

Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica

Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas

Maria Ferreira
e Thiago S. Reis
(Org.)

**Actas Completas e Resumos da 8^a
Jornada Virtual Internacional em
Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e
práticas educativas**

Editora Cravo

Comité Científico

Jorge China
(Wayne State University - EUA)

Keila Grinberg
(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Brasil)

Leonardo Rosa Ramos
(Università Pontificia Salesiana - Itália)

Marcia Calainho
(Instituto Jurídico Luso Brasileiro - Portugal)

Márcia Maria Menendes Motta
(Universidade Federal Fluminense - Brasil)

Monique Montenegro
(Instituto Ensinar Brasil - Brasil)

Thiago de Souza dos Reis
(Universidade Estácio de Sá/Universidade Veiga de Almeida - Brasil)

Yanina Benitez
(Instituto de Filosofia Ezequiel de Olaso/Centro de Investigaciones Filosoficas - Argentina)

**Maria Ferreira
Thiago S. Reis
(Org)**

**Actas Completas e Resumos da 8^a
Jornada Virtual Internacional em
Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e
práticas educativas**

Copyright © 2024 **Editora Cravo**

Título: Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas

Direção Editorial: Lou Calainho

Edição e Diagramação: Equipa Editora Cravo

Projeto gráfico e capa: Cida Santos

Grafismo: Sofia Ferreira

ISBN 978-989-9037-58-8

Conselho Editorial

Lou Calainho

Magno F. Borges

Maria Auxiliadora B. dos Santos

Dados para Catalogação da Obra

Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
(2023 : Porto, Portugal).

Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas [recurso eletrónico] / Maria Ferreira, Thiago S. Reis (org.). – Porto : Editora Cravo, 2024.

E-book (pdf): 17Mb

ISBN 978-989-9037-58-8

1. Educação - Congressos. 2. Ensino Superior. 3. Investigação Científica. 4. Encontro Científico. I. Ferreira, Maria. II. Reis, Thiago S.. III. Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura. IV. Título.

Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte desse livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito dos editores e autores.



www.editoracravo.pt
contacto@editoracravo.pt
+351 960 221 473

**Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual
Internacional em Pesquisa Científica: Educação,
saberes pedagógicos e práticas educativas**

Organização:



Apoio:



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	31
-------------------	----

RESUMOS

A ABORDAGEM SOBRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS PROVAS DO ENEM DENNIS CASTANHEIRA THAIS ESTOLANO CECILIA ATTIANEZI.....	33
A ABORDAGEM SOBRE AS CONJUNÇÕES E OS ADVÉRBIOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO MÉDIO APROVADOS PELO PNLD-2021: ANÁLISE FUNCIONAL-TEXTUAL BÁRBARA PAIM LORENA CAROLINA CASEIRA DENNIS CASTANHEIRA.....	34
A INTENCIONALIDADE DA AÇÃO PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS MEDIADA PELAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS SAMILLY DA SILVA SOARES MARIA DE NAZARETH FERNANDES MARTINS.....	35
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL ATRAVÉS DO PARQUE ARQUEOLÓGICO E AMBIENTAL SÃO JOÃO MARCOS ELINETE ANTUNES DE SÁ DO NASCIMENTO.....	36
LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA CLASE DE ELE EN EL SENO DE LA ESCUELA NACIONAL DE COMERCIO Y GESTIÓN DE EL JADIDA (MARRUECOS) AHMED ARARE.....	37
PEDAGOGIA ORGÂNICA: ENSAIOS PARA UMA RUPTURA DA DUALIDADE IMAGÉTICA HUMANOS E NATUREZA CLARA MARA GONÇALVES CHAVES GIOVANE DO NASCIMENTO.....	38
CURRICULUM CONTENTS ABOUT INTERCULTURALITY IN PRIMARY EDUCATION: A SYSTEMATIC REVIEW MANUEL JESÚS HERMOSÍN-MOJEDA JOSÉ ANTONIO RUIZ-RODRÍGUEZ.....	39
EMANCIPAÇÃO EM PAULO FREIRE E THEODOR ADORNO: APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS TARSIO RIBEIRO CAVALCANTE EMANUEL DO ROSÁRIO SANTOS NONATO.....	40
PALHAÇARIA NEGRA: O JOGO, A POÉTICA E A PEDAGOGIA DE UMA PALHAÇA PRETA JULIENE LELLIS DOS SANTOS VINÍCIUS DA SILVA LIRIO.....	41

MANIFESTAÇÕES CULTURAIS AFRO-RELIGIOSAS: UMA AÇÃO DECOLONIAL COM ESTUDANTES E PROFESSORES/AS DO ENSINO MÉDIO DIEGO CRUZ ARGOLO VINÍCIUS DA SILVA LÍRIO.....	42
FORMAÇÃO LEITORA DE ESTUDANTES DA EJA POR MEIO DA LITERATURA DE CORDEL MARILENE SACRAMENTO MIRANDA VINÍCIUS DA SILVA LÍRIO.....	43
MÉTODO ENUNCIATIVO DE LEITURA RAQUEL LUCIANA DE AQUINO FARIA PEREIRA JOCYARE CRISTINA PEREIRA DE SOUZA DEJANIR CAMPOS FÁBIA KATARINY CALDEIRA VILELA RAFAELA BORATTO BATISTA.....	44
PARA ALÉM DOS NOSSOS ESPELHOS: UMA GERAÇÃO DE MULHERES PRETAS SILENCIADAS A PARTIR DE PRÁTICAS RACISTAS BRUNA VASCONCELOS DE SANTANA VINÍCIUS DA SILVA LÍRIO.....	45
JUVENTUDES BRASILEIRAS, ENSINO MÉDIO E PROJETOS DE VIDA: CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO RITA CRISTINE BASSO SOARES SEVERO AMÁBILI GISELI OHLWEILER BRAGA.....	46
O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL POLIANA HELENA DA SILVA JOÃO MARCOS BORGES MATTOS.....	47
PEDAGOGIA SOCIAL E A ETNOGRAFIA COMO INSTRUMENTOS PARA REDESCOBERTA DAS COMUNIDADES DE PESCA ARTESANAL DE ARRAIAL DO CABO/REGIÃO DOS LAGOS/RJ MANUELA CHAGAS MANHÃES ANDREZA MUNIZ TEIXEIRA GIOVANE DO NASCIMENTO VICTOR MUNIZ THOMAS.....	48
L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL: UNE PRATIQUE HYBRIDE ET UNE DIDACTISATION ONDOYANTE KAAOUAS ABDELLAH.....	49
POÉTICAS E PEDAGOGIAS (IN)SURGENTES: POR EPISTEMOLOGIAS DECOLONIAIS VINICIUS DA SILVA LIRIO JULIANA COSTA KHOURI JOÃO MARCOS BORGES MATTOS LEONARDO ALBUQUERQUE TAVARES DE OLIVEIRA MANUELA MENDES MOREIRA ANDREIA RITA GAZETA DAS GRAÇAS.....	50
20 ANOS DA LEI 10.639/2003: REFLEXÕES SOBRE SEU BI DECENÁRIO DE VIGÊNCIA E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA FRANKLIN PAULINO LEAL DEJAHYR LOPES JUNIOR.....	51
REDES MAIS-QUE-HUMANAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM CASO EM ESTUDO PATRÍCIA MARIA DA SILVA.....	52
A EDUCAÇÃO MORAL EM PIAGET VILMA APARECIDA BIANCHI RITA MELISSA LEPRE.....	53

ÁRBOL DE VALORES UNAM: RECONOCIMIENTO DEL COMPROMISO DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

FÁTIMA DE LA LUZ VELASCO BUCIO | ERIKA SUSANA LOYO ESPÍNDOLA.....54

ETNOMODELAGEM E PLANTAÇÃO DE LARANJAS: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

GIRLANE DA SILVA DOS SANTOS | JAILDA DA SILVA DOS SANTOS | JOSIANE SILVA CALHAU | ZULMA ELIZABETE DE FREITAS MADRUGA.....55

ETNOMODELAGEM COMO AUXILIAR NA CONVERSÃO DO CONHECIMENTO TÁCITO PARA EXPLÍCITO

ZULMA ELIZABETE DE FREITAS MADRUGA.....56

RAP COM QUÍMICA: UMA PROPOSTA CIENTÍFICA E EDUCATIVA

ELAINE CONTE | MARCELO ALVES PEREIRA | DÉBORA SPESSATTO.....57

O PENSAMENTO DECOLONIAL A PARTIR DA INTERCULTURALIDADE: PENSANDO UMA PRÁTICA INCLUSIVA DE ALUNOS EM SITUAÇÃO DE IMIGRAÇÃO

MILENA RIBEIRO LOPES.....58

A EMANCIPAÇÃO FEMININA COMO PRINCÍPIO AGROECOLÓGICO PARA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

ANA DÉBORA COSTA DO NASCIMENTO MASCARENHAS | ARLETE RAMOS DOS SANTOS | GEYSA NOVAIS VIANA MATIAS | PAULO SÉRGIO MONTEIRO MASCARENHAS.....59

ETNOMODELAGEM E O CONTEXTO LOCAL: CONSOLIDADO O CONTEÚDO DE FRAÇÃO

JAILDA DA SILVA DOS SANTOS | GIRLANE DA SILVA DOS SANTOS.....60

QUESTIONANDO O ENSINO DE DIREITO SOBRE A FORMAÇÃO EM ESPECIFICIDADE DO DIREITO DAS POPULAÇÕES NEGRAS NO BRASIL

LUZIA FERNANDA DOS SANTOS MORAES | HENRIQUE CUNHA JUNIOR.....61

RESPONSABILIDADE SOCIAL: UM (RE)PENSAR SOBRE A TECNOLOGIA EM UM CURSO DE EXTENSÃO PARA IDOSOS

TARLIZ LIAO | ANDREA THEES | ADRIANA ROCHA BRUNO | JOSY TEIXEIRA SILVA DE OLIVEIRA.....62

DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E LITERATURA: ANÁLISE HISTÓRICA-LITERÁRIA SOBRE A OBRA O ATENEU DE RAUL POMPÉIA

LIGIA MAYRA AMARAL LIMA.....63

PROGRAMA RAÍZES - EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO MUNICÍPIO DE VASSOURA/RJ, BRASIL

TATIANA PINHEIRO DE OLIVEIRA | ANA CAROLINA DE ALBUQUERQUE CONTE | KEILLA CRISTINE DE AZEVEDO DOS PASSOS MIRANDA | MARIANA D'AGUILA GATZKE.....64

RESPONSABILIDADE SOCIAL: REFLETINDO AS FAKE NEWS EM ESPAÇOS EDUCATIVOS

ROBSON DOS SANTOS PEREIRA | TARLIZ LIAO.....65

TERRITÓRIOS DA CULTURA LÚDICA: JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NOS MUNICÍPIOS E CIDADES DA BAIXADA FLUMINENSE ANA VALÉRIA DE FIGUEIREDO.....	66
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DE SANTA CATARINA: UM PROCESSO POLÍTICO EDUCACIONAL LUCIANE HINTERHOLZ MARILÂNDES MOL RIBEIRO DE MELO.....	67
CHEMISTRY LAB COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA DEL PH, DISOLUCIONES, TEMPERATURA Y PROPIEDADES DE LOS ÁCIDOS Y BASES DE LOS ELEMENTOS A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS HIPOACÚSICOS O CON ALGÚN GRADO DE SORDERA WILLIAN GEOVANY RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ ADRIANA ALEXANDRA RODRÍGUEZ ACOSTA.....	68
A INTERFERÊNCIA DAS MÍDIAS E REDES SOCIAIS SOBRE O RETORNO DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS EM UM CENTRO DE CIÊNCIAS NO BRASIL ALINE SILVA DE JOSI NERY SÔNIA CRISTINA SOARES DIAS VERMELHO.....	69
GERAÇÃO DE IMAGENS POR INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DAS CAUSAS DA COR: UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO MÉDIO JAIR LÚCIO PRADOS RIBEIRO.....	70
CLASE VIRTUAL INTERACTIVA PROGRAMA ADOBE CONECT PABLO ABASCAL MONEDERO.....	71
ENGAGEMENT DISCENTE: PREMISA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL ROSA MARIA RIGO MARCOS MANOEL DA SILVA CAROLINE DA SILVEIRA.....	72
A FORMAÇÃO MATEMÁTICA E O USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO CURSO NORMAL DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ASSIS BRASIL (PELOTAS /RS) VALESCA BESSA BARROS GONÇALVES ANTÔNIO MAURÍCIO MEDEIROS ALVES.....	73
A CONVIVÊNCIA ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO: UMA ANÁLISE DESSE VÍNCULO DIANTE DO AVANÇO TECNOLÓGICO CÁSSIA REGINA DIAS PEREIRA.....	74
NARRATIVAS TRADICIONAIS LUSÓFONAS EM PARCERIA COM RECURSOS MEDIADORES DIGITAIS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE) FELLIPE FERNANDES CAVALLERO DA SILVA.....	75
EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ROSILEI DOS SANTOS RODRIGUES KEPLER.....	76
USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CHAPECÓ-SC KARIANE BATISTELLO ODILON LUIZ POLI.....	77
LA “FALACIA” DE LAS MÉTRICAS WEB EN BRUTO Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE PRÁCTICO. ESTUDIO DE CASO LOPEZ REJAS J. NOTOMI MK. MACEDO S. PAYO-PUENTE P.	78

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO EXTREMEÑO SOBRE EL USO DE LA GAMIFICACIÓN EN EL AULA

DANIEL LÁZARO MARTÍN | CRISTINA AMANTE BOTELLO | MARÍA JESÚS FERNÁNDEZ SÁNCHEZ.....79

O ENSINO HÍBRIDO COMO UM MEIO PARA A INOVAÇÃO ACADÊMICA: A AULA DE MATEMÁTICA COM A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

ALEXANDRE DA SILVA | ELISABETE CERUTTI.....80

AS TDICS NAS PESQUISAS EM ENSINO DE CIÊNCIAS: UM APROFUNDAMENTO POR MEIO DA REVISÃO DE LITERATURA

BÁRBARA CRISTINA CALDAS DE ÁVILA | WALLACE ALVES CABRAL.....81

LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: ABORDAGEM INTERCULTURAL E VALORIZAÇÃO DO OUTRO NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA

HELLEN BOTON GANDIN | ANA PAULA TEIXEIRA PORTO.....82

AS RECONFIGURAÇÕES DAS LINGUAGENS: DAS NORMAS CULTAS ÀS LINGUAGENS DAS REDES

AMÁBILI GISELI OHLWEILER BRAGA | RITA CRISTINE BASSO SOARES SEVERO.....83

O ENSINO HÍBRIDO NA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DA EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO, SOB A ÓTICA DA FILOSOFIA

JULIANA COSTA KHOURI | JOÃO MARCOS BORGES MATTOS | LEONARDO ALBUQUERQUE TAVARES DE OLIVEIRA | MANUELA MENDES MOREIRA | ANDREIA RITA GAZETA DAS GRAÇAS.....84

