tecnoeconômico.

O limite entre o certo e o errado tomou proporções que invadiram os interesses políticos e econômicos, e, com a morosidade das discussões em esfera legal, a internet avançou e cresceu em algoritmos.

Enredados pelas facilidades das redes, um duplo social formou-se. Aquele garoto tímido e quieto, de celular em punho, pode lançar, em pleno recreio das aulas, comentários de toda forma e tipo de intolerância, que, para olhos blindados de outros jovens, aparecem mascarados de liberdade de expressão.

Os sistemas informáticos, como aponta Sadin (2018), têm o poder que lhes damos – uma vocação singular e perturbadora: enunciar a verdade e, segundo o autor, erigir como um poder aleteico, que está destinado a revelar a aleteia. Refere-se ao sentido filosófico, que vislumbra a manifestação da realidade dos fenômenos, opondo-se às suas aparências.

Nesse sentido, todas as manifestações escritas nas redes sociais tornam-se verdades incontestes, principalmente por jovens estudantes de Ensino Médio, vulneráveis pelo poder não mais das amizades, mas da mãe maior: a internet.

SOBRE LIBERDADE E CAPACIDADE DE JULGAMENTO

As relações humanas estão sendo varadas por mapeamentos de grandes poderios econômicos. Disfarçados em celulares e suas variadas opções de uso, esses grupos econômicos sugam os indivíduos.

Nesse mundo de facilidades da internet encontram-se os estudantes do Ensino Médio, que o habitam com uma capacidade de julgamento prejudicada e na falsa sensação de liberdade. Sadin (2018) iguala a um *tsunami* em seu poder de destruição. Num vácuo de sentimentos, a insatisfação traduz-se em *likes* e em caminhos perigosos que se abrem. Até onde poderão percorrê-los em sua liberdade e capacidade de julgamento?

Ao longo do tempo os conceitos mudaram e os avanços são, por vezes, temidos, e esse temor passa, também, pela capacidade de julgamento e o sentido que se dá à palavra liberdade.

Entre a voz do passado e a voz do futuro, encontram-se os olhos que veem o hoje pelas lentes das redes sociais. Podemos partir do pensamento de Jappe (2019) ao analisar o conceito de liberdade em Kant, filósofo do século 18, que explica que o mesmo está ligado à condição que o sujeito tem de agir de forma autônoma, seguindo uma lei moral, estando, então, ligado à ideia de que ser livre não significa fazer o que se quer, mas obedecer à razão que age baseada no dever moral universal.

Jappe (2019) analisa o pensamento de Kant pela ótica do contexto socioeconômico em que o indivíduo está inserido.

Para o autor, essas condições não podem ser isoladas. Ele leciona que na época do Iluminismo a burguesia buscava na razão, na liberdade e na autonomia do sujeito o que se pode chamar de nova ordem social. Segundo Jappe (2019), essa liberdade, na contemporaneidade, não se faz concretizada, e justifica

que os indivíduos estão dominados e submetidos pela alienação imposta pela exploração econômica do capitalismo.

Jappe (2019) afirma que o exercício da liberdade não pode ser separado dos condicionantes sociais e materiais; estes são impeditivos que se inserem num contexto que, na verdade, tolhe a autonomia por meio de mecanismos alienantes.

Nesta perspectiva, Jappe (2019) traz uma leitura que precisa ser analisada no universo em que vivem os estudantes de Ensino Médio. A liberdade formal, como sugere Kant (*apud* Jappe, 2019), aquela que se passa no mundo das ideias, deve ser superada. É preciso pensar num contexto em que o trabalho é alienado e em que as redes sociais invadem e representam verdades.

Essas verdades transformam a realidade concreta que vive uma liberdade ilusória. Sadin (2024) argumenta que a liberdade exercida no mundo digital é uma suposição que se transforma em probabilidade algorítmica, ou seja, quando cada ação é registrada e convertida em padrão de comportamento. Nessa perspectiva, a ideia de liberdade, promovida pelas redes digitais, favorece o individualismo em nível extremo, o que leva à fragmentação do laço social e à autoexploração, ou seja, uma liberdade que explora.

Jensen e Nutt (2016) explicam que o cérebro adolescente passa por uma remodelagem, e isso torna o processo decisório frágil.

As autoras alertam para o fato de que os lobos frontais são o centro da nossa capacidade de gerar *insight*, julgamento, abstração e planejamento.

É nessa região, responsável por inibir impulsos e calcular riscos, que se encontram os perigos de julgamentos distorcidos por influências externas, justamente por ser a última a amadurecer.

Jensen e Nutt (2016) esclarecem, ainda, que pela hipersensibilidade à dopamina inclusive as pequenas recompensas, se imediatas, provocam uma atividade maior no núcleo *accumbens* do que recompensas maiores.

Nesse panorama da neurociência, os alunos de Ensino Médio são facilmente sucumbidos pelo prazer imediato do mundo tecnológico – no qual tomam decisões precipitadas e de consequências nem sempre felizes.

A GERAÇÃO QUE CONSOME E É CONSUMIDA

Anjos tronchos, música escrita por Caetano Veloso (2021) aos 79 anos, trata-se de uma crítica apontada pela arte ao Vale do Silício, berço das inovações digitais, que o compositor assim situa: “onde palhaços líderes brotam macabros”. Ao longo do verso ele aprofunda sua reflexão e admite, “agora minha história é um denso algoritmo, que vende venda a vendedores reais”, numa nítida repulsa ao capitalismo e ao consumismo. O autor completa seu verso: “neurônios meus ganharam outro ritmo, e mais e mais e mais e mais”. A letra de Caetano

Veloso (2021), compositor que tem o perfil de ler a sociedade e traduzi-la em seus versos/denúncia, vem ao encontro da análise que faz o filósofo Anselm Jappe em sua obra intitulada *A sociedade autofágica: capitalismo, desmesura e autodestruição* (2019), na qual descreve que tudo passa por um propósito: o valor do dinheiro pelo dinheiro.

Para elucidar sua afirmação, usa a metáfora do mito grego de Erisícton, o rei que, ao violar a natureza, foi amaldiçoado pelos deuses com um apetite insaciável e acabou por devorar a si mesmo. Jappe (2019) leciona que seguimos nos devorando comandados pela lógica da mercantilização, com seus efeitos devastadores e autodestruidores.

Debruçados num fetichismo mercantilista, os indivíduos que outrora tinham seus desejos conquistados e, por sua vez, ficavam satisfeitos, por essa ótica são lançados em uma busca sem fim. Nesse cenário, onde o poder hegemônico alimenta-se de si, visualizamos os alunos do Ensino Médio prontos para consumirem ou serem consumidos.

Perdidos no livre-acesso à internet, vivem uma busca que beira a insatisfação, comparável ao uso das drogas em seu estágio dor pela dor. Jappe (2019) salienta o narcisismo como um dos traços característicos da forma-sujeito na sociedade contemporânea, e que um dos fatores que mais contribuiu para seu aumento foi o desenvolvimento da tecnologia, sua aplicação na vida cotidiana e o consequente aumento do consumo.

Jappe (2019) ressalta, em sua crítica, que o narcisismo não mais é um traço psicológico isolado, mas, sim, um produto histórico-social. O autor afirma que “com a tecnologia inscrita no cotidiano os sujeitos experimentam em permanência um poder enorme que não é resultado de um compromisso individual com a realidade, mas que apresenta todos os traços da mágica: basta apertar um botão” (Jappe, 2019, p. 169). Isso significa que com o uso da tecnologia as pessoas têm a sensação de um poder falso ao comprar ou ao buscar um conhecimento raso e sem esforço. Na falta de crítica e reflexão sobre o mundo real, estão buscando refúgio da realidade que os cerca.

Sucumbidos pela lógica do valor e pelo narcisismo, os sujeitos tornam-se eternos insatisfeitos; entram numa compulsão voraz, na qual não se chega nunca à satisfação imaginada, por ser esta baseada na mercadoria que impulsiona a competição e é focada na imagem de perfeição. O narcisismo encontra na internet um poço sem fundo em que alunos do Ensino Médio estão mergulhados e seguros por uma corda de pouca resistência. A corda salvadora nas mãos dos alunos chama-se celular.

O INDIVÍDUO FANTASMA DE SI MESMO

Desde que o mundo exterior passou a ser retratado pelas lentes dos celulares, a vida cotidiana tem seguido a máxima proposta por Steve Jobs: nunca mais estarmos sós. Nesse cenário, objetiva-se encontrar em cada clique das funções ofertadas nos aparelhos celulares respostas e/ou um melhor caminho na solução dos mais variados problemas do cotidiano.

Sadin (2024), descreve esse fenômeno como se o indivíduo fosse o fantasma de si mesmo. Inebriados pela força do neoliberalismo, embutido no mundo digital, os sujeitos lançam mão de si, de sua identidade; trocam o poder da reflexão por validação e seguem expondo seus fantasmas performáticos nas redes, que aceitam todo o tipo de exposição.