EDUCACIÓN A UN “REEL” DE DISTANCIA. EL DESAFÍO DE LA INCLUSIÓN DE HERRAMIENTAS DIGITALES EN LA ENSEÑANZA PARA LA GENERACIÓN DE LOS NATIVOS DIGITALES

ANDRÉS O'DONOHUE | ROSANA LEONOR GONZALEZ | CLAUDIA ALEJANDRA GUZMÁN | FULVIO HERNANDO ARIAS.....85

O USO DE QR CODES NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: EXPERIÊNCIAS COM TECNODOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

FABIANO DA SILVA ARAUJO.....86

PERCURSOS FORMATIVOS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DO IFC –CAMPUS RIO DO SUL/SC: INTER-RELAÇÃO ENTRE O ENSINO REMOTO E O ENSINO PRESENCIAL

SOLANGE APARECIDA DE OLIVEIRA HOELLER | IONE RIBEIRO VALLE.....87

LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DEL BACHILLERATO UNIVERSITARIO DE LA UNAM

ERIKA SUSANA LOYO ESPÍNDOLA | FÁTIMA DE LA LUZ VELASCO BUCIO.....88

PRECEPTORIA E TUTORIA DE CAMPO COMO ESTRATÉGIAS DE INTEGRAÇÃO E FORTALECIMENTO DO TRABALHO INTERPROFISSIONAL ENTRE TRABALHADORES E RESIDENTES MULTIPROFISSIONAIS

ALÓIDE LADEIA GUIMARÃES | ANDRÉ EDUARDO MEI | JULIO CÉSAR GONÇALVES TRABANCO | LILIAN THIAGO MONTANHA.....89

MATERIAIS DIDÁTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DA RETA NUMÉRICA DE DESLOCAMENTO MARIA DO SOCORRO ARAGÃO PAIM ANTONIO MAURICIO MEDEIROS ALVES.....	90
CURSO NORMAL DE NÍVEL MÉDIO: O SILENCIAMENTO DE UM ESPAÇO FORMATIVO PARA O ENSINO NOS ANOS INICIAIS NO BRASIL ANTONIO MAURICIO MEDEIROS ALVES GISLAINE DOS SANTOS PINTO.....	91
A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA ASSOCIADA À TECNOLOGIA E AO PROCESSO DE ENSINO: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE JOYCE FRADE ALVES DO AMARAL MARCELO DINIZ MONTEIRO DE BARROS.....	92
O CAMPO EXPANDIDO DAS MINI-HISTÓRIAS: PROCESSOS E PRÁTICAS DE UM TRABALHO INVESTIGATIVO, ARTÍSTICO, DIALÓGICO E COLABORATIVO ELAINE CONTE CRISTIELE BORGES DOS SANTOS CARDOSO.....	93
REPENSANDO A ESCOLA NO PÓS PANDEMIA: POSSIBILIDADES DIDÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES REGINA LUCIA FERNANDES DE ALBUQUERQUE.....	94
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL MARIA GORETTI QUINTILIANO CARVALHO LAYS CRISTINA SILVA LUCELMA ROSA DA COSTA ALMEIDA.....	95
TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS BRASILEIRAS? GEYSA NOVAIS VIANA MATIAS ANA DÉBORA COSTA DO NASCIMENTO MASCARENHAS ARLETE RAMOS DOS SANTOS.....	96
VULNERABILIDADE NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: DESAFIOS VIVENCIADOS NA PANDEMIA DE COVID-19 PATRICK VIEIRA FERREIRA VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO DILMA ANTUNES SILVA LUCIANE HELENA MENDES DE MIRANDA BRUNA RIBEIRO JANAINA EFIGENIA DE SOUSA.....	97
O PENSAMENTO EDUCACIONAL ENQUANTO PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS SILVANA APARECIDA ATAIDE DO NASCIMENTO CLAUDIO ZARATE SANAVRIA.....	98
OS IMPACTOS DE UM PROJETO DE LETRAMENTO ESTATÍSTICO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE PARA O ENSINO DE ESTATÍSTICA: UM OLHAR SOBRE OS DIÁRIOS DOS PROFESSORES FERNANDA ANGELO PEREIRA MAUREN PORCIÚNCULA MOREIRA DA SILVA ALINE MANUELA KLEIN DE ALMEIDA.....	99
FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE HISTÓRIA MEDIADAS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA ANÁLISE DA PANDEMIA DE COVID-10 NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS RUTEMARA FLORENCIO EDUARDO FONFOCA.....	100
O ENSINO DE FÍSICA EM ESCOLAS DO CAMPO CLAUDIANA BESERRA DE MOURA FÁBIO SOARES DA PAZ.....	101

EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS EM TRATAMENTO DE SAÚDE: REFLEXÕES SOBRE A PEDAGOGIA HOSPITALAR E O ATENDIMENTO DOMICILIAR NO CONTEXTO BRASILEIRO

JOELMA FÁTIMA CASTRO | ERCÍLIA MARIA ANGELI TEIXEIRA DE PAULA.....102

A ALFABETIZAÇÃO ACADÊMICA NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: EM BUSCA DO ESPÍRITO CIENTÍFICO

RAPHAEL PEREIRA.....103

EDUCASIM: PLATAFORMA DE GESTÃO EDUCACIONAL

ERYCKA THEREZA CAVALCANTE CHAVES OLIVEIRA | PATRÍCIA SILVA.....104

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO EM ESCOLAS DE CORNÉLIO PROCÓPIO

ROBERTA NEGRÃO DE ARAÚJO.....105

O PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR: CONCEPÇÃO DE DOCENTES EM FORMAÇÃO CONTINUADA

LUIZ EDUARDO DE ARAÚJO.....106

FORMAÇÃO DOCENTE NA MODALIDADE EAD: ESTUDOS SOBRE JOÃO DOS SANTOS POR MEIO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DO STRICTO SENSU

IGOR LIMA RODRIGUES | ROSANE DE FATIMA FERREIRA SERRA.....107

A CONTRIBUIÇÃO DO LETRAMENTO ESTATÍSTICO NA FORMAÇÃO DE DISCENTES MULTIDISCIPLINARES POR MEIO DE PROJETOS DE APRENDIZAGEM

LUIZA GABRIELA DA GUIA ALBUQUERQUE.....108

AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO POR PARES: PROPOSIÇÃO DE INSTRUMENTOS PARA A INVESTIGAÇÃO DO ENGAGEMENT

MARCOS MANOEL DA SILVA | ROSA MARIA RIGO | AVANILDE KEMCZINSKI | GUILHERME MENDES TOMAZ DOS SANTOS.....109

CAMINHOS DAS REFORMAS CURRICULARES NO BRASIL QUE CULMINARAM NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

BEATRIZ VIEIRA MAGDALENO | REJANE WAIANDT SCHUWARTZ DE CARVALHO FARIA.....110

ENGLISH CLUB: INTERSECÇÕES ENTRE A AFETIVIDADE E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

FABIANO DA SILVA ARAUJO.....111

POR UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DOS PRESSUPOSTOS EPISTÊMICOS DECOLONIAIS

MARTIN KUHN.....112

EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA DO LITERÁRIO NA GRADUAÇÃO EM LETRAS E A VIVÊNCIA DA LUDICIDADE: UMA NARRATIVA POSSÍVEL?

ELIZA CRISTINA VIEIRA DE ALMEIDA | MARIA VITÓRIA CAMPOS MAMEDE MAIA.....113

A IMPLEMENTAÇÃO DO TEMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

LUÍS JOSÉ CÂMARA PEDROSA.....114

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS FOCOS DE APRENDIZAGEM CIENTÍFICA POR MEIO DA TEORIA ATOR-REDE

GABRIELA GONZAGA CHER | SERGIO DE MELLO ARRUDA.....115

CONSTRUÇÃO DE UM DESIGN PEDAGÓGICO SOCIOCONSTRUTIVISTA VOLTADO À INVESTIGAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM O AUXÍLIO DA ROBÓTICA EDUCACIONAL

TARSIO RIBEIRO CAVALCANTE | EMANUEL DO ROSÁRIO SANTOS NONATO.....116

PROGRAMA DEMOCRATIZAÇÃO DA CIÊNCIA

ANA CAROLINA STAUB DE MELO | PAULA BORGES MONTEIRO | JULIO FELLER GOLIN | GERSON GREGÓRIO GOMES | CARLOS DANIEL OFUGI | ORLANDO GONNELLI NETO | CLÁUDIO FERRETTI | RAFAELA VIEIRA DE SOUZA.....117

O USO DO ESCAPE ROOM COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE RADIOATIVIDADE NA PERSPECTIVA CTSA

ANDRESSA ANTÔNIO DE OLIVEIRA | DÉBORA LÁZARA ROSA | CHRISTYAN LEMOS BERGAMASCHI | ANA RAQUEL SANTOS DE MEDEIROS GARCIA | DENISE ROCCO DE SENA | VILMA REIS TERRA.....118

EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E CIÊNCIA: REVISITANDO A EXPOSIÇÃO "A COMPANHIA ESTRADA DE FERRO D. PEDRO II E O DESAFIO DA SERRA DO MAR"

MAGNO FONSECA BORGES.....119

LINGUAGENS EM CONFLITO: A INAUGURAÇÃO DA ESTRADA DE FERRO D. PEDRO II

NÍCOLLAS COELHO BRANDÃO.....120

EL BULLYING Y SU RELACIÓN CON LOS TRASTORNOS ALIMENTICIOS. UN ENFOQUE TRANSVERSAL DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA

MARÍA MARTÍNEZ LÓPEZ | PEDRO GIL MADRONA.....121

EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERDISCIPLINARIDADE: FATORES POTENCIALIZADORES DA APRENDIZAGEM?

CAROLINE MACIEL DA SILVA | ELAINE CONTE.....122

ENSINO DE ARTES E O LÚDICO COMO POIÉISIS

ANA VALÉRIA DE FIGUEIREDO | BEATRIZ SAMPAIO IACILLO DE ALBUQUERQUE | VALÉRIA LEITE DE AQUINO.....123

A EDUCAÇÃO DO CORPO, DOS SENTIDOS E DAS SENSIBILIDADES: POSSIBILIDADES INVESTIGATIVAS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

THIAGO PELEGIRNI.....124

INFLUÊNCIAS NEOLIBERAIS NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENSÕES E DISPUTAS

ANA CAROLINA SABINO DOS SANTOS.....125

INFÂNCIA E PARTICIPAÇÃO: BEBÊS, CRIANÇAS E SUAS AÇÕES NO COTIDIANO DO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ANA CAROLINA CAMPOS DE MENEZES.....126

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA: EMBATES E POSSIBILIDADES

ANTONIA ELIANE LIMA FERREIRA.....127

APRENDER, ENSINAR E COMER: COMPARTILHAMENTO DA EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE UM MATERIAL EDUCATIVO SULEADOR PARA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

DEBORA SILVA DO NASCIMENTO LIMA | RUTE RAMOS DA SILVA COSTA.....128

MÉTODO ENUNCIATIVO DE LEITURA (MEL): DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA LEITORA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

FABIANA APARECIDA TAVARES DE PAIVA | LUCIANO DE JESUS NOGUEIRA | SILVIO HENRIQUE DE MELO COSTA | JOCYARE CRISTINA PEREIRA DE SOUZA.....129

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA LEITORA E APLICABILIDADE DO MÉTODO ENUNCIATIVO DE LEITURA (MEL)

JOCYARE CRISTINA PEREIRA DE SOUZA | VALDIRENE CAVICHIOLI | TAISIR MAHMUDO KARIM | ROSEMARY SILVA ALVES | PATRÍCIA CRISÓSTOMO DA SILVA.....130

SABERES POPULARES DE COMUNIDADES TRADICIONAIS DO NORTE FLUMINENSE DO RIO DE JANEIRO: EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO DE MATERIAL EDUCATIVO A PARTIR DE PLANTAS DE QUINTAL

ETIENNE SILVA MADUREIRA | LUANA SILVA DE AZEVEDO | RUTE RAMOS DA SILVA COSTA.....131

O TEATRO E A CIDADE: EMANCIPAÇÃO DO MUNICÍPIO DE TRÊS RIOS/RJ E A PERSPECTIVA DA PRODUÇÃO TEATRAL NA ERA VARGAS (1937-1945)

ANDERSON LUIZ NASCIMENTO BERNARDES.....132

A IMPORTÂNCIA DA RESIDÊNCIA EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O APERFEIÇOAMENTO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA

DOUGLAS MANOEL ANTONIO DE ABREU PESTANA DOS SANTOS | ARTHUR MULLER | MICHELLE JULIA DE SOUSA | ANE PATRÍCIA FLORA.....133

FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS PARA A INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTADO DA ARTE

TALITA SILVA PERUSSI VASCONCELLOS | RELMA UREL CARBONE CARNEIRO.....134

ESTUDO HISTÓRICO DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ESTADO DE SÃO PAULO-BRASIL: APONTAMENTOS INICIAIS

ANGÉLICA PALL ORIANI.....135

ENTRE O IMAGINÁRIO E O REAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CHÃO DA ESCOLA

MATHEUS HENRIQUE DA SILVA.....136

FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA À LUZ DA TEORIA DA ESCUTA SENSÍVEL

ALLISSON ROBERTO ISIDORIO | JOCYARE CRISTINA PEREIRA DE SOUZA.....137

MODELOS DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO E ENSINO EM ANGOLA: INFLUÊNCIAS E INTERFERÊNCIAS

TUCA MANUEL | MARIA DA CONCEIÇÃO BARBOSA MENDES.....138

A PARTICIPAÇÃO DOS DIFERENTES SEGMENTOS NO PROCESSO DE GESTÃO DA ESCOLA

JANE ROSE SILVA SOUZA.....139

UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNC-FORMAÇÃO) E AS VIOLÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA LUANA MARIS BORRI.....	140
INVESTIGANDO CONCEPÇÕES E MOTIVAÇÕES: A VISITAÇÃO DE ALUNOS DE UMA ESCOLA DO INTERIOR DO RJ A UM MUSEU DE CIÊNCIAS WILLIAN ALVES PEREIRA LUIZ AUGUSTO COIMBRA DE REZENDE FILHO.....	141
ENSINO DE ASTRONOMIA NO PÓS-PANDEMIA: PERCEPÇÕES DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ADRIANA OLIVEIRA BERNARDES.....	142
A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO EPISTÊMICA INTERCULTURAL DÉBORA LÁZARA ROSA MANUELLA VILLAR AMADO.....	143
A INTRODUÇÃO DA ASTROBIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS ANGELA FERREIRA PORTELLA ADRIANA OLIVEIRA BERNARDES.....	144
ENTRE MANUAIS E LITERATURAS: A FORMAÇÃO FEMININA NA ESCOLA NORMAL PAULISTA JOYCE KATHELEN PAIXÃO DE MORAES.....	145
COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PARA CRIANÇAS COM AUTISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL GREICE KELLY MARINHÓ VIVIANE CRISTINA DE MATTOS BATTISTELLO.....	146
CULTURA ALIMENTAR NA ESCOLA: O USO DE PLANTAS ALIMENTÍCIAS NÃO CONVENCIONAIS (PANCS) NAS AULAS DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E CONFEITARIA DA FAETEC BANGU DANIELLE THEODORO CANICIO RUTE RAMOS DA SILVA COSTA.....	147
NARRATIVAS DIDÁTICAS E MIDIÁTICAS: A TEMÁTICA DA INQUISIÇÃO LUSO-BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E OS USOS DO PASSADO INQUISITORIAL EM AMBIENTES VIRTUAIS TAINÁ GUANINI DE OLIVEIRA EULÁLIA MARIA APARECIDA DE MORAES.....	148
COLETA DE DADOS EM TEXTO, ÁUDIO E IMAGEM DA OFICINA DE MÚSICA E MEIO AMBIENTE NO SESC DE MARABÁ EM PARCERIA COM CRAS DO BAIRRO AMAPÁ RONNY RAMOS DA SILVA.....	149
MEMÓRIA DOCENTE: OS IMPACTOS DE ESCOLARIZAÇÃO E DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO EM SANTA CATARINA (BRASIL) IONE RIBEIRO VALLE SOLANGE APARECIDA DE OLIVEIRA HOELLER.....	150
PATRIMÔNIO CULTURAL DA POPULAÇÃO NEGRA, HISTÓRIA, MEMÓRIA E ARQUITETURA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA TRANSDISCIPLINAR MERYELLE MACEDO DA SILVA RAFAEL FERREIRA DA SILVA MÁRCIA APARECIDA DE SOUZA HENRIQUE CUNHA JUNIOR.....	151

A COLONIZAÇÃO AFRICANA NO CEARÁ: TÉCNICAS, TECNOLOGIAS, CULTURA E SOCIABILIDADES

RAFAEL FERREIRA DA SILVA | MERYELLE MACEDO DA SILVA.....152

NARRATIVAS DE MULHERES PROFESSORAS NA PANDEMIA: ESCRITA DE CARTAS

SABRINA STEIN | ANA TEREZA REIS DA SILVA.....153

GÊNERO E PESCA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A CONDIÇÃO DAS TRABALHADORAS DA PESCA NO MUNICÍPIO DE QUISSAMÃ /RJ

DEISIMARA BARRETO PEIXOTO GOMES MORAES | VICTOR HUGO OLIVEIRA DIAS.....154

PROYECTO DE LECTURA Y ESCRITURA: PRACTICAS QUE APORTAN A LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES DIVERSAS E INCLUSIVAS

TAISIR MAHMUDO KARIM | VALDIRENE CAVICHIOLI | ROSEMARY SILVA ALVES | PATRÍCIA CRISÓSTOMO DA SILVA | JHONNY SAULO VILLAFUERTE HOLGUÍN.....155

DO TRABALHO ESCRAVIZADO À INFORMALIDADE: IMPLICAÇÕES DO RACISMO ESTRUTURAL NA INSERÇÃO DAS MULHERES NEGRAS NO MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO

LIZIANE SILVA CRUZ.....156

FLUIDEZ E PODER: A REPRESENTATIVIDADE EM ANIMAÇÕES JAPONESAS

MASAAKI ALVES FUNAKURA.....157

UM PASSEIO PELA HISTÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES: OS DIREITOS (DOS MAIS E DOS MENOS) HUMANOS

PAULA MELLO OLIVEIRA ALQUATI | CAMILA DE FREITAS MORAES | CRISTINE JAQUES RIBEIRO.....158

CYBERBULLYING: VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA ESTUDANTES MENINAS E SUAS INTERFERÊNCIAS NA TRAJETÓRIA ESCOLAR

CARLA DIAS DA SILVEIRA | ELAINE CONTE.....159

“ESTÁS NAQUELES DIAS”: A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DA POBREZA MENSTRUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA DE UM MUNICÍPIO DO SUL DO BRASIL

CRISTIANE ROLLSING TEIXEIRA | DENISE REGINA QUARESMA DA SILVA | GABRIELA BIEGER REYES.....160

CENTROS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA CIDADE DE SÃO PAULO: RELATOS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

DANIELE PECHUTI KOWALEWSKI.....161

A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O ECA COMO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA

FELIPE KELVYN MARQUES FERREIRA.....162

CIDADANIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DE PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

MARCOS FRANCISCO MARTINS.....163

“ALI É UM AMBIENTE ONDE TODO MUNDO JÁ DESISTIU DELES”: DOCÊNCIA E INCLUSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO PRISIONAL MATHEUS HENRIQUE DA SILVA FAGNER CARNIEL.....	164
CONSTRUINDO UMA CULTURA DE PAZ: PRÁTICAS JURÍDICO-PEDAGÓGICAS NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES GABRIELE MACHADO.....	165
PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE ANTIRRACISTAS JANE ROSE SILVA SOUZA.....	166
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: POLÍTICAS PÚBLICAS E POSSIBILIDADES CURRICULARES DAYENNE KAROLINE CHIMITI PELEGRINI.....	167
A LINGUAGEM AUDIOVISUAL NA PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS: POSSÍVEIS USO DAS REFERÊNCIAS VINDAS DO CINEMA E TELEVISÃO ADRIANA RIQUETI DE OLIVEIRA CLAUDIO ZARATE SANAVRIA.....	168
DESAÍOS DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA; ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INCLUSIÓN DIGITAL TRILCE FABIOLA OVILLA BUENO.....	169
PERSPECTIVAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ERA DIGITAL BERNADETH VITAL AVELINO FILHA ELAINE CONTE.....	170
EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL À ESTUDANTES SURDOS: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA ANA CAROLINA DOS SANTOS MARTINS ANA ROSELI PAES DOS SANTOS.....	171
APRENDIZAGEM DE INGLÊS POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS INTERRELAÇÕES COM AS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS ALEXANDRA APARECIDA DE OLIVEIRA.....	172
ESTADO DO CONHECIMENTO: REFLEXÕES INICIAIS PARA TOMADA DE DECISÕES HARIEL REGINA DIAS DE LIMA VÂNIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA.....	173
AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA ASIGNATURA DE MATEMÁTICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA CON Y SIN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES Y MUNICIPALES DE LA REGIÓN DEL BIOBÍO ANDREA RUBIO RÍOS FABIOLA SÁEZ DELGADO.....	174
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UMA HISTÓRIA DO TERMO “PESSOA COM DEFICIÊNCIA” THIAGO DE SOUZA DOS REIS.....	175
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ASSOCIADAS AO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS VISANDO A APRENDIZAGEM DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ROBERTO SALLES TEIXEIRA MARCELO DINIZ MONTEIRO DE BARROS.....	176

O ACESSO AO ENSINO DO DIREITO PELA POPULAÇÃO NEGRA – UMA INCLUSÃO AINDA SEM INTEGRAÇÃO
LUZIA FERNANDA DOS SANTOS MORAES.....177

INCLUSÃO ESCOLAR E CAPACITISMO
CINARA ALINE DE FREITAS | HELENA DE ORNELLAS SIVIERI PEREIRA | CLEUZA REZENDE MACEDO.....178

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VALDINEIA DE CASTRO SALVADOR | ROBERTA NEGRÃO DE ARAÚJO.....179

INCLUSÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOCENTE: AVANÇOS E RETROCESSOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM CURSOS DE LICENCIATURA NO TOCANTE À EDUCAÇÃO ESPECIAL
CAMILA AGUILAR BUSATTA | ELISABETE CERUTTI.....180

DEMOCRATIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA, ADOECIMENTO ACADÊMICO E IMPACTOS DE CLASSE SOCIAL NO BRASIL
CRISTIANI GENTIL RICORDI | VERA MARIA RIBEIRO NOGUEIRA.....181

ESTRATEGIAS EN ENSEÑANZA SUPERIOR: ¿Y DESPUÉS? LIBERAR LOS EXÁMENES REALIZADOS PARA MEJORAR APRENDIZAGES
PABLO PAYO PUENTE | MACEDO S.182

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO BRASIL ENTRE 2013 A 2022
JAÍLSON BONATTI | SILVIA REGINA CANAN.....183

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: ADEQUAÇÃO DOS INDICADORES AVALIATIVOS AO CONTEXTO INSTITUCIONAL
ANGÉLICA VIDAL | MARIA DA CONCEIÇÃO BARBOSA MENDES | JOSÉ AUGUSTO PACHECO.....184

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS
ALICE GAIER VIARIO | FERNANDA KAROLAINE DUTRA DA SILVA | ALESSANDRO CURY SOARES | BRUNO DOS SANTOS PASTORIZA.....185

AUTONOMIA DO PESQUISADOR EDUCACIONAL E AS RELAÇÕES COM A SUA FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR
ELAINE DA SILVA MACHADO | SERGIO DE MELLO ARRUDA | MARINEZ MENEGHELLO PASSOS.....186

ADAPTABILIDADE NA VOLTA PRESENCIAL DAS AULAS E SAÚDE MENTAL
FABIANA GONÇALVES OTOVICZ | CAMILIA SUSANA FALER.....187

A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE LITERACIA EM SAÚDE NOS ÚLTIMOS 50 ANOS: UMA REVISÃO CRÍTICA DA LITERATURA
MIGUEL CORREIA.....188

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SOBRE SEXUALIDADE COMO MEDIDA PREVENTIVA AO ABUSO SEXUAL INFANTIL
PAULA CAROLINE PEPA OLIVEIRA | REGINA DANIELE RIBEIRO TORRES | CINTIA LAURINDO MORAES DE LIMA | MÁRCIO PIOLI.....189

ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS PARA LA PREVENCIÓN DE ADICCIONES EN ESPAÑA Y PORTUGAL

ROCÍO ILLANES SEGURA.....190

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES EM SAÚDE PARA O BEM-ESTAR DOS USUÁRIOS DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE

MARIANA PETTERSEN SOARES | AMANDA YUAN DA COSTA | CAMILA MOURA SILVA | JULIA HARDUIM DA SILVA | LARA PAIVA MAGALHÃES | LUCAS RESENDE MARTINEZ ARAUJO | SARA DOS SANTOS LIMA.....191

MOTIVACIÓN, INTENCIÓN DE SER FÍSICAMENTE ACTIVO Y ACTIVIDAD FÍSICA HABITUAL DESPUÉS DE UNA UNIDAD DE PROGRAMACIÓN INTERMITENTE BASADA EN EL USO DE PULSERAS DE FITNESS Y ESTRATEGIAS DE MODIFICACIÓN DE CONDUCTA EN EDUCACIÓN FÍSICA. ESTUDIO SCHOOL-FIT

SANTIAGO GUIJARRO-ROMERO | DANIEL MAYORGA-VEJA | CAROLINA CASADO-ROBLES | IVÁN LÓPEZ-FERNÁNDEZ | IGNACIO MARTÍN | JESÚS VICIANA.....192

EFFECTIVIDAD DE UNA UNIDAD DE PROGRAMACIÓN INTERMITENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA CON PULSERAS DE FITNESS PARA MEJORAR LA ACTIVIDAD FÍSICA REGULAR MEDIDA CON PASOS EN ADOLESCENTES. ESTUDIO SCHOOL-FIT

JESÚS VICIANA | SANTIAGO GUIJARRO-ROMERO | CAROLINA CASADO-ROBLES | IVÁN LÓPEZ-FERNÁNDEZ | IGNACIO MARTÍN | DANIEL MAYORGA-VEGA.....193

CANTO MATERNO

CRISTIANE DE CÁSSIA RUIVO.....194

AS CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS ESCRITOS DE LEV VYGOTSKY

CELINA MARIA LINHARES PAIVA | GISAFRAN NAZARENO MOTA JUCÁ.....195

CONTRIBUIÇÕES SANTIANAS PARA A COMPREENSÃO DO LUTO NA INFÂNCIA

TAINARA SUYANE DOS SANTOS AMORIM | PATRICIA COSTA DO MONTE ALVES | PATRÍCIA HELENA CARVALHO HOLANDA.....196

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE ESTATÍSTICA NA TOMADA DE CONSCIÊNCIA DO RISCO DA OBESIDADE E DO DIABETES

MARTA DA SILVA SIMÕES | IRENE MAURICIO CAZORLA.....197

EFEITOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO: AS PERCEPÇÕES DE MUDANÇAS NO ESTILO DE VIDA DOS ESTUDANTES E SAÚDE MENTAL

JOÃO PEDRO LINO DO ROSÁRIO | CAMILIA SUSANA FALER | EDUARDA SIMON.....198

TEXTOS COMPLETOS

A LINGUAGEM AUDIOVISUAL NA PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS: POSSÍVEIS USOS DAS REFERÊNCIAS VINDAS DO CINEMA E DA TELEVISÃO ADRIANA RIQUETI DE OLIVEIRA CLAUDIO ZARATE SANAVRIA.....	201
ENSINO DE ASTRONOMIA NO PÓS-PANDEMIA: PERCEPÇÕES DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ADRIANA OLIVEIRA BERNARDES.....	215
LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA CLASE DE ELE EN EL SENO DE LA ESCUELA NACIONAL DE COMERCIO Y GESTIÓN DE EL JADIDA (MARRUECOS) AHMED ARARE.....	225
O ENSINO HÍBRIDO COMO UM MEIO PARA A INOVAÇÃO ACADÊMICA: A AULA DE MATEMÁTICA COM A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS ALEXANDRE DA SILVA ELISABETE CERUTTI.....	231
A INTERFERÊNCIA DAS MÍDIAS E REDES SOCIAIS SOBRE O RETORNO DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS EM UM MUSEU DE CIÊNCIAS NO BRASIL ALINE SILVA DE JOSI NERY SÔNIA CRISTINA SOARES DIAS VERMELHO.....	250
A FORMAÇÃO DOCENTE CENTRADA NA ESCOLA ADVINDA DA RELAÇÃO SUPERVISOR-PROFESSOR À LUZ DA TEORIA DA ESCUTA SENSÍVEL ALLISSON ROBERTO ISIDORIO JOCYARE CRISTINA PEREIRA DE SOUZA.....	261
AS RECONFIGURAÇÕES DAS LINGUAGENS: DAS NORMAS CULTAS ÀS LINGUAGENS DAS REDES AMÁBILI GISELI OHLWEILER BRAGA RITA CRISTINE BASSO SOARES SEVERO.....	268
EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL À ESTUDANTES SURDOS: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA ANA CAROLINA DOS SANTOS MARTINS ANA ROSELI PAES DOS SANTOS.....	283
AÇÕES DE EXTENSÃO PARA A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO PROGRAMA DEMOCRATIZAÇÃO DA CIÊNCIA - 1ª EDIÇÃO ANA CAROLINA STAUB DE MELO CARLOS DANIEL OFUGI RODRIGUES CLÁUDIO FERRETTI DANIEL SALVADOR GERSON GREGÓRIO GOMES JULIO FELLER GOLIN ORLANDO GONNELLI NETTO PAULA BORGES MONTEIRO RAFAELA VIEIRA DE SOUZA.....	292
A EMANCIPAÇÃO FEMININA COMO PRINCÍPIO AGROECOLÓGICO PARA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO ANA DÉBORA COSTA DO NASCIMENTO MASCARENHAS ARLETE RAMOS DOS SANTOS GEYSA NOVAIS MATIAS VIANA PAULO SÉRGIO MONTEIRO MASCARENHAS.....	305
O USO DO <i>ESCAPE ROOM</i> COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE RADIOATIVIDADE NA PERSPECTIVA CTSA ANDRESSA ANTÔNIO DE OLIVEIRA DÉBORA LÁZARA ROSA CHRISTYAN LEMOS BERGAMASCHI ANA RAQUEL SANTOS DE MEDEIROS GARCIA DENISE ROCCO DE SENA VILMA REIS TERRA.....	314