Para Sadin (*apud* Carmona, 2020), temos um exército de fantasmas que está infinitamente disposto a nos iluminar, indicando a direção que devemos tomar, numa velocidade acima de nossa capacidade cognitiva, de maneira presumidamente mais confiável.

Com isso, perdemos a individualidade para um regime de adequação universal automatizado. Perdidos em meio a avatares, interagimos com o mundo que, de real, passa a virtual. Nesse contexto, o sujeito esvazia-se de sua essência e, por estar desconstruído de sua interioridade, é um fantasma em busca de aceitação pública.

TIRANOS E AMOQUES

A busca pelo pote de ouro no final do arco-íris tem deixado os jovens de Ensino Médio perdidos em sua subjetividade.

Amparados pelas facilidades da internet, encontram-se presos em um modo de vida de pouca tolerância entre disputas cheias de egos inflados, quando o eu domina os discursos e a coletividade é desmerecida. Para Sadin (2022), "esta seria a era do indivíduo tirano: uma condição civilizatória sem precedentes que contempla a abolição progressiva de uma base comum para dar lugar a um enxame de seres que se consideram tão enganados que não conseguem dar crédito à sua própria percepção das coisas". Sendo assim, os sujeitos acreditam ser autossuficientes, pensam ser o ponto focal do mundo, pois assim fazem seus discurso nas redes sociais, sempre amparados pelo neoliberalismo. Vínculos são enfraquecidos e as referências coletivas são desmanteladas por bolhas onde cada um vive com suas verdades em seu mundo. São conectados por uma multidão de eus que não formam um nós.

Nessa falta de conviver respeitando o outro perdem-se em ressentimentos, incapazes e iludidos, numa falsa autonomia. De acordo com Sadin (2022),

“temos uma tecnologia que nos faz acreditar que podemos compensar as infelicidades e fracassos acumulados com a enunciação pública de opiniões, a liberação da denúncia e a raiva, por meio de uma tela”. Ao denunciar esse sujeito tirano denuncia-se um modo de ser no mundo, onde a arrogância é exaltada, as leis descumpridas e as opiniões contrárias são um caminho para a humilhação pública. Os dispositivos da expressividade, como define as redes sociais, reproduzem essa violência. Sujeitados por uma exposição diária e desorientados em busca de um lugar ao sol no mercado de trabalho, os indivíduos crescem em decepções e refugiam-se onde são retroalimentados: em seus celulares e computadores. Trancafiados num mundo paralelo, que oferece turma para todos os tipos de crendices e intolerâncias, os estudantes de Ensino Médio aproximam-se do abismo e flertam com a ilegalidade, tudo em nome de uma autoafirmação que não se concretiza, quando aflora o narcisismo digital e onde o tirano acredita que pode impor seu poder de forma imperativa.

Numa perspectiva que analisa a sociedade contemporânea em sua subjetividade, Jappe (2019) apresenta-nos um fenômeno que também é impulsionado pelo capitalismo. Em seu pensamento, o sujeito fica perdido, “... sem fronteiras entre o eu e o não-eu (p. 176). A partir do momento em que não mais se reconhece, ele vive uma incapacidade de elaboração crítica que se afunda no poder dos algoritmos.

A forma-sujeito contemporâneo no capitalismo, para Jappe (2019), fez saltar as barreiras que refreiam a violência e em que uma pulsão por morte se favoreceu. Isso indica a manifestação do amoque.

Na cultura Maia, era um indivíduo que, ao ser afrontado, saía à rua esfaqueando quem encontrasse, num transe que apenas parava quando abatido. Este molde segue adolescentes que cometem, em larga escala, matanças em escolas ao redor do mundo. Descritos num perfil que se assemelha, em sua maioria agem normalmente em lugares onde sentiam-se oprimidos e humilhados, e as escolas são, muitas vezes, o palco para essas atuações. Chama a atenção o fato de passarem muito tempo isolados na internet e em jogos de *video game*, e muitos participam de grupos que disseminam toda forma de preconceitos.

Segundo Jappe (2019, p. 267), “não é necessariamente o ódio que é algo novo, mas, sim, o grande número de pessoas dispostas a mover para satisfazer sem, com isso, obter qualquer outra vantagem”.

Esse pensamento revela que, na dinâmica social contemporânea, um grande número de pessoas está disposta a agir em favor do ódio, impulsionados, inclusive, por redes especializadas em propagar e naturalizar esse sentimento. Esse fato, que preocupa, é diferente de épocas passadas, quando o ódio era retratado de maneira isolada ou em grupos menores, e podia ser colocado para

debaixo do tapete como uma poeira, isto é, escondido. Hoje, ao contrário, esse sentimento rege multidões, que não têm clareza do que e para que fazem.

Ou seja, uma mobilização em que o ódio se torna o motivador de ações conjuntas ressalta, em potencial, uma sociedade que adoece. Incapaz de sentir-se pertencente ao mundo em que vive, esse sujeito destrói e se destrói, diferentemente do tirano, que tenta fazer valer seu poder. Percebe-se que, para os dois autores, o modo de vida, permeado de individualidade e intolerância, não pode ser ignorado. Sadin (*apud* Carmona, 2020) e Jappe (2019), portanto, oferecem a cara e a coroa de uma sociedade em colapso. Diante de gigantes ágeis, que são os algoritmos, as presas tornam-se mais suscetíveis. Tramas acontecem em silêncio, mas despontam do nada, numa manhã qualquer, e como uma bola de neve caem soterrando lugares que antes se imaginava seguros, como a escola. A pergunta que fica é: Como fazer quando o sinal toca e a aula começa?

REALIDADE OU REALIDADE NO VIRTUAL

O fato narrado no início deste texto (Cena 3) é fruto de uma operação policial que estava, segundo o *site* da Agência Brasil (Abdala, 2025), voltada para desarticular um grupo criminoso que praticava crimes cibernéticos contra adolescentes e crianças.

Denominada de operação Adolescência Segura, cumpriu mandados de prisão temporária, busca e apreensão, além de internação provisória contra adolescentes infratores. A matéria revela que os crimes investigados incluem os de ódio, tentativa de homicídio, instigação ao suicídio, maus-tratos a animais, apologia ao nazismo e armazenamento e divulgação de pornografia infantil. A ocorrência chama a atenção da sociedade por envolver um número enorme de adolescentes, manipulados por adultos, em vários Estados, como Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul, Goiás e Rio Grande do Sul. A ação teve, ainda, o envolvimento do Laboratório de Operações Cibernéticas da Secretaria Nacional de Segurança.

A reportagem narra que as investigações começaram quando foi divulgado, ao vivo pela internet, um ataque cometido por um adolescente contra uma pessoa em situação de rua.

Na ocasião foi lançado um coquetel molotov contra a vítima que teve 70% do corpo queimado. As investigações levaram a uma organização criminosa especializada em diversos crimes cibernéticos, tendo como alvo principal crianças e adolescentes.

O crime virtual chamou a atenção de duas agências independentes dos Estados Unidos, que emitiram relatórios para a polícia civil, quando se percebeu que o fato não era um caso isolado.

A organização criminosa espalhava-se por diferentes plataformas digitais, manipulando psicologicamente crianças e adolescentes e aliciando-os.

Mesmo com toda a repercussão causada, fatos destrutivos continuam a aparecer diariamente e acendem a discussão sobre o uso da tecnologia digital e a individualidade promovida e acentuada pelo capitalismo, representada no mundo paralelo do digital. O portal de notícias Metrôpoles (Carone, 2025) anunciou que, por motivo banal, um adolescente de 14 anos executou os pais e o irmão de apenas três anos de forma brutal enquanto dormiam.

O garoto foi apreendido após confessar ter matado toda a família em Itaperuna, no interior do Rio de Janeiro. O assassino queria ir a um “date”, ou encontro, com uma garota que mora em outro Estado. Para isso, esperou os pais irem dormir e, com a arma do pai, atirou contra eles e o irmão. Depois, colocou os corpos em uma cisterna da casa.

O crime teve requintes de crueldade, tendo como cúmplice a namorada virtual que, no momento em que foram disparados os tiros, estava em ligação com ele. Ambos teriam se conhecido por meio de um jogo *on-line*, febre entre os jovens. O jogo possibilita a interação entre jogadores de todo o mundo.

A namorada, também adolescente, sugeriu várias formas para se livrar dos corpos – picar, jogar aos porcos – e, segundo a reportagem, também cogitou matar um familiar. Há no celular do adolescente evidências de que pesquisou como sacar o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) de pessoa falecida. Os adolescentes não demonstraram arrependimento. Eles tiveram como inspiração para o crime um jogo que, atualmente, está proibido para menores de 18 anos.

Casos que iniciam no silêncio do digital, dentro de um quarto ou nos corredores de uma escola, retratam o perfil de uma geração que se isola, fica fragilizada em sua subjetividade e doente, acionando um tirano ou amoque em que as dimensões são sempre trágicas. Todos esses casos respingam na escola, pois os adolescentes estão em idade escolar exigida por lei. Numa sociedade em colapso a escola também estremece. Sem preparo para tantas demandas, como acalmar essa tempestade?

O colunista André Carneiro, do *site* tecmundo e também diretor geral da empresa Sophos no Brasil, especializada em cibersegurança, escreveu um artigo denominado: O cibercrime é uma empresa – e das grandes! Em seu texto Carneiro (2025) alerta que, por muitos anos, ao se falar sobre crimes cibernéticos, a imagem que as pessoas tinham era as de *hackers* escondidos em porões escuros. Revela, ainda, que essa imagem de pessoas conectadas à *dark web*, operando silenciosamente entre códigos e *firewall*, já não é mais condizente com a realidade.

Explica que os cibercriminosos não apenas invadem redes corporativas, mas também compram imóveis, financiam *startups* e abrem restaurantes. Essa ameaça digital, como chama, perpassa as fronteiras dos computadores e mistura-se à economia tradicional. Para ele, esse movimento deveria acender alertas em todos os setores. Nessa perspectiva, é necessário percebermos que, ao bater às portas da escola, os cibercriminosos encontram um exército de seguidores para um nicho de exploração. Com o cérebro em formação, desejando independência de maneira rápida e sendo cobrados pelo mundo, que gira em torno das demandas neoliberais, os adolescentes são presas fáceis. O peso de crescer torna-se, além de complexo, perigoso, pois está aliado aos vários acessos que surgem, frutos de uma exposição exagerada ao estarem *on-line*. Segundo Carneiro(2025), investigações recentes revelam que os lucros do cibercrime estão sendo investidos em empresas aparentemente legítimas, como escolas de programação, *marketplaces*, serviços de Tecnologia da Informação (TI) e até consultorias em segurança.

O autor afirma que os ganhos obtidos com fraudes e ataques em negócios funcionam dentro da legalidade ou muito próximos dela. Todo esse cenário, pelo viés de Carneiro(2025), é armado com nítidos objetivos: lavar dinheiro, diversificar suas fontes de renda e dificultar o rastreamento de atividades. Desta forma, a escola, que antes se sentia encastelada e protegida por seus muros, tem, agora, desafios que superam provas classificatórias.

A ESCOLA EM TEMPO REAL

A escola em tempo real, que absorve e incorpora uma diversidade de referências ao longo da história, tem vivenciado questões complicadas que surgem do imediatismo promovido pelas tecnologias digitais. Movidos pela lógica da indústria cultural, em que tudo é descartável, os adolescentes ingressam no Ensino Médio em ritmo de urgência. A vida acelera e o poder do pensamento crítico é substituído por performances nas mídias. Como na canção de Caetano (Veloso, 2021), os adolescentes tornam-se anjos tronchos perdidos; “vivem no escuro em plena luz”. Essa frase tem significado muito potente, pois sugere que, apesar da exposição constante da luz das telas, as pessoas permanecem alienadas, sem consciência crítica – iluminados e cegos ao mesmo tempo. Essa avaliação leva-nos ao pensamento adorniano, quando reflete sobre a indústria cultural ser o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade, num círculo cada vez mais coeso, em que a racionalidade técnica é a racionalidade da própria dominação.

Para Adorno (1985), “ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma” (p. 114). Esse pensamento ecoa na contemporaneidade, pois considera o fato de que a indústria cultural serve aos interesses do capital e,

cada vez mais, usa a tecnologia para produzir conteúdos que mantêm as pessoas distraídas, passivas e conformadas. Sendo assim, a sociedade acaba por consumir de maneira compulsiva, sem perceber que está sendo alienada – ou seja, órfã de sua liberdade e da capacidade de pensar por si mesma. O pensamento de Adorno (1995) torna-se importante também ao ressaltar que a tarefa da educação é resistir à barbárie. Curioso é que as preocupações do autor foram relatadas após vivenciar duas grandes Guerras Mundiais e, na atualidade, serem ainda tão pertinentes. A educação, para ele, deve buscar a emancipação por ser um espaço potencial de resistência e transformação, em que a reflexão e a crítica podem se desenvolver. Essa busca passa pela redefinição de pequenas condutas diárias que são naturalizadas e tornam os sujeitos indiferentes à dor e ao sofrimento alheio.

Nesse sentido, é preciso que a escola assuma, em seu fazer pedagógico, a preocupação com o outro – não que seja uma preocupação baseada nas aparências, mas um olhar para as reais necessidades de cada um; um olhar que reforce as decisões coletivas, pensadas e fundamentadas na necessidade de um bem comum, não apenas um bem para uns.

Consoante Sadin (2022), essa questão da responsabilidade coletiva é o desafio em uma época marcada pelo furor da imposição individual ante os outros, a exposição, a indiferença, o discurso de ódio diante de tantos sofrimentos, a assistência à vida por meio de sistemas e a desconfiança. Esse pensamento apresenta uma forte crítica à dinâmica social vigente, e mostra que vivemos um tempo de individualismo, no qual demonstramos isso nas redes sociais e, mesmo assim, nos sentimos isolados, sem confiança no outro.

Sendo assim, na escola a tecnologia pode facilitar a vida de estudantes e professores, mas contribui, também, para precarizar o pensamento reflexivo, automatizando, de certa forma, as relações.

A série catalã *Merli* (2015-2018) acompanha o excêntrico professor de filosofia Merli Bergeron, contratado para lecionar no Ensino Médio do Institut Àngel Guimerà, em Barcelona.

A cada episódio a série contextualiza, em seu enredo, o nome de um filósofo ou corrente filosófica, explorando o pensamento destes e como eles repercutem não apenas nas aulas, mas na vida dos estudantes. Merli, ao chegar à escola, utiliza métodos não convencionais e desafia os alunos a pensar e questionar tudo. Estimula debates e propõe que vivam um dia, por exemplo, estoicos, e tudo o que enfatiza conduz ao como pensar mais do que o que pensar.

Esse personagem – o professor – busca despertar no grupo, pela reflexão, a autonomia de pensamento permeada pela responsabilidade ética. Os alunos de Ensino Médio, que passam por dilemas existenciais, necessitam de aulas

como as de Merli, que leva à aplicação da teoria para a vida dos estudantes. Ao propor uma educação dialógica, baseada na escuta ativa, a subjetividade dos estudantes é valorizada e a vida acontece fora das telas do celulares, no espaço da sala de aula, e se propaga na vida de cada aluno. Para Sadin (2022), devemos voltar à questão política, cuidar da biosfera, construir laços de solidariedade, ir ao encontro de todos os sentidos e construir um princípio de esperança que enfrente a pulsão destrutiva. Essa relação, oposta ao mundo digital, quando fortalecida pela escola, tira os sujeitos do enquadramento coletivo e leva-os ao ser coletivo. Quando a emancipação é trabalhada a democracia se realiza, os estudantes fazem parte e somam com os demais em busca de alternativas refletidas e debatidas sem a busca por respostas prontas de raso conhecimento.

A barbárie, para ser evitada, necessita que a escola desconstrua pensamentos prontos, livres da massificação e da alienação impostas pela ideologia capitalista. Entre tantas ameaças, o governo do Brasil decretou a Lei nº 15.100/2025 (Brasil, 2025), que proíbe o uso de celulares em todas as etapas da educação básica. Essa Lei tem o objetivo de proteger a saúde mental, emocional e a concentração dos estudantes, estimulando a interação física e favorecendo o desempenho escolar.

Para tanto, ainda se faz necessário que as escolas elaborem protocolos internos para o uso e armazenamento dos aparelhos, além da obrigatoriedade em capacitar professores para identificar sofrimento psíquico e lidar com as telas. A obrigatoriedade em ser aplicada por escolas das redes públicas e particulares passa pela necessidade e o desafio de envolver, também, a comunidade escolar e pais, que devem ser consultados num processo democrático.

Ainda no primeiro ano de execução da Lei, é fato que as escolas vinham enfrentando esse desafio em maior escala após o período pandêmico, e que ainda estão procurando se adequar. É fundamental um esforço conjunto. Até o momento o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou campanhas e manuais de orientação, além de promover seminários para preparar toda a rede de ensino, que ainda não aconteceram em muitas escolas, mas é um passo importante a ser dado no esforço de um pensamento genuíno, reflexivo e crítico.

Se, ao viverem hiperconectados os adolescentes se afastam, a resposta só pode ser uma sociedade doente, na qual a busca pelo imediatismo traz consequências graves.