CURSO NORMAL DE NÍVEL MÉDIO: O SILENCIAMENTO DE UM ESPAÇO FORMATIVO PARA O ENSINO NOS ANOS INICIAIS NO BRASIL ANTONIO MAURICIO MEDEIROS ALVES GISLAINE DOS SANTOS PINTO.....	333
AS TDICS NAS PESQUISAS EM ENSINO DE CIÊNCIAS: UM APROFUNDAMENTO POR MEIO DA REVISÃO DE LITERATURA BÁRBARA CRISTINA CALDAS DE ÁVILA WALLACE ALVES CABRAL.....	342
CAMINHOS DAS REFORMAS CURRICULARES NO BRASIL QUE CULMINARAM NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR BEATRIZ VIEIRA MAGDALENO REJANE WAIANDT SCHUWARTZ DE CARVALHO FARIA.....	358
PARA ALÉM DOS NOSSOS ESPELHOS: UMA GERAÇÃO DE MULHERES PRETAS SILENCIADAS A PARTIR DE PRÁTICAS RACISTAS BRUNA VASCONCELOS DE SANTANA VINICIUS DA SILVA LÍRIO.....	363
INCLUSÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOCENTE: AVANÇOS E RETROCESSOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM CURSOS DE LICENCIATURA NO TOCANTE À EDUCAÇÃO ESPECIAL CAMILA AGUILAR BUSATTA ELISABETE CERUTTI.....	370
UM PASSEIO PELA HISTÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES: OS DIREITOS (DOS MAIS E DOS MENOS) HUMANOS PAULA MELLO OLIVEIRA ALQUATI CAMILA DE FREITAS MORAES CRISTINE JAQUES RIBEIRO.....	385
<i>CYBERBULLYING</i>: VIOLÊNCIAS DE GÊNERO E SUAS INTERFERÊNCIAS NA TRAJETÓRIA ESCOLAR CARLA DIAS DA SILVEIRA ELAINE CONTE.....	397
EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERDISCIPLINARIDADE: FATORES POTENCIALIZADORES DA APRENDIZAGEM? CAROLINE MACIEL DA SILVA ELAINE CONTE.....	414
A CONVIVÊNCIA ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO: UMA ANÁLISE DESSE VÍNCULO DIANTE DO AVANÇO TECNOLÓGICO CÁSSIA REGINA DIAS PEREIRA.....	429
AS CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS ESCRITOS DE LEV VYGOTSKY CELINA MARIA LINHARES PAIVA GISAFRAN NAZARENO MOTA JUCÁ.....	444
O ENSINO DE FÍSICA EM ESCOLAS DO CAMPO CLAUDIANA BESERRA DE MOURA FÁBIO SOARES DA PAZ.....	454
“ESTÁS NAQUELES DIAS”: A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DA POBREZA MENSTRUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA DE UM MUNICÍPIO DO SUL DO BRASIL CRISTIANE ROLLSING TEIXEIRA GABRIELA BIEGER REYES DENISE REGINA QUARESMA DA SILVA.....	469

DEMOCRATIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA, ADOECIMENTO ACADÊMICO E IMPACTOS DE CLASSE SOCIAL NO BRASIL CRISTIANI GENTIL RICORDI VERA MARIA RIBEIRO NOGUEIRA.....	480
CULTURA ALIMENTAR NA ESCOLA: O USO DE PLANTAS ALIMENTÍCIAS NÃO CONVENCIONAIS (PANCS) NAS AULAS DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM CONFEITARIA DA FAETEC BANGU DANIELLE THEODORO CANÍCIO RUTE RAMOS DA SILVA COSTA.....	495
APRENDER, ENSINAR E COMER: COMPARTILHAMENTO DA EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE UM MATERIAL EDUCATIVO SULEADOR PARA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA DEBORA SILVA DO NASCIMENTO LIMA RUTE RAMOS DA SILVA COSTA.....	504
MANIFESTAÇÕES CULTURAIS AFRO-RELIGIOSAS: UMA AÇÃO DECOLONIAL COM ESTUDANTES E PROFESSORES/AS DO ENSINO MÉDIO DIEGO CRUZ ARGOLO VINÍCIUS DA SILVA LÍRIO.....	515
RAP COM QUÍMICA: UMA PROPOSTA SENSÍVEL, CIENTÍFICA E EDUCATIVA ELAINE CONTE DÉBORA SPESSATTO.....	523
O CAMPO EXPANDIDO DAS MINI-HISTÓRIAS: PROCESSOS E PRÁTICAS DE UM TRABALHO INVESTIGATIVO, ARTÍSTICO, DIALÓGICO E COLABORATIVO ELAINE CONTE CRISTIELE BORGES DOS SANTOS CARDOSO.....	538
AUTONOMIA DO PESQUISADOR EDUCACIONAL E AS RELAÇÕES COM SUA FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR ELAINE DA SILVA MACHADO SERGIO DE MELLO ARRUDA MARINEZ MENEGHELLO PASSOS.....	563
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL ATRAVÉS DO PARQUE ARQUEOLÓGICO E AMBIENTAL SÃO JOÃO MARCOS ELINETE ANTUNES DE SÁ DO NASCIMENTO.....	578
EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA DO LITERÁRIO NA GRADUAÇÃO EM LETRAS E A VIVÊNCIA DA LUDICIDADE: UMA NARRATIVA POSSÍVEL? ELIZA CRISTINA VIEIRA DE ALMEIDA MARIA VITORIA CAMPOS MAMEDE MAIA.....	588
POÉTICAS NEGRAS: ENCRUZILHADAS ENTRE A COSMOVISÃO AFRICANA E O ENSINO DE TEATRO ENEIDA CAMPOS DE CARVALHO E SILVA.....	596
EDUCASIM: PLATAFORMA DE GESTÃO EDUCACIONAL ERYCKA THEREZA CAVALCANTE CHAVES OLIVEIRA PATRÍCIA MARIA SILVA....	610
SABERES POPULARES DE COMUNIDADES TRADICIONAIS DO NORTE FLUMINENSE DO RIO DE JANEIRO: EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO DE MATERIAL EDUCATIVO A PARTIR DE PLANTAS DE QUINTAL ETIENNE S. MADUREIRA LUANA AZEVEDO RUTE R. DA S. COSTA.....	622
METODO ENUNCIATIVO DE LEITURA (MEL): DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA LEITORA NA EDUCAÇÃO BÁSICA FABIANA APARECIDA TAVARES DE PAIVA JOCYARE CRISTINA PEREIRA DE SOUZA LUCIANO DE JESUS NOGUEIRA SÍLVIO COSTA.....	635

NARRATIVAS TRADICIONAIS LUSÓFONAS EM PARCERIA COM RECURSOS MEDIADORES DIGITAIS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

FELLIPE FERNANDES CAVALLERO DA SILVA.....644

O ACESSO AO ENSINO DO DIREITO PELA POPULAÇÃO NEGRA – UMA INCLUSÃO AINDA SEM INTEGRAÇÃO

LUZIA FERNANDA DOS SANTOS MORAES.....657

QUESTIONANDO O ENSINO DE DIREITO SOBRE A FORMAÇÃO EM ESPECIFICIDADE DO DIREITO DAS POPULAÇÕES NEGRAS NO BRASIL

LUZIA FERNANDA DOS SANTOS MORAES | HENRIQUE CUNHA JUNIOR.....670

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS FOCOS DA APRENDIZAGEM CIENTÍFICA POR MEIO DA TEORIA ATOR-REDE

GABRIELA GONZAGA CHER | SERGIO DE MELLO ARRUDA.....692

TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

GEYSA NOVAIS VIANA MATIAS | ANA DÉBORA COSTA DO NASCIMENTO MASCARENHAS | ARLETE RAMOS DOS SANTOS.....705

ETNOMODELAGEM E PLANTAÇÃO DE LARANJAS: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

GIRLANE DA SILVA DOS SANTOS | JAILDA DA SILVA DOS SANTOS | JOSIANE SILVA CALHAU | ZULMA ELIZABETE DE FREITAS MADRUGA.....719

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PARA CRIANÇAS COM AUTISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

GREICE KELLY MARINHO | VIVIANE CRISTINA DE MATTOS BATTISTELLO.....733

LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: ABORDAGEM INTERCULTURAL E VALORIZAÇÃO DO OUTRO NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA

HELLEN BOTON GANDIN.....746

ETNOMODELAGEM E O CONTEXTO LOCAL: CONSOLIDANDO O CONTEÚDO DE FRAÇÃO

JAILDA DA SILVA DOS SANTOS | GIRLANE DA SILVA DOS SANTOS.....759

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO BRASIL ENTRE 2013 A 2022

JAÍLSON BONATTI | SILVIA REGINA CANAN.....773

A CULTURA E A HISTÓRIA PRESENTES NO PROCESSO DE (RE)NOMEAÇÃO DE GUAXUPÉ - MG

JOCYARE SOUZA | CRISTIANE BONFIM | PATRÍCIA CRISÓSTOMO DA SILVA | ROSEMARY SILVA ALVES.....788

EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS EM TRATAMENTO DE SAÚDE: REFLEXÕES SOBRE A PEDAGOGIA HOSPITALAR E O ATENDIMENTO DOMICILIAR NO CONTEXTO BRASILEIRO

JOELMA FÁTIMA CASTRO | ERCÍLIA MARIA ANGELI TEIXEIRA DE PAULA.....801

A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA ASSOCIADA À TECNOLOGIA E AO PROCESSO DE ENSINO: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE
JOYCE FRADE ALVES DO AMARAL | MARCELO DINIZ MONTEIRO DE BARROS.....810

ENTRE MANUAIS E LITERATURAS: A FORMAÇÃO FEMININA NA BIBLIOTECA DA ESCOLA NORMAL PAULISTA
JOYCE KATHELEN PAIXÃO DE MORAES.....818

O ENSINO HÍBRIDO NA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DA EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO, SOB A ÓTICA DA FILOSOFIA
JULIANA COSTA KHOURI | JOÃO MARCOS BORGES MATTOS | ANDREIA RITA GAZETA DAS GRAÇAS | LEONARDO ALBUQUERQUE TAVARES DE OLIVEIRA | MANUELA MENDES MOREIRA.....828

PALHAÇARIA NEGRA: O JOGO, A POÉTICA E A PEDOGOGIA DE UMA PALHAÇA NEGRA
JULIENE LELLIS DOS SANTOS | VINÍCIUS DA SILVA LÍRIO.....844

PROGRAMA RAÍZES – EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO MUNICÍPIO DE VASSOURAS/RJ, BRASIL
TATIANA PINHEIRO DE OLIVEIRA | ANA CAROLINA DE ALBUQUERQUE CONTE | KEILLA CRISTINE DE AZEVEDO DOS PASSOS MIRANDA | MARIANA D'AGUILA GATZKE.....848

DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E LITERATURA: ANÁLISE HISTÓRICA-LITERÁRIA SOBRE A OBRA *O ATENEU* DE RAUL POMPÉIA
LIGIA MAYRA AMARAL LIMA.....861

O CONTEXTO DE VIDA DAS CATADORAS DE MATERIAIS RECICLÁVEIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A VULNERABILIDADE SOCIAL E SEUS ENFRENTAMENTOS FRENTE À POBREZA
LIZ DAIANA TITO AZEREDO DA SILVA | ELIANA CRISPIM FRANÇA LUQUETTI | LUCIANA DA SILVA ALMEIDA.....866

CURRICULUM CONTENTS ABOUT INTERCULTURALITY IN PRIMARY EDUCATION: A SYSTEMATIC REVIEW
JOSÉ ANTONIO RUIZ RODRÍGUEZ | MANUEL JESÚS HERMOSÍN-MOJEDA.....877

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO EPISTÊMICA INTERCULTURAL
DÉBORA LÁZARA ROSA | MANUELLA VILLAR AMADO.....893

CIDADANIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DE PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS
MARCOS FRANCISCO MARTINS.....909

AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO POR PARES: PROPOSIÇÃO DE INSTRUMENTOS PARA A INVESTIGAÇÃO DO *ENGAGEMENT*
MARCOS MANOEL DA SILVA | ROSA MARIA RIGO | AVANILDE KEMCZINSKI | GUILHERME MENDES TOMAZ DOS SANTOS.....926

MATERIAIS DIDÁTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DA RETA NUMÉRICA DE DESLOCAMENTO
MARIA DO SOCORRO ARAGÃO PAIM | ANTÔNIO MAURICIO MEDEIROS ALVES....941

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL LAYS CRISTINA SILVA LUCELMA ROSA DA COSTA ALMEIDA MARIA GORETTI QUINTILIANO CARVALHO.....	952
EL BULLYING Y SU RELACIÓN CON LOS TRASTORNOS ALIMENTICIOS. UN ENFOQUE TRANSVERSAL DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA MARÍA MARTÍNEZ LÓPEZ PEDRO GIL MADRONA.....	967
FORMAÇÃO LEITORA DE ESTUDANTES DA EJA POR MEIO DA LITERATURA DE CORDEL MARILENE SACRAMENTO MIRANDA VINÍCIUS DA SILVA LÍRIO.....	973
FLUIDEZ E PODER: A REPRESENTATIVIDADE EM ANIMAÇÕES JAPONESAS MASAAKI ALVES FUNAKURA.....	978
A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE LITERACIA EM SAÚDE NOS ÚLTIMOS 50 ANOS: UMA REVISÃO CRÍTICA DA LITERATURA MIGUEL CORREIA.....	987
O PENSAMENTO DECOLONIAL A PARTIR DA INTERCULTURALIDADE: PENSANDO UMA PRÁTICA INCLUSIVA DE ALUNOS EM SITUAÇÃO DE IMIGRAÇÃO MILENA RIBEIRO LOPES.....	1001
CLASE VIRTUAL INTERACTIVA PROGRAMA ADOBE CONECT PABLO JOSE ABASCAL MONEDERO.....	1011
ESTRATEGIAS EN ENSEÑANZA SUPERIOR: LIBERAR LOS EXÁMENES REALIZADOS PARA MEJORAR APRENDIZAGES LOPEZ REJAS J NOTOMI MK MACEDO S GARCIA-FERNÁNDEZ C PAYO- PUENTE P.....	1014
LA “FALACIA” DE LAS MÉTRICAS WEB EN BRUTO Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE PRÁCTICO. ESTUDIO DE CASO LOPEZ REJAS J NOTOMI MK MACEDO S PAYO-PUENTE P.....	1029
MAIS-QUE-HUMANOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM CASO EM ESTUDO PATRÍCIA SILVA.....	1048
DIÁLOGO ENTRE A LINGUÍSTICA E ENSINO BRASILEIRO/MINEIRO RAQUEL LUCIANA DE AQUINO FARIA PEREIRA JOCYARE CRISTINA PEREIRA DE SOUZA DEJANIR JOSÉ CAMPOS JÚNIOR FÁBIA KATARINY CALDEIRA VILELA RAFAELA BORATTO BATISTA.....	1067
A ALFABETIZAÇÃO ACADÊMICA NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: EM BUSCA DO ESPÍRITO CIENTÍFICO RAPHAEL PEREIRA.....	1074
JUVENTUDES BRASILEIRAS, ENSINO MÉDIO E PROJETOS DE VIDA: CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO RITA CRISTINE BASSO SOARES SEVERO AMÁBILI GISELI OHLWEILER BRAGA...	1095