Cuidar das conexões humanas nunca foi tão complicado para a educação, pois ao não utilizar os meios digitais é acusada de ultrapassada, e, ao fazer uso, parece tornar-se cúmplice e contribuir com a alienação imposta pelo capitalismo digital. O ChatGPT é um exemplo desse conflito e tem se tornado o novo terror dos professores nas mais variadas salas de aula. Sobre esses “estragos”, acaba de

ser divulgado pelo Massachusetts Institute of Technology (MIT) um estudo que demonstra resultados preocupantes. Após escaneamento cerebral em usuários do ChatGPT por quatro meses, os estudos revelaram que 83,3% das pessoas não conseguiam se lembrar do que haviam escrito poucos minutos depois de terminar. Isso explica-se pelo fato de não ser a pessoa a autora de tal texto.

O Catai Portal (2025), no qual a matéria foi divulgada, ao explicar os principais resultados relata danos nas conexões neurais. A conectividade significativa total para o grupo somente cérebro foi igual a 79 conexões, em comparação com apenas 42 conexões para o grupo que utiliza a plataforma, representando uma perda de 47% na conectividade cerebral. Um fato curioso é que os professores que participaram da leitura dos textos não conseguiam identificar quais redações haviam sido escritas com inteligência artificial, mas sabiam que algo estava estranho, e expressões como “sem alma, vazio de conteúdo e linguagem impecável, mas sem percepção pessoal”, foram usadas por eles ao término da tarefa.

Em outra etapa do estudo os pesquisadores solicitaram que os usuários do ChatGPT escrevessem sem nenhuma ajuda de inteligência artificial, e eles tiveram resultado pior do que as pessoas que nunca usaram. Isso, segundo a pesquisa, não é apenas dependência, é atrofia cognitiva. Os exames monitoraram ondas beta para pensamento ativo e a conectividade neural geral. Essa pesquisa revela um dano cerebral mensurável, ligado ao uso excessivo de inteligência artificial. Percebe-se que o uso indiscriminado do mundo digital afeta o sujeito em todos os sentidos, e os perigos são cada vez mais silenciosos.

É necessário contemplar o contexto social no processo formativo, porém há que se escolher qual assumir. Se apontamos para o contexto em que a necessidade de adequação ao mundo digital é a razão, então algumas aulas de laboratório de informática poderão dar conta, mas, se percebemos como toda essa euforia digital isola e entristece a alma de nossos alunos de Ensino Médio, a discussão e o planejamento devem estar voltados e focados no ser crítico, pensante e atuante.

Essa proposta não necessita de aparelhos caros e máquinas robotizadas; apenas precisa de um professor imbuído de seu fazer pedagógico, que não perca de vista os conteúdos necessários e que, junto a isso, traga o questionamento profundo sobre os mesmos. A tecnologia, se for necessária, que seja usada em sala de aula após toda a reflexão possível.

A perspectiva que contempla a coletividade não pode ser perdida. A escola é o espaço em que se pode ousar a pensar para que todo esse sentimento de pertencimento real à sociedade possa desabrochar. A preocupação em resistir ao pensamento introjetado pelas facilidades do mundo digital na escola, pode

encontrar em Adorno (1995) o alerta de quem vivenciou barbáries e foi um crítico das ideias impostas pela indústria cultural. Quando pensamos nessa direção, a hipótese de adaptar os sujeitos aos modos da sociedade capitalista não faz parte de um planejamento que se propaga crítico e reflexivo, “portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (Adorno, 1995, p. 183). Um caminho para a resistência ao poder do capitalismo digital pelas escolas é a arte, retratada de várias formas, assim como na canção de Caetano (Veloso, 2021). Podemos referendar, ainda, as ilustrações do artista polonês Pawel Kuczyński, com sua obra *Perfect Garden*, que, conforme a análise de Souza (2024), representa uma crítica à dependência das tecnologias e como a lógica tecnodigital aliena os indivíduos. Em sua ilustração o artista retrata um gramado formado por cabeças humanas abaixadas, todas mergulhadas em seus dispositivos móveis. A única figura que, com coragem, levanta a cabeça, é aquela sobre a qual recai a lâmina de um cortador de grama, operado por um cortador invisível, que representa o símbolo de uma força reguladora que corta qualquer desvio do que se considera a norma a ser seguida. A leitura crítica realizada por esta obra é a de que o controle exercido pelas tecnologias digitais tem um poderoso aparato que, aparentemente, oferece liberdade, porém, na realidade, vigia, incentiva a repetição e torna os sujeitos dependentes e alienados, tolhidos em sua liberdade pelos censores da internet.

Essa imagem choca e remete ao pensamento adorniano, quando o filósofo critica a indústria cultural que, ao vender a ideia de liberdade e autonomia, torna os indivíduos reféns em sua subjetividade. Assim, na contemporaneidade, são os comportamentos que, regidos pelos algoritmos, cortam as cabeças, como na obra retratada por Kuczyński. No cenário educacional a arte é um caminho que pode salvar e romper com a lógica da conectividade em tempo integral.

Assim como na obra de Kuczyński, podemos encorajar os estudantes de Ensino Médio a levantarem sua cabeça sem medo de serem ceifados, pois nesse espaço da sala de aula estarão livres para pensar longe do domínio de seus celulares. O ceifador de ideias não surgirá; dará lugar ao professor, que possibilita a experiência e estimula o fazer diferente, pois, pelo pensamento reflexivo, o estudante sai da zona de risco das redes virtuais que leva à intimidação e a perigos. Passar a enxergar a vida real dentro da escola real pode ser o caminho para a verdadeira emancipação.

CONCLUSÃO

Diante dos riscos relacionados ao longo deste texto em razão do uso indiscriminado da internet por estudantes de Ensino Médio, é de suma importância que a escola encontre caminhos de resistência ante o capitalismo digital. Para tanto, é necessário desenvolver o pensamento crítico com oportunidades reais em atividades que promovam o desenvolvimento social dos mesmos. É preciso que na escola sejam valorizadas ações que busquem, junto aos estudantes, o respeito ao próximo, posto que o valor da individualidade seja assumido não como poder, mas como empatia. A preocupação em combater os mais variados crimes cibernéticos não cabe apenas às escolas nem a classes sociais específicas. Todos estão sujeitos ao mau uso da internet, que dispara, a cada clique, “ditaduras de beleza” e uma infinidade de intolerâncias.

É imprescindível um amplo debate com todos os segmentos da sociedade, que, imbuídos de vontade política e reciprocidade, promovam ações concretas além das que já estão sendo colocadas em prática, como a Lei nº 15.100/2025 (Brasil, 2025), que proíbe o uso de aparelhos celulares nas escolas.

Essa é uma ação que precisa ser acompanhada e aprofundada por meio de estudos e pesquisas ao longo de sua aplicação. Como é uma lei recente, pode estar sendo difícil sua aceitação e compreensão por parte dos estudantes e, inclusive, familiares. Não se pode negar que a mesma contribui na luta contra o bombardeio que os adolescentes sofrem diariamente por meio das redes sociais.

Ao desconectar dos celulares os alunos têm a oportunidade de vivenciar experiências que incentivam a interação social e a busca pela comunicação direta e pessoal com seus pares, podendo desenvolver habilidades sociais em cooperação.

O avanço necessário em favor da contenção de riscos relacionados ao mau uso das redes digitais nas escolas, deve partir de uma postura crítica em sala de aula, oportunizada pelos professores ao longo de suas aulas, rejeitando toda prática que tenha o intuito de moldar ou adaptar os sujeitos. Por ser um período permeado de mudanças no comportamento juvenil, a internet torna-se um território perigoso e de fácil acesso para atividades que levam a ilegalidades de todas as formas. Vítimas de um capitalismo narcisista, os sujeitos, como alerta Jappe (2019), vivenciam um profundo esgotamento de sua subjetividade e consomem e são consumidos por uma lógica autofágica numa tentativa de pertencimento ou fuga, tornando-se alienados e manipulados.

Como reflete Adorno (1995), precisamos buscar a função emancipadora da educação, na qual não se cumpra o papel de adaptar os indivíduos à sociedade, mas de desenvolver neles a capacidade de resistir ao conformismo imposto pelas estruturas sociais e culturais.

Para impedir que barbáries aconteçam pela educação é preciso caminhar na direção contrária ao conformismo, à adaptação e à reprodução de padrões. Trazer os adolescentes do Ensino Médio para um mundo real exige que os perigos a que estão sujeitos pela ação de forças sutis do mundo digital e capitalista, sejam amplamente discutidos e trabalhados ao longo de todos os componentes curriculares.

É na sala de aula que podemos evitar que os estudantes sejam reféns de si mesmos, ou, como destaca Sadin (*apud* Carmona, 2020), que sejam comandados por fantasmas e tornem-se, também, fantasmas de si mesmos.

A reflexão precisa virar rotina e, assim, evitar que sejam comandados por um roteiro pensado para produzir e consumir.

A busca incessante por afirmação gera uma série de transtornos e, dessa forma, misturam-se nas escolas amosques e tiranos, refugiados cada vez mais em seu mundo de insatisfação constante: a internet, dona da verdade. Nesse sentido, o pensamento de Eric Sadin (2021) é importante, pois chama a atenção para a vida focada na racionalidade algorítmica, que transforma decisões humanas em previsões automáticas, esvaziando a experiência da autonomia.

A educação, para trilhar caminhos que favoreçam a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender os mecanismos de dominação presentes no ambiente digital, precisa aprofundar os estudos relacionados ao tema. Ao ampliar debates necessita ultrapassar as preocupações voltadas apenas para o mercado de trabalho e que, de maneira repetitiva, colaboram para um colapso.

É certo que precisamos dos meios digitais, e usá-los com consciência e responsabilidade é mais certo ainda!

Um processo permanente de autocrítica pode contribuir para que se possa ir além do conteúdo técnico e fazer com que o estudante saia de um estado de obediência, sem reflexão, nos padrões estabelecidos pelo capitalismo digital, para uma formação voltada ao pensamento dialético. Buscar pela reflexão e discussão do entendimento das contradições que rodeiam o mundo em que vivem, faz com que os estudantes passem a se sentir parte/integrados e não apenas adaptados.

Favorecer esse crescimento é tarefa da educação, que, pela resistência ao conformismo, pode transgredir e impedir que os adolescentes não se transformem em alvos fáceis dos algoritmos e de criminosos que se escondem por meio deles. O enfrentamento dos cibercrimes que rondam os adolescentes e os ameaçam, portanto, passa por uma análise complexa das relações sociais, econômicas e culturais envolvidas. Além de limitar o tempo de uso dedicado ao mundo digital, é primordial saber com o que se envolvem e para que destinam sua atenção. É necessário que todos os setores da sociedade – família, escola e instituições – busquem o desenvolvimento de ações que visem à educação digital crítica. Não se pode perder de vista a tarefa emancipatória da educação,

que pode impedir, ao desenvolver o pensamento crítico, como sugere Adorno (1995), que barbáries aconteçam.

Numa ação conjunta será possível formar sujeitos capazes de usar com consciência, autonomia e segurança uma rede que não cessará de oferecer perigos, manipulação e intolerâncias decorrentes de um capitalismo que segue seu roteiro proposto, voltado para a alienação e o poder.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Vitor. **Polícia desarticula grupo que incita adolescentes a cometer cybercrime**. Agência Brasil, Rio de Janeiro, 15 abr. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2025-04/policia-desarticula-grupo-que-incita-adolescentes-a-cometer-cybercrimes>. Acesso em: 6 jul. 2025.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995. 194 p.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 254 p.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. **Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica**. Diário Oficial da União, 16 jan. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 6 jul. 2025.

CARMONA, Facundo. **Estaremos cercados por fantasmas que administrarão nossas vidas**. Entrevista com Éric Sadin. Tradução Cepat. Instituto Humanitas Unisinos – IHU, São Leopoldo, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/600967-estaremos-cercados-por-fantasmas-que-administracao-nossas-vidas-entrevista-com-eric-sadin>. Acesso em: 6 jul. 2025.

CARNEIRO, André. **O cibercrime é uma empresa – e das grandes!** TecMundo, 29 jun. 2025. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/seguranca/405418-o-cibercrime-e-uma-empresa-e-das-grandes.htm>. Acesso em: 6 jul. 2025.

CARONE, Carlos. **Adolescente que matou pais e irmão queria ir a date em outro Estado**. Metrôpoles, Brasília, 25 jun. 2025. Coluna Na Mira. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/na-mira/adolescente-que-matou-pais-e-irmao-queria-ir-a-date-em-outro-estado>. Acesso em: 17 jul. 2025.

CATAI PORTAL. **O MIT fez a primeira análise do cérebro de usuários do ChatGPT e os resultados são assustadores**. 2025. Disponível em: <https://catai.com.br/o-mit-fez-a-primeira-analise-do-cerebro-de-usuarios-do-chatgpt-e-os-resultados-sao-assustadores/>. Acesso em: 7 jul. 2025. Estudo completo disponível em: <https://arxiv.org/abs/2506.08872>.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas.** In: LIMA, Luiz Costa. Teoria da cultura de massa. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 364 p.

JAPPE, Anselm. **A sociedade autofágica: capitalismo, desmesura e autodestruição.** Lisboa, Editora Antígona, 2019.

JENSEN, Frances E.; NUTT, Amy Ellis. **O cérebro adolescente: guia de sobrevivência para criar adolescentes e jovens adultos.** Tradução Lúcia Ribeiro da Silva. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.

PERRIN, Stephanie. **O cibercrime.** In: AMBROSI, Alain; PEUGEOT, Valérie; PIMIENTA, Daniel (org.). Desafios de palavras: enfoques multiculturais sobre as sociedades da informação. [S. l.]: C & F Éditions, 2005. Disponível em: <https://vecam.org/article161.html>. Acesso em: 6 jul. 2025.

SADIN, Éric. **A inteligência artificial: o superego do século XXI.** Humanitas Unisinos, 27 fev. 2018. Disponível em: <https://www.humanitas.unisinos.br/a-inteligencia-artificial-o-superego-do-seculo-xxi>. Acesso em: 6 jul. 2025.

SADIN, Éric. **As empresas tecnológicas buscam monetizar cada instante da vida.** Entrevista concedida a João Vitor Santos. Instituto Humanitas Unisinos – IHU, 21 jan. 2021. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/581728-as-empresas-tecnologicas-buscam-monetizar-cada-instante-da-vida-entrevista-com-eric-sadin>. Acesso em: 13 jul. 2025.

SADIN, Éric. **Eu, o tirano.** Entrevista concedida a Humanitas. Humanitas Unisinos, 22 nov. 2022. Disponível em: <https://www.humanitas.unisinos.br/eu-o-tirano>. Acesso em: 6 jul. 2025.

SADIN, Éric. **La vida espectral: pensar la era del metaverso y las inteligencias artificiales generativas.** Tradução Margarita Martínez. Buenos Aires: Caja Negra Editora, 2024. 240 p. (Colección: Futuros Próximos). ISBN 978-987-8272-17-7.

SOUZA, Adriana Nunes de. Perfect Garden, de Paweł Kuczyński: crítica satírica à imersão digital. In: SOUZA, Adriana Nunes de. **Visibilidade surreal: gênero, mundos digitais e narrativas da vanguarda surrealista.** Rio de Janeiro: UFRRJ, 2024. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/...> Acesso em: 13 jul. 2025.

VELOSO, Caetano. **Anjos tronchos.** In: Meu coco [CD]. São Paulo: Sony Music, 2021. Faixa 2.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 191 p.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E TRANSFORMADORA

Kaique de Oliveira¹

Danielle Gonçalves Sena²

Solange Nascimento Neves³

Graziele Borges de Oliveira Pena⁴

INTRODUÇÃO

A formação inicial é definida como um “período formal em que os processos de aprender a ensinar e de se tornar professor começam a ser desenvolvidos de maneira mais sistemática, fundamentada e contextualizada” (Mizukami, 2008, p. 216). Além disso, essa formação proporciona aos profissionais “uma base sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, capacitando o futuro educador a enfrentar a complexidade da tarefa educativa” (Imbernón, 2011, p. 68).

A formação de professores no Brasil enfrenta desafios relacionados às características dos alunos e às condições dos cursos, com fatores como

-
- 1 Mestre em Educação (Educação em Ciências e Matemática) pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - *Campus Cuiabá*. Graduado em Licenciatura em Química pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - Campus Universitário do Araguaia (CUA). Professor da Educação Básica da Rede Estadual do Estado de Mato de Grosso (SEDUC/MT). E-mail: kkaiquebg@gmail.com.
 - 2 Professora em escola pública no município de Barra do Garças - MT. Formação em Letras - Português e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - Campus Universitário do Araguaia (CUA). Pós-Graduada em Língua Portuguesa. E-mail: daniellegsen@gmail.com.
 - 3 Mestre em Educação pela Unilogos. Especialista em Educação Especial com Ênfase em Libras pela Faculdade Afirmativo. Especialista em Docência do Ensino Superior e Tutoria de Educação a Distância pela Faculdade Ibra de Brasília. Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Ibra de Brasília. Professora da Educação Básica da Rede Estadual do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT). E-mail: solange-power@hotmail.com.
 - 4 Doutora em Química (Ensino de Química) pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora do Instituto de Ciências Exatas e da Terra (ICET) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - Campus Universitário do Araguaia (CUA). E-mail: grazieleborges@hotmail.com.

expectativas e perfil socioeconômico impactando a qualidade da formação. Apesar da importância da legislação e das diretrizes curriculares, elas podem dificultar a adaptação às necessidades educacionais cotidianas. Para assegurar uma educação de qualidade, é essencial integrar esses aspectos e transformar as estruturas formativas e curriculares (Gatti, 2010).