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ASSOCIADAS AO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS VISANDO A APRENDIZAGEM DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

ROBERTO SALLES TEIXEIRA | MARCELO DINIZ MONTEIRO DE BARROS.....1110

ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS PARA LA PREVENCIÓN DE ADICCIONES EN ESPAÑA Y PORTUGAL

ROCÍO ILLANES SEGURA.....1124

ENGAGEMENT DISCENTE: PREMISSA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

CAROLINE DA SILVEIRA | MARCOS MANOEL DA SILVA | ROSA MARIA RIGO.....1131

EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

ROSILEI DOS SANTOS RODRIGUES KEPLER.....1151

NARRATIVAS DE MULHERES PROFESSORAS NA PANDEMIA: ESCRITA DE CARTAS

SABRINA STEIN.....1163

O PENSAMENTO EDUCACIONAL COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

SILVANA APARECIDA ATAIDE DO NASCIMENTO | CLAUDIO ZARATE SANAVRIA.....1169

CONTRIBUIÇÕES SANTIANAS PARA A COMPREENSÃO DO LUTO NA INFÂNCIA

TAINARA SUYANE DOS SANTOS AMORIM | PATRICIA COSTA DO MONTE ALVES | PATRÍCIA HELENA CARVALHO HOLANDA.....1183

FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS PARA A INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTADO DA ARTE

TALITA VASCONCELLOS | RELMA CARNEIRO.....1188

RESPONSABILIDADE SOCIAL: UM (RE)PENSAR SOBRE A TECNOLOGIA EM UM CURSO DE EXTENSÃO PARA IDOSOS

TARLIZ LIAO | ADRIANA BRUNO | ANDREA THEES | JOSY T.S. DE OLIVEIRA.....1200

CONSTRUÇÃO DE UM DESIGN PEDAGÓGICO SOCIOCONSTRUTIVISTA VOLTADO À INVESTIGAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM O AUXÍLIO DA ROBÓTICA EDUCACIONAL

TÁRSIO RIBEIRO CAVALCANTE | EMANUEL DO ROSÁRIO SANTOS NONATO.....1218

DESAFIOS DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN EL SIGLO XXI; ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INCLUSIÓN DIGITAL

TRILCE FABIOLA OVILLA BUENO.....1235

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VALDINEIA DE CASTRO SALVADOR | ROBERTA NEGRÃO DE ARAÚJO.....1244

GÊNERO E PESCA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A CONDIÇÃO DAS TRABALHADORAS DA PESCA NO MUNICÍPIO DE QUISSAMÃ /RJ

DEISIMARA BARRETO PEIXOTO GOMES MORAES | VICTOR HUGO DE OLIVEIRA DIAS.....1260

PEDAGOGIA SOCIAL E A ETNOGRAFIA COMO INSTRUMENTOS PARA REDESCOBERTA DAS COMUNIDADES DE PESCA ARTESANAL DE ARRAIAL DO CABO/REGIÃO DOS LAGOS/RJ

MANUELA CHAGAS MANHÃES | GIOVANE DO NASCIMENTO | VICTOR THOMAS MUNIZ | ANDREZA MUNIZ TEIXEIRA.....1270

A EDUCAÇÃO MORAL EM PIAGET

VILMA APARECIDA BIANCHI.....1284

POÉTICAS E PEDAGOGIAS (IN)SURGENTES: POR EPISTEMOLOGIAS DECOLONIAIS

VINÍCIUS DA SILVA LÍRIO.....1300

INVESTIGANDO CONCEPÇÕES E MOTIVAÇÕES: A VISITAÇÃO DE ALUNOS DE UMA ESCOLA DO INTERIOR DO RJ A UM MUSEU DE CIÊNCIAS

WILLIAN ALVES PEREIRA | LUIZ AUGUSTO COIMBRA DE REZENDE FILHO.....1311



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

APRESENTAÇÃO

Como proposta da oitava edição da **Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica**, propusemos o debate sobre **Educação, Saberes Pedagógicos e Práticas Educativas**. Tal iniciativa contou com a colaboração de inúmeros investigadores e investigadoras de instituições de ensino e investigação científica de Portugal e do estrangeiro para, juntos, nos debruçarmos sobre o tema de nossa jornada, divulgar os resultados de nossas investigações, refletir sobre a sociedade e dialogar com nossos pares na busca de novas metodologias e práticas. Portanto, os textos que ora apresentamos à comunidade científica buscam dar vazão aos nossos esforços, sempre motivados pelo caráter interdisciplinar, próprio de nossa jornada.

As actas aqui reunidas são resultado da ampla reflexão sobre a temática que ora apresentamos ao público sob a forma do presente livro eletrónico. Fazemos votos de boa leitura!

31



Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

RESUMOS

A ABORDAGEM SOBRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS PROVAS DO ENEM

DENNIS CASTANHEIRA

THAIS ESTOLANO

CECILIA ATTIANEZI

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Resumo

Este trabalho tem como objetivo geral discutir o tratamento dado à temática da variação linguística nas provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que é o principal meio para acesso às universidades no Brasil. Por meio de uma metodologia qualitativa, são consideradas discussões detalhadas sobre as provas. Para isso, valemo-nos do arcabouço teórico do Sociofuncionalismo (cf. TAVARES, 2013; TAVARES; GÖRSKI, 2015; CASTANHEIRA, 2018, dentre outros), abordagem que congrega os pressupostos basilares da Sociolinguística Variacionista e do Funcionalismo Norte-americano por meio de uma conversa na diferença. Sob esse olhar, o uso linguístico é central e mapeado a partir de grupos de fatores linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos), sociais e discursivos. Assim, nosso foco é observar o tratamento que esse conteúdo recebe no Enem e fomentar a discussão de novas formas de adequar o ensino da língua e a avaliação dos estudantes à realidade dos falantes. Além disso, destacamos, por fim, que nossos resultados parciais indicam que o tratamento do tema é escasso e pouco sistemático, restringindo-se a poucos exames.

33

A ABORDAGEM SOBRE AS CONJUNÇÕES E OS ADVÉRBIOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO MÉDIO APROVADOS PELO PNLD-2021: ANÁLISE FUNCIONAL-TEXTUAL

BÁRBARA PAIM LORENA

CAROLINA CASEIRA

DENNIS CASTANHEIRA

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Resumo

Nesta apresentação, por meio da interface Funcionalismo-Texto-Ensino (CASTANHEIRA, 2017; 2020), temos como objetivo discutir como as conjunções e os advérbios são trabalhados ao longo do tempo em livros didáticos voltados para o Ensino Médio e aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021. A interface teórica aqui defendida possibilita a fundamentação da análise considerando os pressupostos teóricos da Linguística Funcionalista (CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2003) e da Linguística Textual (KOCH, 2004), abordagens sociocognitivas e interacionais que consideram questões gramaticais e discursivas de maneira entrelaçada. Em nossa metodologia de caráter qualitativo, estabelecemos como fator para tal análise: (a) a articulação dos critérios mórfico, semântico e funcional, conforme pensado por Câmara Jr. (1970) e revisitado por Pinilla (2007) e Moraes Pinto e Alonso (2012). Destacamos que foram analisados os capítulos sobre classes de palavras e articulação de orações de quatro coleções de livros didáticos aprovadas pelo PNLD de 2021. A nossa hipótese é que os livros didáticos realizam a articulação entre os critérios mórfico, semântico e funcional. Nossos resultados parciais indicaram que há uma tendência a um trabalho mais intensivo com o texto nas coleções mais atuais e que há um enfoque pouco sistemático a esses elementos como tópicos gramaticais.

34

A INTENCIONALIDADE DA AÇÃO PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS MEDIADA PELAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS

SAMILLY DA SILVA SOARES
MARIA DE NAZARETH FERNANDES MARTINS
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Resumo

A pesquisa tem como objeto de estudo a intencionalidade das interações e brincadeiras na ação pedagógica. E teve como objetivo geral: analisar a intencionalidade da ação pedagógica das professoras nas interações e brincadeiras das crianças da Educação Infantil. Utilizamos problemática: Como as interações e brincadeiras são contempladas na ação pedagógica das professoras e quais intencionalidades são explicitadas? A pesquisa se fundamenta em ideias de autores que defendem a necessidade de produzir conhecimento considerando as condições históricas e sociais, como a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (2000, 2018). A metodologia utilizada foi uma entrevista narrativa com duas professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Teresina-PI, após uma visita ao projeto Ateliê de Histórias, e o procedimento analítico foi a Análise Textual Discursiva. A análise da entrevista narrativa nos fez entender que as interações e brincadeiras são contempladas na ação pedagógica das professoras pela mediação dos signos e instrumentos, bem como pelas intervenções das professoras atuando sobre a zona de desenvolvimento iminente. Assim, as crianças tiveram avanço no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Assim, pudemos evidenciar e caracterizar o desenvolvimento integral das crianças mediado pela determinação do meio e produção de sentidos. Foi evidenciado que o que foi desenvolvido no projeto pode ter criado situação social de desenvolvimento nas crianças.

35

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL ATRAVÉS DO PARQUE ARQUEOLÓGICO E AMBIENTAL SÃO JOÃO MARCOS

ELINETE ANTUNES DE SÁ DO NASCIMENTO
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Resumo

O Projeto Educação Patrimonial através do Parque Arqueológico e Ambiental São João Marcos teve como objetivo geral conhecer e preservar o Patrimônio Cultural e Natural. O projeto foi realizado durante o primeiro semestre de 2022, na Escola Municipal das Acácias, Itaguaí, RJ, Brasil, através da professora de Arte e História com as turmas do 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental em parceria com o Parque São João Marcos, que ofereceu materiais e visita guiada ao Parque com fornecimento de transporte e alimentação. Os alunos também tiveram acesso a textos, vídeos e imagens que contribuíram com a aprendizagem e para despertar mais o interesse pelo patrimônio cultural. Se faz necessário desenvolver nos alunos a preocupação em preservar e conservar o bem cultural e natural, compreender sobre sustentabilidade e cidadania e compreender a importância dos patrimônios culturais e naturais e da memória. Esta pesquisa pode contribuir para que a sociedade se interesse pela história e cultura dessa região, conheça e valorize mais esse e outros patrimônios, a história de São João Marcos nos permite refletir na importância de preservarmos os bens materiais e imateriais.

LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA CLASE DE ELE EN EL SENO DE LA ESCUELA NACIONAL DE COMERCIO Y GESTIÓN DE EL JADIDA (MARRUECOS)

AHMED ARARE

Universidad Chouaib Doukkali (UCD)

Resumo

En la presente ponencia, se pretende proyectar la luz sobre la diversidad cultural en la clase de español como lengua extranjera, en un contexto marroquí. El conjunto del alumnado lo constituyen principalmente adultos marroquíes junto a una minoría de alumnos de algunos países subsaharianos. Normalmente, la clase de segundos idiomas forman un espacio idóneo donde se puede promover una educación intercultural y favorecer el respeto al otro y el reconocimiento de su cultura. En esta reflexión nos limitamos a poner de manifiesto el papel de la práctica docente en fomentar una visión intercultural entre el alumnado, averiguar las distintas actividades realizadas por los docentes para alcanzar tal objetivo, y resaltar los rasgos peculiares del perfil de un buen docente intercultural.

PEDAGOGIA ORGÂNICA: ENSAIOS PARA UMA RUPTURA DA DUALIDADE IMAGÉTICA HUMANOS E NATUREZA

CLARA MARA GONÇALVES CHAVES
GIOVANE DO NASCIMENTO

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UNF)

Resumo

O presente trabalho é concebido a partir do desenvolvimento de uma pesquisa que busca indagar a dualidade entre natureza e cultura, ou humanos e natureza. Essa pesquisa se encontra inserida voluntariamente à linha de pesquisa 2 do Projeto de Educação Ambiental Pescarte, denominada: Saberes e Fazeres Tradicionais das comunidades pesqueiras litorâneas da Região dos Lagos. O Projeto Pescarte é uma medida de mitigação exigida pelo licenciamento ambiental federal, conduzido pelo IBAMA. Com vistas a um abraqueiramento ecossistêmico anticolonialista do ideal de humanidade, o trabalho aqui exposto se fundamenta com base em pressupostos decoloniais que consideram as terminologias ocidentais de gênero, trabalho, raça e meio ambiente como fatores responsáveis pela continuidade da colonização. Aborda, portanto, nos aspectos culturais ligados a comunidades tradicionais de pesca da Região dos Lagos e em como seus mundos são afetados atualmente pela presença da colonialidade moderna. Considerando os tópicos supracitados, ao observar os municípios de Arraial do Cabo/Rj e Armação dos Búzios/Rj pôde-se constatar que a cadeia pesqueira artesanal é afetada por um longo processo de gentrificação, marginalização e supressão das suas localidades, frutos, portanto, de um racismo ambiental sistematizado pela colonialidade; e que, bem como outros povos de mundos não brancos-europeus, a pesca artesanal (re) existe no tempo e no espaço, em uma contínua modificação de sua própria tradicionalidade.

38

CURRICULUM CONTENTS ABOUT INTERCULTURALITY IN PRIMARY EDUCATION: A SYSTEMATIC REVIEW

MANUEL JESÚS HERMOSÍN-MOJEDA
JOSÉ ANTONIO RUIZ-RODRÍGUEZ
Universidad de Huelva (UHU)

Resumo

This study aims to shed light on the debate carried out over the last five years on migration in Spain, highlighting the research objectives and the curricular contents included on this subject in Spanish educational centres. For this study, we posed the following research question:

Is there evidence in academic studies that provide an answer to the treatment of interculturality in the curricular contents of educational centres in Spain? To this end, the following general objective has been established: To analyse whether these contents are dealt with in an adequate manner and in accordance with the social reality of the country in which they are taught, in the last five years.

In order to develop this literature review, firstly, an approach to the research topic was carried out through an exploratory literature review: the simple analytical framework SALSA (Search, Appraisal, Synthesis and Analysis) was applied to examine the main types of publications.

To implement the literature search, the Scopus database was selected due to its scientific impact, as well as Dialnet database for its accessibility.

After examining the main types of publications, out of 2,831 results, a total of 21 documents were selected. The conclusions show the importance of intercultural education in the curricular content of primary education, highlighting key aspects such as intercultural competence, cultural diversity or the rise of non-formal education as a complement to formal education.

39



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

EMANCIPAÇÃO EM PAULO FREIRE E THEODOR ADORNO: APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS

TARSIO RIBEIRO CAVALCANTE
EMANUEL DO ROSÁRIO SANTOS NONATO
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Resumo

O ideário de uma sociedade emancipada, e de sujeitos emancipados, desamarrados de ignorância, há muito habita o anseio humano sendo, desde os tempos do iluminismo, alvo de debates por diversos estudiosos e filósofos a exemplo de Immanuel Kant, Karl Marx, Theodor Adorno e Paulo Freire. Cada um, a partir de suas convicções e ideologias, discute a concepção de emancipação sob distintas perspectivas, seja a partir da superação da menoridade em sua relação imbricada com a razão, seja por consequência da organização social do proletariado abordando um viés político-social, seja por meio da sua relevância no âmbito da educação através de uma compreensão crítica da sociedade industrial ou, por fim, entendendo-a em uma perspectiva humanizadora do oprimido a proporcionar a suplantação de condicionamentos históricos. Aqui nos interessa discutir os pontos de vista de Theodor Adorno e Paulo Freire em razão da aproximação da perspectiva de ambos com o âmbito da educação. Enquanto o primeiro aborda as questões inerentes à emancipação em uma obra inteira dedicada à relação entre a educação e a emancipação, o segundo, por sua vez, a aborda em várias de suas obras, tornando-a temática frequente em seus escritos. A partir deste contexto, este trabalho objetiva apresentar as concepções de emancipação que adotam Paulo Freire e Theodor Adorno a partir das perspectivas adotadas em suas obras, buscando evidenciar as características que os aproximam e os afastam no que tange à abordagem da temática.

40



Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

PALHAÇARIA NEGRA: O JOGO, A POÉTICA E A PEDAGOGIA DE UMA PALHAÇA PRETA

JULIENE LELLIS DOS SANTOS
VINÍCIUS DA SILVA LIRIO
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Resumo

Este estudo compõe a pesquisa de mestrado da autora, no contexto do Mestrado Profissional Educação e Docência, da UFMG, e objetiva apresentar, analisar e discutir as interações e práticas de uma palhaça negra dentro e fora do contexto hospitalar. A partir das referências políticas, sociais, identitárias e étnico-raciais trazidas pelos estudos sobre teatros negros, propostos por Leda Maria Martins (1995), Marco Alexandre (2017) e Evani Tavares Lima (2010), empreende um mapeamento da construção do jogo cênico afroreferenciado. Apresenta o fazer em palhaçaria sob a perspectiva de uma mulher negra, em que o riso e mote da graça enjeita a inferiorização e ridicularização dos corpos, da cultura e das estéticas negras. Assim, analisa-se como a música, a dança e elementos estéticos afro-brasileiros atravessam a concepção das poéticas que a palhaça negra apresenta em seu jogo cênico. Discute, ainda, questões ligadas ao racismo estrutural e as ramificações a ele associadas, como o racismo recreativo, a baixa autoestima e autovisão deturpada que os sujeitos negros têm sobre si mesmo e, também, sobre o olhar estereotipado que a branquitude os condicionam. Levanta a problemática do riso racista como mecanismo de manutenção de poder e perpetuação dos racismos. Corroborar para o processo de afirmação positiva das identidades, da autoimagem e autoestima de negras, negros e negres, bem como do jogo cênico antirracista. O produto deste estudo consiste em um caderno com brincadeiras e músicas afro-brasileiras e, também, com jogos teatrais e de palhaçaria. Este caderno tem como finalidade auxiliar os educadores na execução da lei 10.639/03 em sua área de atuação.

41

MANIFESTAÇÕES CULTURAIS AFRO-RELIGIOSAS: UMA AÇÃO DECOLONIAL COM ESTUDANTES E PROFESSORES/AS DO ENSINO MÉDIO

DIEGO CRUZ ARGOLO
VINÍCIUS DA SILVA LÍRIO
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Resumo

Trata-se de um estudo que está sendo realizada com estudantes do Ensino Médio, e um dos autores deste texto, o professor-pesquisador no contexto do Programa de Mestrado em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, entre os anos de 2022 e 2024, sobre as manifestações culturais afro-religiosas-MCAR, à luz do letramento racial crítico-LRC. A investigação tem como universo as práticas educativas do Colégio Estadual Luiz Viana Filho – CELVF, no município de Candeias- Bahia - Brasil. Pretende-se, também, discutir a resignificação das identidades de raça forjadas na colonialidade, a partir das narrativas dos/as participantes da pesquisa. Essa discussão será permeada por contra-narrativas com o propósito de desvelar as práticas de silenciamento dessas manifestações culturais no ambiente onde o estudo está sendo realizado. O estudo fundamenta-se nas práticas do LRC, nos estudos culturais e na Lei n. 10639/03 que é uma aliada na luta antirracista. Os métodos são: autoetnográfico e a cartografia. Os resultados apresentados são parciais, gerados durante a execução de um projeto que possibilitou aos/as participantes a autorreflexão, a descolonização do pensamento e a tomada de decisão a partir dos saberes de frestas, produzida por pessoas que foram subalternizadas. Por fim, os/as participantes já iniciaram a elaboração de contra-narrativas, a partir dos estudos sobre as MCAR, como um meio de luta e resistência contra o racismo estrutural.

42

FORMAÇÃO LEITORA DE ESTUDANTES DA EJA POR MEIO DA LITERATURA DE CORDEL

MARILENE SACRAMENTO MIRANDA
VINÍCIUS DA SILVA LÍRIO
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar o estudo que está sendo realizada com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Colégio Estadual Luiz Viana Filho, na cidade de Candeias - Bahia - Brasil. Para discutir a importância do ensino de leitura e criação, através da Literatura de Cordel no espaço escolar, em um processo pedagógico no qual os/as estudantes envolvidos têm tido oportunidades de acesso a diversos textos de cordéis, expandindo sua competência leitora e criativa, por meio de experiências estéticas, em oficinas de leitura - produto pedagógico desta pesquisa. Para tanto foram planejadas, e desenvolvidas oficinas de leitura e criação. A escola está sendo pensada como um espaço onde o/a aluno/a pode participar de práticas sociais de leitura e criação. A Literatura de Cordel tem a potência de compor uma experiência estética, visto que apresenta as dimensões e possibilidades de criação e apreciação, nesse caso, com a leitura e escrita, o que admite a presença das várias vozes que passarão a criação de textos pelos/as estudantes. A investigação está sendo desenvolvida no contexto do Programa de Mestrado em Educação e Docência, entre os anos de 2021 e 2023. Para tanto, foi elaborado um plano de intervenção que será executado durante a pesquisa. a metodologia é a autoetnografia e a cartografia, pois considera a história pessoal, cultural e social dos sujeitos que constituem a sala de aula e as condições nas quais ocorre o ensino e a aprendizagem.

43

MÉTODO ENUNCIATIVO DE LEITURA

RAQUEL LUCIANA DE AQUINO FARIA PEREIRA
JOCYARE CRISTINA PEREIRA DE SOUZA
DEJANIR CAMPOS
FÁBIA KATARINY CALDEIRA VILELA
RAFAELA BORATTO BATISTA
Centro Universitário Vale do Rio Verde (UNINCOR)

Resumo

Ao refletir sobre o Ensino da Educação Básica brasileira com foco na formação de professores - avaliando, discutindo e pensando o cotidiano escolar – problematiza-se, nesse estudo, a falta de proficiência leitora dos estudantes da Educação Básica e o alto índice de analfabetismo funcional brasileiro, enunciados nos últimos relatórios dos avaliadores educacionais externos de larga escala – Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e Índice de Alfabetismo Funcional. Diante desse cenário, com o objetivo de enfrentar esses sérios problemas de leitura, propõe-se o Método Enunciativo de Leitura – MEL (SOUZA, 2022). O MEL trata-se de uma metodologia enunciativa de leitura que objetiva desenvolver, de maneira interdisciplinar e multidisciplinar, competências e habilidades leitora nos estudantes da Educação Básica brasileira, considerando textos orais e escritos que circulam nas esferas sociais dos alunos e enunciam a História/Cultura Local Regional. Hipotetizamos, diante do exposto, que o MEL pode ser metodologia eficaz, capaz de subsidiar professores de quaisquer áreas do conhecimento no desenvolvimento de competências e habilidades leitoras nos estudantes da Educação Básica brasileira, contribuindo para a diminuição do analfabetismo funcional dos brasileiros.

44

PARA ALÉM DOS NOSSOS ESPELHOS: UMA GERAÇÃO DE MULHERES PRETAS SILENCIADAS A PARTIR DE PRÁTICAS RACISTAS

BRUNA VASCONCELOS DE SANTANA
VINICIUS DA SILVA LÍRIO
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Resumo

Este resumo apresenta um recorte de um estudo em andamento, no contexto do Programa de Mestrado em Educação e Docência (PROMESTRE), da Faculdade de Educação de Minas Gerais, com estudantes da educação básica e uma das autoras deste texto, a professora pesquisadora Bruna Santana, sobre situações cotidianas arraigadas em práticas racistas. Baseando-se em uma contranarrativa, este diálogo se reverbera no impacto da formação pessoal, intelectual e identitária de mulheres pretas. O referencial teórico envolve estudos de: Silva (2017), sobre as reverberações da aprendizagem da mulher preta/nordestina na Academia; Ferreira (2015), discutindo o letramento racial crítico; e hooks (2022), que aborda o sexismo e a odiosidade praticada pelo homem branco. Como procedimento metodológico, optamos pela Escrivivência de Evaristo (2008), por delinear a vivência do corpo negro no cotidiano; pela autoetnografia (SILVA, 2017), por conectar experiências pessoais, saberes e significados nos envolvidos na pesquisa; e, por fim, pela cartografia (LÍRIO, 2020), que nos permite dar escuta, reconhecer e articular construções que se resvalam nas percepções sensíveis dos acontecimentos que se desdobram. Os resultados, ainda parciais, apontam para a conscientização (FREIRE, 1979) pela percepção sobre a capacidade da construção de saberes, a desconstrução de paradigmas e crenças, e, ainda, pelo desapego de dores e silêncios impregnados pela culpabilidade em ser mulher e preta.

45

JUVENTUDES BRASILEIRAS, ENSINO MÉDIO E PROJETOS DE VIDA: CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

RITA CRISTINE BASSO SOARES SEVERO
AMÁBILI GISELI OHLWEILER BRAGA
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

Resumo

Este artigo expõe um recorte de uma pesquisa no campo da educação que aborda os desafios da política nacional do ensino médio brasileiro. No ano de 2017, o ensino médio passou por uma reestruturação curricular. A tônica que conduziu a reforma foi pautada pela falta de diálogo com os professores e com os jovens estudantes do Ensino Médio. Tendo em vista esse contexto, o presente trabalho visou refletir sobre a percepção dos jovens estudantes sobre a implementação da reforma e as mudanças no currículo e como essas podem contribuir, ou não em seus projetos de vida. O percurso metodológico foi construído a partir da perspectiva de pesquisa qualitativa, no campo dos Estudos Culturais, com inspiração etnográfica. As ferramentas para a produção de informações foram as rodas de conversa e as entrevistas semiestruturadas. As análises iniciais indicam que os estudantes não tiveram participação ativa dentro da construção curricular proposta por essa legislação. Os percursos formativos previstos na legislação, não contemplaram as expectativas dos jovens estudantes, tendo em vista que esses não foram oferecidos sob as escolhas desses, mas sobre o aparato físico e humano disponíveis nas redes públicas de ensino.

46

O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

POLIANA HELENA DA SILVA
JOÃO MARCOS BORGES MATTOS
Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR)

Resumo

Este estudo surgiu da necessidade de se analisar e refletir sobre as contribuições da utilização das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no processo de alfabetização de alunos da Educação Infantil, tendo em vista esta tecnologia já estar incorporada no cotidiano destes estudantes. Seu objetivo geral foi investigar como as TICs podem auxiliar o processo de alfabetização das crianças na Educação Infantil. Este estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica com suporte teórico dos seguintes autores: Antônio (2010), Behrens, Masetto e Moran (2012), D'Estefano; Leite (2009), Jordão (2009), Kato (2009), Kenski (2012), Leite; Botelho (2011), Mello (2004), Moran (2000, 2007), Ribeiro (2003), Silva (2010), Stingham (2016), Teberosky e Colomber (2003), Veen e WakKring (2009) e Xavier (2011). Com este estudo pôde-se concluir ser de extrema importância do uso da Internet no processo de alfabetização na Educação Infantil, pois esta tecnologia contribui para o desenvolvimento intelectual, dinâmico e interativo dos alunos, o que facilita o processo de alfabetização.

47

PEDAGOGIA SOCIAL E A ETNOGRAFIA COMO INSTRUMENTOS PARA REDESCOBERTA DAS COMUNIDADES DE PESCA ARTESANAL DE ARRAIAL DO CABO/REGIÃO DOS LAGOS/RJ

MANUELA CHAGAS MANHÃES
ANDREZA MUNIZ TEIXEIRA
GIOVANE DO NASCIMENTO
VICTOR MUNIZ THOMAS

Universidade Federal Fluminense (UFF) / PEA PESCARTE / UNESA / UENF / IFF / UENF

Resumo

Este artigo é resultado de pesquisa financiada pelo Projeto de Educação Ambiental (PEA) Pescarte que é uma medida de mitigação exigida pelo Licenciamento Ambiental Federal, conduzida pelo IBAMA. Tendo como objetivo de realizar uma análise sobre a relação entre a educação social tendo os pescadores e pescadoras do município de Arraial do Cabo/Região dos Lagos/RJ como protagonistas e a pesquisa etnográfica realizada, a buscou-se entender e analisar os dados sobre seus saberes tradicionais e sua ancestralidade. Desse modo privilegiamos uma revisão bibliográfica sobre a pedagogia social e o método diagnóstico usado pelo PEA Pescarte e a seleção e análise dos dados obtidos pela etnografia. Neste aspecto, entende-se que a etnografia é uma abordagem qualitativa que busca compreender a cultura e as práticas sociais de um grupo específico de pessoas. Neste estudo, concentramos nossa atenção na comunidade pesqueira artesanal local, com o objetivo de examinar sua maneira de vida, tradições, conhecimentos e perspectivas sobre a pesca, além de entender a partir de suas falas os diversos desafios enfrentados, incluindo questões socioambientais, sustentabilidade e mudanças nas práticas pesqueiras. Assim sendo, a partir da observação participante, entrevistas e diálogos com os membros da comunidade, foram coletadas informações ricas e contextualizadas. Essa abordagem permitiu a compreensão dos valores, crenças, estruturas sociais e desafios enfrentados pela comunidade pesqueira. Já a pedagogia social foi aplicada como uma estratégia educacional para promover a conscientização e a transformação social dentro da comunidade, por meio da participação ativa dos membros da comunidade, incentivando a reflexão crítica, o diálogo e a ação coletiva. Para tanto, usou-se como recursos e atividades pedagógicas nos diferentes espaços workshops, oficinas e atividades participativas. Assim, os pescadores foram capacitados, e podem refletir sobre suas práticas, compreendendo a importância da sustentabilidade pesqueira e a buscar soluções para os desafios enfrentados.