Do ponto de vista metodológico foi empreendida abordagem qualitativa, construída através de pesquisa bibliográfica, que tem como foco discorrer sobre o tema em tela recorrendo a estudos progressos, e conhecer contribuições que permitam delimitar campos de estudos e abrir diálogos teóricos, bem como mapear a trilha do saber sobre uma área ou tema de estudo (Köche, 2011); (Duarte, 2023).

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: IMPACTOS, RETROCESSOS E CAMINHOS PARA A SUPERAÇÃO

Gama e Santos (2024) enfatizam a urgência de reverter o retrocesso nas políticas de formação de professores no Brasil, evidenciado pela Resolução CNE/CP nº 02/2019. O novo Plano Nacional de Educação (2024-2034) é uma oportunidade para valorizar os educadores, garantindo formação de qualidade, melhores condições de trabalho e um piso salarial justo. É fundamental considerar a diversidade das realidades educacionais e implementar essas propostas de forma eficaz para assegurar uma educação de qualidade e valorizar a profissão docente.

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 revogou conquistas da Resolução nº 02/2015, considerado currículo prescrito (Sacristán, 2020), que promovia avanços na formação docente, incluindo plano de carreira e condições de trabalho. Ela foi criticada por desconsiderar conquistas anteriores e reverter conceitos obsoletos, resultando em um retrocesso nas políticas de formação. Além disso, desconfigurou os núcleos formativos, ignorando a diversidade nacional e a autonomia das instituições, o que comprometeu a qualidade da formação docente. Essa abordagem restrita pode desvalorizar a profissão e impactar negativamente a qualidade da educação (Gama e Santos, 2024).

Esses pontos evidenciam que a Resolução CNE/CP nº 02/2019 não apenas alterou as diretrizes de formação, mas também gerou incerteza e insatisfação entre os profissionais da educação, dificultando a implementação de políticas de qualidade.

Recomenda-se que as Instituições de Ensino Superior (IES) se concentrem, em seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPPC's), na formação de professores como intelectuais crítico-reflexivos. Isso envolve priorizar a construção de

saberes a partir da análise crítica do cotidiano educacional das escolas públicas. Os princípios de formação incluem a integração entre teoria e prática, a pesquisa como base formativa, o estágio supervisionado como elemento central, um currículo integrador e interdisciplinar, e a valorização da Didática para reflexão crítica, visando atender e superar as diretrizes da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Belletati, Pimenta e Lima 2021).

Outro documento normativo importante na formação inicial de professores são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), as quais abordam dificuldades históricas e novas exigências do contexto educacional brasileiro. Elas destacam a divisão entre disciplinas específicas e pedagógicas e a separação entre teoria e prática, que dificultam a aplicação dos conhecimentos na realidade escolar. A falta de articulação entre instituições de ensino superior e escolas também compromete a eficácia da formação. As DCN's oferecem uma oportunidade para repensar a formação docente, promovendo uma melhor integração entre teoria e prática, essencial para preparar os futuros professores para os desafios da educação contemporânea (Leite, 2016); (Leite *et.al.* 2018).

A formação de professores, segundo as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (BNC-Formação), é limitada e instrumental, focando na prática desvinculada da teoria. Essa abordagem, centrada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reduz a autonomia dos docentes e os transforma em meros executores de um currículo padronizado, desconsiderando a diversidade do sistema educacional brasileiro, do seu cotidiano. A docência deve ser vista como uma prática educativa complexa, mas a nova DCN, ao adotar uma visão tecnicista, restringe a formação nas Instituições de Ensino Superior, limitando-a à Educação Básica e ignorando a necessidade de uma formação mais abrangente (Marques *et.al.* 2021).

Marques *et.al.* (2021) traz que as novas diretrizes enfatizam a prática como um componente curricular, mas essa abordagem é criticada por ser vista como uma simples aplicação de conhecimentos, resultando em uma separação entre teoria e prática. Embora estabeleçam 400 horas de prática ao longo do curso, essa carga horária é considerada instrumental, focando na aplicação em vez de promover uma articulação entre teoria e prática. Diferentemente das diretrizes anteriores, que buscavam uma integração mais efetiva, as novas diretrizes reforçam essa separação, prejudicando a formação de docentes reflexivos e críticos. Além disso, não levam em conta o contexto diverso e desigual dos professores, o que é uma crítica à formação padronizada proposta.

A nova base de formação de professores enfrenta problemas ao propor uma formação padronizada em um país desigual e diverso, ignorando o cotidiano dos educadores. Ela não define competências que garantam autonomia, reflexão

crítica e atuação como pesquisadores, além de estabelecer um alinhamento com a Reforma do Ensino Médio e as BNCC's, alterando as Diretrizes de formação de 2015 (Marques *et.al.* 2021).

Já a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, implementada em 2009 pelo Decreto nº 6.755/2009, considerado currículo prescrito (Sacristán, 2020), visou integrar as ações do Ministério da Educação, otimizar recursos e promover um projeto social democrático. Ela destacou a colaboração entre esferas governamentais, a qualidade nos cursos de formação e a importância das escolas na formação inicial dos educadores, além de enfatizar a necessidade de uma base teórica sólida e interdisciplinar nas instituições de ensino superior (Gatti, 2022).

No entanto, a padronização da formação de professores limita a educação a um modelo focado no desempenho escolar, em avaliações em larga escala e em sistemas de ranqueamento que utilizam critérios empresariais (Cóssio, 2018). A Resolução CNE/CP nº 02/2019, ao exigir o desenvolvimento de competências da BNCC, impõe um alinhamento rígido de conteúdos e metodologias, restringindo o saber a materiais didáticos padronizados. Isso reduz as oportunidades para uma formação que integre ciência, cultura e trabalho, e diminui o valor do conhecimento desinteressado, dificultando o surgimento da paixão pela área de humanas. (Simionato e Hobold, 2021)

Conforme Gatti (2014) os aspectos da formação de professores frequentemente negligenciados, incluem: falta de Política Nacional, ausência de uma política articulada para a formação inicial de professores, resultando em currículos fragmentados; Qualidade dos estágios: estágios sem planejamento e acompanhamento adequados; Preparação dos Docentes das IES: professores das instituições de ensino superior muitas vezes não estão preparados para formar novos educadores; Atração para a Carreira Docente: baixa atratividade da carreira docente, especialmente em disciplinas específicas, levando à improvisação; Diversidade dos Estudantes: desconsideração das características socioeducacionais e culturais dos alunos.

A formação inicial de professores deve assegurar conhecimentos que promovam a autonomia necessária para o exercício da docência, valorizando a construção de saberes por meio da problematização da realidade. O princípio central dessa formação é a integração entre teoria e prática, fundamentada no materialismo histórico-dialético, que destaca que o conhecimento se concretiza na práxis. Assim, é fundamental não apenas conhecer e interpretar o mundo, mas também transformá-lo. A práxis é entendida como a ação humana voltada para a transformação da natureza e da sociedade (Belletati, Pimenta e Lima, 2021).

Pimenta (1997) defende que os saberes necessários à docência incluem: Prática Reflexiva: capacidade de refletir criticamente sobre as experiências de

ensino; Teoria Especializada: conhecimento sólido das teorias educacionais que fundamentam a prática docente; Militância Pedagógica: engajamento em práticas educativas que promovam transformação social; Identidade Profissional: consideração dos saberes que configuram a identidade do professor, refletindo seus valores e compromissos.

De acordo com Costa e Pimenta (2021), os principais desafios enfrentados pelos professores devido às políticas educacionais contemporâneas incluem: Desvalorização do Magistério: Sentimento de desconsideração e desmotivação; Condições Físicas da Escola: Problemas estruturais que afetam o ensino; Pouca Participação da Família: Falta de envolvimento familiar na educação; Instabilidade Profissional: Insegurança em relação ao emprego e condições de trabalho; Avaliações Externas: Pressão por resultados que ignora o contexto real das salas de aula; Rendimento dos Estudantes: Foco excessivo em técnicas para melhorar desempenho em testes; Indisciplina e Violência: Questões que afetam o ambiente escolar e a eficácia do ensino.

Esses desafios são agravados por uma agenda educacional que prioriza eficiência e produtividade em detrimento da qualidade da educação, o que proporciona a desqualificação docente, tanto inicial como continuada.

A supervisão das formações para a docência em um país grande e populoso enfrenta desafios significativos. É crucial evitar mudanças apressadas nas políticas educacionais, priorizando avaliações detalhadas e tempo para construir consensos. (Gatti, 2022).