48



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL: UNE PRATIQUE HYBRIDE ET UNE DIDACTISATION ONDOYANTE

KAAOUAS ABDELLAH
Université Chouaib Doukkali

Resumo

Les multiples approches et les clarifications des nuances de concepts corollaires à la notion de l'interdisciplinarité permettent d'avoir une vision intelligible pour pouvoir diversifier et enrichir la pratique en matière d'enseignement-apprentissage de l'oral. Aussi l'enseignant pourrait-il avoir un répertoire richissime pour s'en inspirer, lors de la conception et de l'opérationnalisation de ses projets. L'enseignement de l'oral a tardé à prendre sa place pédagogique comme objet-clé de l'enseignement-apprentissage en classe de français ; ce qui justifie le tâtonnement qu'a caractérisé toutes les tentatives de didactisation et l'anarchie méthodologique d'implémentation et d'exécution sur la scène pédagogique notamment pour le français comme langue étrangère ou secondaire, au sein de nos classes, en contexte marocain. Il est à fournir d'efforts éminents sur les trois plans (politique éducative, ingénierie curriculaire et pratique enseignante), pour que l'apprenant en tire profit, sente la nécessité de s'y impliquer et trouve du sens dans ces séances d'enseignement de l'oral.

Nul ne peut nier les difficultés que présente l'activité orale dans le processus Curriculaire et pédagogique et pour le législateur et pour l'enseignant. Cette contribution tente de mettre en claire quelques données concernant le renouveau didactique qu'a connu l'enseignement de l'oral dans les dernières décennies, ainsi que les éléments qui l'ont occasionné. On sera amené à inventorier quelques prérequis envisagés pour le montage et la mise en œuvre d'une telle activité, en rapport avec des capacités particulières à développer, tout en tenant en considération les enjeux institutionnels et contextuels qui cadastrent la pratique enseignante à ce niveau pédagogique. En proposant quelques suggestions et modèles issus des recherches de la littérature spécialisée et d'une modeste expérience personnelle comme enseignant de français pendant 18 ans.

49



Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

POÉTICAS E PEDAGOGIAS (IN)SURGENTES: POR EPISTEMOLOGIAS DECOLONIAIS

VINICIUS DA SILVA LIRIO
JULIANA COSTA KHOURI
JOÃO MARCOS BORGES MATTOS
LEONARDO ALBUQUERQUE TAVARES DE OLIVEIRA
MANUELA MENDES MOREIRA
ANDREIA RITA GAZETA DAS GRAÇAS
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Resumo

Essa pesquisa vem desenvolvida no contexto da Universidade Federal de Minas Gerais, a partir de processos de criação e pedagógicos e da apreciação de propostas cênicas. O intento tem sido mapear as articulações e atualizações poéticas, à luz de um olhar para o teatro e suas pedagogias como campo expandido (FABIÃO, 2013). O enfoque está nos movimentos contra-hegemônicos, que incluem a hibridização entre expressões artísticas e/ou manifestações culturais espetaculares, composições cênicas e processos artísticos e pedagógicos des e decoloniais (WALSH, 2017), entre outros arranjos dissidentes. Para tanto, a metodologia abraça a cartografia (DELEUZE; GUATARRI, 2000; LÍRIO, 2020; PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2010), procedimentos da crítica genética (SALLES, 2008), a etnografia (GEERTZ, 2013) e a autoetnografia (VERSIANI, 2005). Alguns vetores conceituais disparam esta pesquisa: 1) os conceitos de campo ampliado e cena expandida; 2) o reconhecimento das poéticas, incluindo as da sala de aula, como espaço dinâmico, em constante atualização e (des)territorialização; e 3) as abordagens des e decoloniais como demanda de processos de criação e pedagógicos (in)surgentes e contra-hegemônicos.

50

20 ANOS DA LEI 10.639/2003: REFLEXÕES SOBRE SEU BI DECENÁRIO DE VIGÊNCIA E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

FRANKLIN PAULINO LEAL

DEJAHYR LOPES JUNIOR

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS)

Resumo

Este artigo propõe uma análise do bi decenário de vigência da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras. O objetivo é refletir sobre os impactos educacionais dessa legislação, identificar os fatores positivos que surgiram ao longo desses 20 anos e apontar pontos de melhoria para promover uma educação mais inclusiva e igualitária. O referencial teórico utilizado para embasar essa análise é baseado em autores que discutem a importância da valorização da diversidade étnico-racial no contexto educacional. Kabengele Munanga, em suas obras como "Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra" (1999), destaca a necessidade de reconhecer e valorizar a contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação da identidade brasileira. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, em "O significado da educação para negros: uma nova perspectiva para a inclusão no século XXI" (2008), enfatiza a importância de uma educação antirracista e inclusiva. Nilma Lino Gomes, em "O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação" (2017), destaca a relevância da Lei 10.639/2003 como um instrumento para a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva. Maria Lucia da Silva, em "Desafios para a implementação da Lei 10.639/2003: formação de professores e produção de materiais didáticos" (2012), analisa os desafios e avanços na implementação da legislação, ressaltando a importância da formação adequada dos professores e da produção de materiais didáticos inclusivos. Os antecedentes que levaram à promulgação da Lei 10.639/2003 são de extrema importância para compreender o contexto no qual essa legislação foi estabelecida. Ao longo da história do Brasil, os povos afrodescendentes enfrentaram uma série de desafios e discriminações, desde o período da escravidão até os dias atuais. No entanto, ao mesmo tempo, surgiram movimentos sociais e lutas que buscaram a valorização da cultura e história afro-brasileira, assim como a promoção da igualdade racial. Esses movimentos foram fundamentais para colocar em evidência a necessidade de transformações sociais e educacionais que rompessem com os estereótipos, preconceitos e invisibilidade sofridos pela população negra. Diversas organizações e coletivos, bem como intelectuais, pesquisadores e ativistas, dedicaram-se a promover uma educação mais inclusiva e igualitária, que valorizasse a diversidade étnico-racial e reconhecesse as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação da identidade nacional.

51

REDES MAIS-QUE-HUMANAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM CASO EM ESTUDO

PATRÍCIA MARIA DA SILVA
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Resumo

A palavra 'rede' é frequentemente usada como sinônimo da palavra 'internet', contudo o termo é mais amplo e resulta em combinações híbridas, originando um aglomerado de relações humanas e não-humanas e a interação destas partes distintas em redes sociotécnicas. Logo, se faz necessário uma revisão paradigmática expandindo os olhares sobre as práticas pedagógicas e seus processos de interação em redes sociotécnicas, onde a mistura de elementos interage para produzir ensinamentos, aprendizagens, pesquisas. Nosso argumento é perceber que todas as práticas emergem de enredos entre pessoas e objetos/coisas, ou seja, são mais-que-humanas. As práticas pedagógicas são sociais e materiais, são sociomateriais, porque são todas fundamentalmente moldadas pelos objetos/coisas, com os quais nos associamos, somos associados. Alicerçado na Teoria Ator-Rede (TAR), o objetivo do artigo é seguir os rastros da rede sociotécnica, de uma prática pedagógica, numa disciplina em ambiente virtual. Metodologicamente, temos a intenção de contribuir para o diálogo a respeito da Etnografia das Redes Sociotécnicas (ERS), buscando pensar alternativas metodológicas, como exemplo, a pesquisa pós-qualitativa, que se fundamenta numa visão não-antropocêntrica, desmascarando as maneiras pelas quais estamos enraizados em ideologias humanistas.

52

A EDUCAÇÃO MORAL EM PIAGET

VILMA APARECIDA BIANCHI

RITA MELISSA LEPRE

Faculdade de Ciências e Letras Júlio de Mesquita Filho

Resumo

Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado (em andamento), que tem como objetivo geral avaliar o desenvolvimento moral de adolescentes identificados com Dotação e Talento. Para tanto esta pesquisa busca identificar se os adolescentes dotados ou talentosos conseguem avançar no desenvolvimento do juízo moral. Aqui faremos um breve recorte do trabalho enfatizando a educação moral segundo Piaget, buscando refletir a educação tradicional, pautada no autoritarismo e na transmissão de conteúdo. Ao longo do nosso trabalho levantamos alguns questionamentos sobre: O que faz um sujeito ser moral? E apoiado nos pensamentos de Piaget procuramos responder que moral é um modo pessoal de agir, é a forma que cada sujeito lida com o que é certo ou errado de acordo com a sociedade no qual está inserido. Apresentaremos diferentes tipos de moral relacionados a heteronomia ou autonomia reconhecendo a importância das relações sociais para o desenvolvimento da moralidade. Para embasar nossa discussão utilizamos a Psicologia Moral baseada nos pressupostos estudados por Piaget na busca de compreender o comportamento humano. Para concluir nossa reflexão traremos alguns valores morais como Honestidade, respeito pelo próximo, responsabilidade, cooperação, lealdade, empatia, liberdade, disciplina, perseverança confiança, justiça, integridade.

53

ÁRBOL DE VALORES UNAM: RECONOCIMIENTO DEL COMPROMISO DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

FÁTIMA DE LA LUZ VELASCO BUCIO

ERIKA SUSANA LOYO ESPÍNDOLA

Escuela Nacional Preparatoria - Universidad Nacional Autónoma de México (ENP-UNAM)

Resumo

La UNESCO resalta la importancia de la educación en valores, esto como parte primordial del desarrollo humano, profesional y personal, ya que guían las acciones y decisiones de cada individuo y que impactan de manera directa en el entorno social; de tal manera que, es una de las principales promotoras en la integración de valores en la educación. Asimismo, se prioriza la necesidad fomentar una cultura de valores en distintos ámbitos como piezas clave para tener una sociedad más justa y equitativa, que reconozca a cada individuo como único. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es una de las universidades más importantes y reconocidas a nivel mundial, esto por las aportaciones culturales, científicas y sociales que realiza, así como por el nivel académico que tienen sus egresados, lo cuales, no sólo son académicos, sino también, están dotados de integridad profesional y personal, lo que se inculca como valores universitarios. Los valores universitarios rigen la forma de actuar y dirigirse de toda la comunidad que conforma la UNAM, son fundamentales para guiar la conducta de las y los universitarios y quienes realicen alguna actividad dentro de ella. Van dirigidos a la formación integral de cada miembro, constituyen la forma en la que la sociedad mexicana identifica el quehacer y dirección universitaria, por ello, resulta por demás importante dar a conocerlos dentro de los planteles. Los valores que promueve la universidad son laicidad (respeto hacia las creencias e ideas), responsabilidad, equidad de género, afán por el saber, amistad, compromiso, calidad de vida, igualdad, integridad académica, solidaridad, perseverancia, pasión, innovación, lealtad, cuidado del ambiente, creatividad y legalidad, considerados por la UNAM como los principios que deben orientar las acciones de cada miembro de la comunidad universitaria en beneficio de la misma. Durante el ciclo escolar 2022-2023, se hizo imperante la necesidad de promover los valores universitarios, esto debido al retorno a las aulas después de dos años de confinamiento por COVID-19; lo que provocó la poca información, conocimiento y práctica de estos valores por parte de la comunidad estudiantil; para ello se realizó en el Plantel 2 “Erasmus Castellanos Quinto”, que forma parte del bachillerato de la UNAM, un “Árbol de valores” con la finalidad de dar a conocer cada uno de los valores que promueve y son parte del hilo conductor de la Universidad, fue importante guiar a los estudiantes a que identificaran cuál era el que podían adoptar para su cotidianidad y finalmente los promovieran en el entorno universitario, familiar y personal.

54

ETNOMODELAGEM E PLANTAÇÃO DE LARANJAS: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

GIRLANE DA SILVA DOS SANTOS
JAILDA DA SILVA DOS SANTOS
JOSIANE SILVA CALHAU
ZULMA ELIZABETE DE FREITAS MADRUGA
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Resumo

Esta pesquisa objetiva analisar os conhecimentos matemáticos utilizados por produtores de laranjas, sob o olhar da Etnomodelagem. A Etnomodelagem é compreendida como uma proposta metodológica que busca compreender os conhecimentos de grupos culturais distintos (Etnomatemática), utilizados em consonância com os conhecimentos da Matemática acadêmica, por meio da Modelagem Matemática. A pesquisa qualitativa, a produção dos dados deu-se a partir de entrevista narrativa e observação do trabalho laboral de uma produtora de laranjas da região do Recôncavo da Bahia, Brasil. Por meio da entrevista, percebeu-se que a agricultora entende e utiliza conhecimentos matemáticos durante a sua prática laboral. Por exemplo, quando menciona sobre a distância necessária entre os pés de laranjas e sobre a renda obtida com venda da laranja. A partir dos dados, foi realizada uma análise dos saberes e fazeres da produtora no processo de plantação de laranjas, ou seja, quais conceitos matemáticos ela utiliza de maneira empírica. E, de posse desses conhecimentos ênicos (local, da cultura), procurou-se traduzi-los para conhecimentos matemáticos éticos (global, acadêmicos) e a partir daí, gerar um processo dialógico (glocal) que se materializa a partir de uma proposta pedagógica a ser desenvolvida com estudantes da Educação Básica. O que poderá proporcionar aos estudantes perceberem a aplicabilidade da Matemática no seu cotidiano, bem como, a valorização da cultura dos agricultores locais.

55

ETNOMODELAGEM COMO AUXILIAR NA CONVERSÃO DO CONHECIMENTO TÁCITO PARA EXPLÍCITO

ZULMA ELIZABETE DE FREITAS MADRUGA
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa que teve como objetivo compreender as percepções de membros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Tendências da Educação Matemática e Cultura (GEPTeMaC) sobre a Etnomodelagem como possível potencializadora da valorização de conhecimentos de grupos culturais distintos. A Etnomodelagem é entendida como uma proposta metodológica que relaciona o Programa Etnomatemática com a Modelagem Matemática, por meio da elaboração de etnomodelos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, onde foram analisados 15 depoimentos de membros do Grupo sobre suas percepções acerca da Etnomodelagem. Como metodologia de análise dos dados foi utilizada a Análise Textual Discursiva. Os resultados mostraram que a Etnomodelagem pode auxiliar no processo de conversão do conhecimento, corroborando para a aprendizagem de conteúdos matemáticos, ao contribuir para que os estudantes acionem seus conhecimentos tácitos (êmicos – locais) e os transformem em explícito (éticos – globais), perpassando pelas etapas espirais de socialização, externalização, combinação e internalização, por meio das interações sociais dialógicas (glocais) que ocorrem durante o processo.