Documentos oficiais prescritivos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é crucial na formação inicial de professores, promovendo uma padronização que prioriza competências técnicas e resultados mensuráveis, mas que limita a formação crítica e reflexiva. Essa abordagem reduz a autonomia dos educadores, transformando-os em meros executores de normas e comprometendo a prática pedagógica e a valorização da diversidade cultural. Portanto, é essencial que as discussões sobre a formação docente considerem a complexidade do trabalho dos educadores e a importância do conhecimento crítico na educação (Simionato e Hobold, 2021).

A narrativa sobre o fracasso da qualidade da educação pública atribui a culpa às escolas e, especialmente, aos professores. Essa perspectiva é promovida por especialistas de grandes organizações internacionais, que disseminam discursos baseados em comparações e resultados de avaliações em larga escala. Essas diretrizes influenciam as políticas educacionais dos países, naturalizando a necessidade de reformas como uma consequência da globalização e da economia centrada no conhecimento, exigindo mudanças radicais na educação (Hypolito, 2010); (Simionato e Hobold, 2021).

A legislação é vista como um retrocesso que desvaloriza a profissão docente, tratando o professor como executor e culpabilizando-o pelos fracassos escolares, além de promover a redução dos direitos institucionais. Há uma fragmentação na formação que resulta em uma visão tecnicista e instrumental, alijando as dimensões ética e estética do ensino. A qualidade da educação é reduzida a desempenhos mensuráveis, o que limita a percepção de que a avaliação pode garantir e elevar a qualidade do ensino (Belletati, Pimenta e Lima, 2021).

Ordine (2016, p. 109) alerta que a ênfase exclusiva na profissionalização pode levar à perda de uma dimensão essencial da educação, pois as competências técnicas devem estar integradas a uma formação cultural mais ampla. A mudança para um modelo de “professor gerenciado” limita a formação e a consciência de classe dos educadores (Simionato e Hobold, 2021).

O professor deve dominar sua área específica, a área do ensino e os saberes da experiência, que se desenvolvem ao longo da vida. A profissão docente vai além da burocracia, envolve um compromisso com a aprendizagem que enriquece o ser humano e forma alunos críticos. Para definir a identidade do professor, é essencial entender o que significa ensinar, pois essa compreensão influencia a formação docente e o que deve ser abordado nos cursos de formação.

O que impede a construção de uma formação que promova o aprimoramento e a modernização das práticas e dos processos de trabalho é o viés conservador e rotineiro das instituições de ensino. Há necessidade de entrosamento entre os espaços profissionais, universitários e escolares, os quais, ao interagirem, possibilitam a ampliação dos saberes a partir das trocas, encontrando as potencialidades transformadoras da formação de professores (Nóvoa, 2019).

Mas as políticas educacionais atuais podem, de maneira contraditória, gerar um professor ainda mais alienado. Porque a formação docente está sendo deslocada para o âmbito da “epistemologia da prática”, o que pode resultar na (des)profissionalização dos educadores, em vez de favorecer sua profissionalização. A formação não está sendo suficientemente embasada na ciência e na reflexão crítica, o que pode agravar a alienação docente (Freitas, 2002); (Alves, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental que as instituições de ensino superem o viés conservador e rotineiro, promovendo uma formação que valorize o conhecimento crítico. A integração de aspectos socioeconômicos e culturais na formação docente é essencial para garantir uma educação de qualidade que atenda às necessidades contemporâneas. A necessidade de integrar teoria e prática, conforme preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, é fundamental para preparar educadores capazes de lidar com a complexidade do ambiente

escolar contemporâneo. A pesquisa bibliográfica e a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas são essenciais para promover uma formação que valorize a diversidade cultural e as especificidades socioeconômicas dos alunos.

As políticas educacionais como currículo prescrito precisam reconhecer a importância de um currículo que não apenas atenda a padrões técnicos, mas que também fomente a autonomia dos docentes. A formação deve ser vista como um processo contínuo, que valorize a construção de saberes e a problematização da realidade, permitindo que os futuros educadores se tornem agentes de transformação social no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Wanderson Ferreira. **A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vmVw9dNw3dyZdTb36WMCJVG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2024.

BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes; PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formar professores intelectuais crítico-reflexivos nos cursos de licenciatura apesar das diretrizes nacionais: transgressões possíveis.** Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 32, n. 1, p. 1-32, jan./dez., 2021. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8706>. Acesso em: 05 out. 2024. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v32i00.8706>.

COSTA, Elisângela André da Silva; PIMENTA, Selma Garrido. **Desafios e aprendizagens do diálogo e da profissão: com a fala os/as professores/as da educação básica.** Acta Scientiarum Education, v. 43, n. 1, p. 1-13, nov., 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/55483>. Acesso em: 05 out. 2024. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.55483>.

GAMA, Silvana Malheiro; SANTOS, Silvia Oliveira de Souza Monteiro dos. **A formação de professores no Brasil: os desafios e as possibilidades do novo plano nacional de educação (2024-2034).** Cadernos da Pedagogia, v. 18, n. 41, p. 56-68, maio/ago., 2024. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/2126>. Acesso em: 05 out. 2024.

GATTI, Bernardete A. **Políticas docentes: a história e a efervescência das últimas décadas.** Textura, v. 24, n. 59, p. 36-54, jul./set., 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7186>. Acesso em: 05 out. 2024.

HYPOLITO, Alvaro M. **Políticas curriculares, Estado e regulação.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out/dez., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7Wj4ZqtJgQDm55nTFxx3PrN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2024.

LEITE, Eliana Alves Pereira; RIBEIRO, Emerson da Silva; LEITE, Kécio Gonçalves; ULIANA, Marcia Rosa. **Formação de profissionais da educação.** Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. Educação & Sociedade, Campinas, v. 39, n. 144, p.721-737, jul./set., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yyCJRCdt8bMZXSbfdQRNBM/#>. Acesso em: 05 out. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018183273>.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola.** Educação & Realidade [online], Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, abr., 2019. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7703351/mod_resource/content/1/N%C3%93VOA%2C%20Ant%C3%B3nio.%20Os%20Professores%20e%20a%20sua%20forma%C3%A7%C3%A3o%20num%20tempo%20de%20metamorfose%20da%20escola.%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Realidade%2C%20Porto%20Alegre%2C%20v.%2044%2C%20n.%203%2C%202019%2C%20e84910%2C%20p.%201-15.pdf. Acesso em: 05 out. 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>.

PIMENTA, Selma Garrido. **A formação do professor necessário para a escola cidadã.** Revista de Educação, Salvador, v. 29, p. 07-18, jan., 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334745796_A_formacao_do_professor_necessario_para_escola_cidada. Acesso em: 05 out. 2024.

SCHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Revista Momento: diálogos em educação.** v. 27, n. 2, p. 88-106, ago., 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>. Acesso em: 05 out. 2024. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8093>.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar?** Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 72-88, jul./set., 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8917/5834>. Acesso em: 05 out. 2024. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8917>.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Abordagem 9, 17, 39, 45, 47, 48, 49, 50, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 80, 85, 86, 104, 105, 111, 114, 124, 128, 132, 166, 167, 169
- Adolescentes 12, 56, 57, 153, 154, 155, 156, 158, 161, 162, 163, 164
- Aluno 21, 45, 46, 49, 53, 60, 61, 63, 69, 72, 73, 74, 83, 85, 102, 107, 108, 109, 124, 125, 127, 136, 141, 142, 148, 158
- Alunos 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 70, 81, 83, 85, 86, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 119, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 132, 133, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 147, 150, 151, 157, 159, 161, 165, 168, 170, 171
- Ambiente 17, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 55, 59, 67, 68, 70, 72, 73, 92, 94, 95, 96, 100, 111, 129, 134, 135, 137, 138, 139, 142, 162, 169, 170
- Andragogia 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76
- Aprendizado 44, 45, 46, 47, 48, 49, 64, 65, 70, 74, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 110, 126, 133, 135, 138, 141, 143
- Aprendizagem 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 57, 60, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 77, 80, 84, 85, 86, 102, 103, 107, 109, 119, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 132, 133, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 170
- Aula 21, 45, 46, 48, 49, 54, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 70, 73, 75, 80, 81, 86, 103, 104, 105, 109, 114, 118, 119, 120, 124, 125, 127, 135, 139, 140, 141, 142, 148, 154, 158, 159, 160, 161, 162, 169
- Autonomia 27, 37, 40, 44, 46, 47, 49, 55, 68, 69, 70, 72, 73, 75, 102, 111, 124, 128, 129, 149, 150, 152, 157, 160, 162, 163, 166, 167, 168, 169, 171

C

- Capitalismo 10, 11, 15, 21, 25, 26, 27, 33, 35, 36, 37, 39, 42, 150, 151, 153, 155, 158, 160, 161, 162, 163, 164
- Capitalista 10, 23, 24, 25, 26, 28, 31, 32, 33, 34, 38, 158, 160, 162
- Colonial 23, 27, 28, 31, 34, 35, 36, 40, 42, 81
- Colonialidade 23, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37
- Comunicação 10, 11, 12, 14, 19, 21, 22, 47, 56, 80, 84, 99, 103, 105, 107, 109, 110, 131, 132, 136, 138, 139, 142, 144, 161
- Conhecimento 9, 10, 12, 13, 15, 23, 26, 28, 29, 31, 34, 35, 37, 39, 45, 49, 55, 60, 61, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 82, 83, 84, 87, 101, 102, 103, 104, 107, 108, 110, 111, 113, 122, 124, 125, 128, 129, 132, 136, 137, 139, 140, 142, 151, 158, 168, 169, 170
- Conhecimentos 23, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 37, 38, 39, 46, 49, 67, 68, 74, 75, 84, 123, 125, 126, 127, 167, 168
- Cotidiano 45, 55, 72, 74, 75, 85, 95, 114, 120, 125, 128, 129, 132, 151, 152, 167, 171

Cultura 8, 10, 11, 14, 17, 21, 22, 23, 27, 29, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 56, 57, 77, 79, 84, 86, 153, 164, 168

Culturais 10, 13, 17, 18, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 37, 38, 39, 77, 79, 87, 119, 124, 134, 161, 162, 168, 170

Cultural 5, 23, 24, 25, 28, 31, 32, 34, 35, 38, 40, 77, 80, 87, 156, 160, 164, 165, 169, 170, 171

D

Decolonial 28, 30, 31, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 41, 42

Diversidade 5, 23, 24, 30, 31, 37, 38, 47, 78, 80, 118, 140, 156, 166, 167, 169, 171

E

EaD 101, 102, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 112

Educação 5, 7, 8, 9, 10, 12, 15, 17, 21, 27, 32, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 58, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 85, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 118, 120, 122, 124, 128, 129, 131, 132, 133, 136, 137, 138, 140, 142, 143, 144, 147, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172

Educacional 5, 8, 9, 11, 16, 43, 44, 47, 48, 50, 67, 68, 70, 72, 73, 84, 101, 102, 104, 105, 108, 109, 110, 113, 118, 120, 122, 128, 132, 133, 139, 140, 141, 142, 143, 160, 167, 169

Educadores 9, 10, 11, 44, 48, 50, 70, 101, 103, 105, 107, 109, 110, 138, 139, 140, 166, 167, 168, 169, 170, 171

Ensino 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 77, 80, 81, 83, 85, 86, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 111, 112, 114, 115, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 158, 163, 167, 168, 169, 170

Escolar 21, 41, 42, 45, 54, 56, 57, 58, 59, 67, 70, 73, 76, 115, 116, 117, 120, 123, 125, 126, 128, 129, 155, 158, 167, 168, 169, 171

Escolas 5, 53, 83, 85, 87, 103, 114, 119, 120, 133, 135, 136, 141, 142, 147, 153, 156, 158, 160, 161, 162, 167, 168, 169

Estudantes 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 54, 58, 71, 72, 80, 84, 117, 118, 119, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 139, 143, 149, 150, 153, 157, 158, 160, 161, 162, 163

Estudo 7, 15, 29, 64, 68, 69, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 87, 101, 102, 103, 107, 108, 113, 114, 115, 116, 120, 121, 124, 126, 133, 134, 148, 159, 166

Estudos 5, 12, 15, 25, 28, 34, 41, 54, 68, 69, 74, 83, 85, 87, 107, 108, 110, 111, 114, 115, 119, 125, 134, 143, 159, 161, 162, 166

Experiências 5, 16, 29, 40, 46, 47, 56, 67, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 82, 83, 85, 105, 109, 110, 115, 116, 120, 132, 135, 137, 141, 161, 168

F

Formação 5, 8, 10, 11, 12, 18, 27, 34, 36, 40, 41, 42, 47, 50, 58, 66, 68, 69, 74, 76, 77, 80, 81, 84, 101, 102, 107, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 128, 129, 133, 140, 143, 156, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172

G

Gênero 5, 15, 22, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 78, 79, 84, 164

Gêneros 55, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 77, 78, 79, 80, 88

H

Habilidades 44, 46, 49, 56, 57, 69, 74, 83, 84, 85, 86, 109, 116, 119, 124, 128, 138, 161

I

Imagem 13, 64, 83, 92, 94, 95, 96, 100, 103, 115, 126, 127, 135, 151, 155, 160

Indígena 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 38, 42

Indígenas 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41

Indivíduos 10, 16, 27, 38, 67, 68, 73, 74, 106, 149, 150, 151, 153, 160, 161

Instituições 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 83, 104, 106, 108, 110, 111, 119, 132, 133, 140, 143, 162, 166, 167, 168, 170

Integração 24, 36, 43, 45, 46, 74, 80, 102, 128, 129, 132, 137, 139, 143, 167, 168, 170

Interação 30, 47, 49, 54, 60, 65, 69, 102, 105, 109, 112, 120, 131, 132, 137, 138, 155, 158, 161

Interculturalidade 24, 29, 30, 31, 35, 38, 39

Internet 12, 22, 47, 56, 59, 83, 103, 106, 108, 111, 125, 132, 136, 138, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 160, 161, 162

L

Leitura 5, 39, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 66, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 96, 117, 123, 124, 126, 150, 159, 160

Letras 7, 41, 42, 43, 53, 66, 67, 77, 80, 82, 83, 84, 87, 91, 97, 100, 165

Liberdade 73, 149, 150, 157, 160

Língua 24, 54, 57, 77, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 87, 88

Linguagem 7, 11, 13, 18, 54, 55, 66, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 86, 88, 92, 93, 95, 99, 100, 129, 135, 159

Literatura 31, 51, 65, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 100, 110, 112, 114, 117, 128, 133

M

Mídias 5, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 19, 20, 22, 56, 65, 103, 107, 139, 156

O

Ontologia 8, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21

P

Pedagogia 7, 25, 40, 43, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 112, 113, 119, 120, 121, 131, 165, 171

Pensamento 9, 13, 14, 27, 28, 33, 34, 35, 37, 38, 41, 42, 45, 76, 115, 149, 153, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164

Pensar 8, 14, 18, 21, 24, 31, 32, 35, 37, 38, 69, 107, 134, 150, 157, 159, 160, 164

Personagem 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 157

Política 8, 10, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 31, 37, 41, 158, 161, 168

Professor 7, 41, 45, 48, 49, 60, 64, 65, 70, 73, 75, 80, 81, 103, 106, 107, 109, 113, 114, 115, 118, 120, 125, 127, 132, 136, 141, 142, 143, 148, 157, 159, 160, 165, 169, 170, 172

Professores 40, 41, 45, 46, 47, 49, 53, 58, 59, 64, 77, 80, 81, 83, 85, 86, 87, 88, 102, 103, 104, 105, 109, 114, 115, 116, 118, 120, 121, 122, 128, 129, 133, 136, 138, 140, 141, 142, 143, 148, 157, 158, 159, 161, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172

R

Reflexão 5, 8, 17, 20, 29, 45, 60, 61, 62, 63, 65, 68, 69, 70, 77, 80, 101, 109, 120, 129, 137, 150, 151, 152, 157, 159, 162, 167, 170, 171

Relações 5, 7, 8, 9, 14, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 77, 149, 157, 162

S

Saber 7, 9, 13, 20, 23, 28, 30, 33, 37, 60, 61, 65, 70, 77, 81, 122, 125, 162, 166, 168, 171

Saberes 5, 8, 10, 23, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 38, 40, 41, 72, 81, 82, 106, 113, 120, 128, 167, 168, 169, 170, 171

Sociedade 5, 10, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 32, 36, 37, 38, 39, 44, 45, 48, 50, 55, 56, 68, 83, 114, 115, 116, 119, 121, 122, 128, 129, 134, 135, 137, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 168

Sujeito 8, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 37, 53, 54, 55, 57, 61, 65, 79, 91, 96, 99, 100, 116, 121, 129, 149, 151, 152, 153, 154, 159

Sujeitos 5, 8, 9, 15, 17, 19, 20, 21, 28, 32, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 65, 67, 70, 115, 132, 140, 151, 152, 157, 158, 160, 161, 162, 163

T

Tecnologia 8, 13, 15, 17, 19, 20, 44, 45, 50, 56, 57, 65, 103, 104, 105, 107, 110, 128, 129, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 151, 153, 155, 157, 159

Tecnologias 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 19, 20, 21, 43, 45, 46, 47, 56, 65, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 112, 124, 125, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 156, 160

Tecnologias digitais 7, 8, 9, 10, 12, 15, 19, 20, 21, 43, 101, 102, 103, 107, 124, 125, 128, 129, 131, 132, 133, 138, 156, 160