56

RAP COM QUÍMICA: UMA PROPOSTA CIENTÍFICA E EDUCATIVA

ELAINE CONTE
MARCELO ALVES PEREIRA
DÉBORA SPESSATTO
Universidade La Salle (UNILASALLE)

Resumo

Este relato de experiência trata de uma manifestação cultural na qual milhares de jovens e adolescentes estão imersos: o rap. Compreendemos que o rap tem algo para nos dizer, um potencial de sentido educativo e científico para o ensino de química, sendo uma forma de linguagem, facilmente interpretada e sensível aos jovens. O trabalho hermenêutico objetiva discutir o fenômeno do rap em propostas educativas e expor um relato de experiência realizado no estágio em uma escola de Ensino Médio, utilizando o rap para a criação de conhecimentos do campo de química como caminho interpretativo e complementar às aulas, em temas emergentes. Conclui-se que a linguagem do rap apela para a tomada de consciência, para as mudanças de padrões comunicativos e desperta a sensibilidade para inúmeros conteúdos e motivações conjuntas, representando um poderoso dispositivo para o ensino de química, ainda pouco usado como forma de provocar novas experiências pedagógicas na escola. Um Ensino Médio crítico exige que a química seja despertada com valor cultural enquanto horizonte complexo e expressivo através do rap que faz (re)pensar acerca das propostas educativas, científicas e sociais.

57

**O PENSAMENTO DECOLONIAL A PARTIR DA
INTERCULTURALIDADE: PENSANDO UMA PRÁTICA
INCLUSIVA DE ALUNOS
EM SITUAÇÃO DE IMIGRAÇÃO**

MILENA RIBEIRO LOPES

Universidade La Salle/Canoas (UNILASALLE)

Resumo

"O presente trabalho traz reflexões acerca da ideia de decolonialidade e como o pensamento decolonial pode ser um caminho para uma prática inclusiva e intercultural de inserção de jovens em situação de imigração, esta vista aqui como um processo epistemológico intercultural. Para dar início ao estudo iremos trazer termos legais de políticas migratórias, pois ao falarmos do deslocamento de pessoas de um país para outro pensamos em duas categorias, refugiados e imigrantes. Apesar de as duas se caracterizarem por pessoas que deixaram seu país de origem para morar em outro, elas não têm o mesmo significado e nem o mesmo entendimento diante da lei. Diante da legislação os imigrantes são pessoas que saíram de seu país de origem para viver em outro por questões particulares já o refugiado foi forçado devido a conflitos como a guerra e perseguição política. De acordo com a ACNUR: "Os migrantes escolhem se deslocar não por causa de uma ameaça direta de perseguição ou morte, mas principalmente para melhorar sua vida em busca de trabalho ou educação, por reunião familiar ou por outras razões. Diferente dos refugiados, que não podem voltar ao seu país, os migrantes continuam recebendo a proteção do seu governo." (Por Adrian Edwards, Genebra. Texto publicado originalmente em 01 de outubro de 2015 e atualizado em 25 de fevereiro de 2022.)

58

A EMANCIPAÇÃO FEMININA COMO PRINCÍPIO AGROECOLÓGICO PARA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

ANA DÉBORA COSTA DO NASCIMENTO MASCARENHAS
ARLETE RAMOS DOS SANTOS
GEYSA NOVAIS VIANA MATIAS
PAULO SÉRGIO MONTEIRO MASCARENHAS
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Resumo

A mulher na sociedade capitalista sempre teve um papel de coadjuvante, mas uma educação voltada para a emancipação humana pode contribuir para a formação profissional e pessoal de modo a melhorar a qualidade de vida das mulheres tornando-as protagonistas de sua própria história. Todavia, a agroecologia tem princípios que são voltados para uma educação transformadora e libertadora. Sendo assim, o presente estudo tem como problema: A emancipação feminina é um princípio da agroecologia e da educação do campo? Tem como objetivo geral: Averiguar a emancipação feminina como princípio agroecológico na educação do campo. Para a realização desse estudo se fez uso da metodologia exploratória com revisão de literatura de caráter qualitativa e descritiva. Os resultados apontam que a emancipação humana e feminina são princípios que favorecem a qualidade de vida das mulheres e contribuem para a emancipação financeira e emocional, oferecendo importantes contribuições para uma profissionalização mais humana ecologicamente correta e economicamente viável. Concluindo ainda que os movimentos sociais e busca por igualdade de condições é um importante preditor de qualidade da educação.

59

ETNOMODELAGEM E O CONTEXTO LOCAL: CONSOLIDADO O CONTEÚDO DE FRAÇÃO

JAILDA DA SILVA DOS SANTOS
GIRLANE DA SILVA DOS SANTOS
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Resumo

Este resumo tem por objetivo apresentar como o a Etnomodelagem atrelada a comercialização da farinha de mandioca pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de Matemática. Trata-se de um estudo qualitativo, no qual, serão analisados os dados resultantes da aplicação da proposta de ensino intitulada Da Casa de Farinha às nossas casas, que compõe o primeiro e-book do GEPTeMaC (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Tendências da Educação Matemática e Cultura). A proposta está em desenvolvimento com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública do Recôncavo da Bahia, Brasil, e tem-se como resultado parcial, uma maior participação dos estudantes durante as aulas com indagações e questionamentos. Além disso, por meio da proposta, os estudantes conseguiram visualizar e apontar conteúdos matemáticos que são utilizados na comercialização da farinha, a saber, medidas de capacidades, matemática financeira e fração, sendo este último, o conceito que vem sendo estudado. A escolha da proposta, deu-se pelo fato dos estudantes apresentarem dificuldades nas aulas de função, em particular função inversa, pois eles ainda não tinha consolidado o conceito de frações. Destaca-se que a contextualização do conteúdo possibilitou aos estudantes visualizar a existência de diferentes saberes matemáticos, entendendo que a Matemática trabalhada em sala não é única, mas pode ser utilizada fora do âmbito escolar, sem o rigor necessário para o processo de Ensino e Aprendizagem.

60

QUESTIONANDO O ENSINO DE DIREITO SOBRE A FORMAÇÃO EM ESPECIFICIDADE DO DIREITO DAS POPULAÇÕES NEGRAS NO BRASIL

LUZIA FERNANDA DOS SANTOS MORAES
HENRIQUE CUNHA JUNIOR
Faculdade Campos Elíseos

Resumo

"Este trabalho trata do questionamento do ensino de direito em relação aos direitos da população negra. Escasso no que tange aos estudos na história do direito das escolas do país, com ênfase na legislação dos direitos às terras quilombolas, direito este dos patrimônios culturais, da proteção com relação as religiões de matriz africana e do combate ao racismo. Poucas são as normas pertinentes a este direito, mesmo assim não são estudadas de forma concreta e absoluta nos cursos de direito. O direito dos quilombolas à terra está associado ao direito à preservação de sua cultura e organização social específica e ao patrimônio cultural. A Constituição Federal de 1988 traz uma importante mudança ao incorporar em seu conteúdo o reconhecimento de que o Brasil é um Estado pluriétnico e de que há outras percepções e usos da terra para além da lógica de terra privada e o direito à manutenção da cultura e dos costumes dos povos afrodescendentes.

61



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

RESPONSABILIDADE SOCIAL: UM (RE)PENSAR SOBRE A TECNOLOGIA EM UM CURSO DE EXTENSÃO PARA IDOSOS

TARLIZ LIAO
ANDREA THEES
ADRIANA ROCHA BRUNO
JOSY TEIXEIRA SILVA DE OLIVEIRA
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Resumo

Esta comunicação oral reflete acerca das perspectivas teóricas e práticas de um curso de extensão promovido por um grupo de pesquisa e estudos vinculado a uma instituição federal no Rio de Janeiro em parceria com um núcleo de educação de outra universidade federal, no sul do Brasil. O público-alvo destinado inicialmente era de pessoas idosas, e o curso, teve por intuito a promoção da responsabilidade social e formação humana na inclusão digital dessas pessoas, amalgamado pelas discussões de Tecnologia Social. A metodologia da pesquisa utilizada foi de natureza qualitativa, e os dados coletados on-line se originaram nos materiais disponibilizados pela equipe ministrante e nas respostas dos cursistas durante interações nos fóruns de discussão em uma plataforma moddle. Entre os conteúdos abordados, citamos: a Netiqueta, Fake News, golpes via rede, LGPD, entre outros. Como resultado, o curso possibilitou discussões que perpassavam os conceitos de Sabedoria Digital e Cibercultura, promovendo a aprendizagem e, ao mesmo tempo, desenvolvendo o senso crítico e reflexivo quanto ao impacto da utilização das tecnologias digitais por pessoas idosas.

62



Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E LITERATURA: ANÁLISE HISTÓRICA-LITERÁRIA SOBRE A OBRA O ATENEU DE RAUL POMPÉIA

LIGIA MAYRA AMARAL LIMA
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Resumo

O século XIX no Brasil foi um momento de várias transformações na área educacional, houve a publicações de legislações, a construção dos currículos, a construção da forma escolar. Nesse período, o cristianismo era a religião oficial do Império Brasileiro como apresentado na legislação de 1824, tendo influência em vários setores da sociedade, entre eles a educação. Neste período também foi criado e instituído o Colégio Dom Pedro II no Rio de Janeiro, o qual foi um marco na história da educação do Rio de Janeiro. O objetivo desta comunicação é refletir a História da Educação do século XIX pensando nas influências do cristianismo na educação como também as influências do Colégio Dom Pedro II (no Rio de Janeiro) na obra “O Ateneu” (1888). A História e Literatura são campos diferentes, mas que podem dialogar na construção do conhecimento histórico. É possível analisar obras literárias com o intuito de aprofundar análises sobre época e sociedade diferentes, pois, os textos literários são escritos estando inseridos dentro da época em que o autor o escreveu. A obra “O Ateneu” apresenta muitas questões da sociedade brasileira do século XIX, bem como as questões concernentes à História da Educação e a história da escola, sendo, portanto, um legítimo documento histórico para a construção do conhecimento em História.

63

PROGRAMA RAÍZES - EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO MUNICÍPIO DE VASSOURA/RJ, BRASIL

TATIANA PINHEIRO DE OLIVEIRA
ANA CAROLINA DE ALBUQUERQUE CONTE
KEILLA CRISTINE DE AZEVEDO DOS PASSOS MIRANDA
MARIANA D'AGUILA GATZKE
Prefeitura Municipal de Vassouras

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo principal apresentar o projeto nomeado de Programa Raízes, do Município de Vassouras, localizado a 120 quilômetros da capital do Estado do Rio de Janeiro, no Brasil, através da Secretaria Municipal de Urbanismo e Patrimônio Histórico (SMUPH), que é responsável pelo fomento e difusão do patrimônio cultural, sendo o Departamento de Patrimônio Cultural (DEPAC) e o Departamento do Arquivo Público e Histórico do Município de Vassouras (DAPHM) os setores que atuam no desenvolvimento deste trabalho. A Secretaria Municipal de Educação (SMED) trabalhou em conjunto com a equipe da SMUPH para viabilizar o projeto. O Programa Raízes visa o desenvolvimento de um projeto de educação patrimonial em diferentes setores da sociedade civil com vistas à preservação, valorização e promoção da cultura local e suas diferentes formas e expressões. Atualmente temos visto uma crescente preocupação dos Estados e das sociedades em conhecer, preservar e aprofundar o conhecimento sobre si, sua formação, seus antepassados e suas memórias, compreendendo a existência de memórias e histórias plurais.

64



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

RESPONSABILIDADE SOCIAL: REFLETINDO AS FAKE NEWS EM ESPAÇOS EDUCATIVOS

ROBSON DOS SANTOS PEREIRA
TARLIZ LIAO

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Resumo

A presente comunicação oral tem por objetivo geral refletir sobre os desdobramentos de um ciclo de palestras proferidas em espaços educativos (Naves do Conhecimento) destinados a comunidades de áreas carentes no estado do Rio de Janeiro sobre o combate as Fake News. A questão central da pesquisa que se desdobra nesta comunicação é de avaliar e refletir a respeito da tentativa de tornar os sujeitos participantes mais questionadores e atentos aquelas falsas informações a partir do ciclo de palestras. Desdobramos enquanto objetivos específicos: (a) identificar as contribuições, os percursos e os percalços das palestras nas abordagens sobre as Fake News e suas implicações nas mídias e, (b) caracterizar as palestras como uma importante ferramenta na perspectiva da educação popular. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo (FLICK, 2004) e enquanto instrumento de coleta de dados, entrevistas (GASKELL, 2008) com os sujeitos que assistiram o ciclo de palestras, indicando uma apropriação de conhecimento e compreensão em relação as questões abordadas.

65



Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

TERRITÓRIOS DA CULTURA LÚDICA: JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NOS MUNICÍPIOS E CIDADES DA BAIXADA FLUMINENSE

ANA VALÉRIA DE FIGUEIREDO
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Resumo

O presente projeto tem como objetivo geral investigar os espaços e equipamentos lúdicos de municípios e cidades da Baixada Fluminense (RJ) localizadas dentro do perímetro urbano do “centro da cidade”. O direito à cidade é tema de debate e está presente na legislação, principalmente nos aspectos que dizem respeito ao direito ao lazer como um dos direitos fundamentais cidadãos (BRASIL, 2001). Dessa forma, ao mapear os territórios da cultura lúdica, registrando os espaços de lazer e seus equipamentos, que incluem jogos, brinquedos e brincadeiras, se faz central o exercício do direito ao lúdico como qualidade de vida, metas desejáveis inscritas na Agenda ESG nos pilares da promoção da qualidade de vida e dos direitos humanos, bem como na Agenda 2023 da ONU. O projeto Territórios da Cultura Lúdica: jogos, brinquedos e brincadeiras nos municípios e cidades da Baixada Fluminense traz inicialmente como bases conceituais a definição de Território de acordo com Santos (2002), como espaço multifacetado de lutas e construção coletiva em constante dinamismo e o conceito de Cultura Lúdica de Brougère (1998; 2013), que engloba todas as idades e fases do desenvolvimento humano em suas práticas sociais diversas, construídas coletivamente nos espaços cotidianos de interação e não apenas focada na infância. A pesquisa, de abordagem qualitativa, tem como fundamento metodológico a orientação etnográfica (LÜDKE e ANDRÉ, 2018), com a utilização de fotografias dos espaços (sem a presença de pessoas) como material para a análise dos contextos, espaços e equipamentos estudados, tendo como principal ponto de observação os aspectos do lúdico. A utilização de fotografias, que serão produzidas pela equipe de pesquisa como fonte de dados, traz a possibilidade de registrar aspectos da realidade que não são facilmente expressos por palavras ou outros métodos de coleta de dados, o que poderá trazer ao projeto possibilidade de narrativas visuais, documentando experiências relacionadas ao objeto de estudo. Além disso, as fotografias permitem capturar nuances e detalhes que podem ser perdidos em outras formas de registro, possibilitando uma compreensão mais rica e profunda dos espaços investigados.

66

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DE SANTA CATARINA: UM PROCESSO POLÍTICO EDUCACIONAL

LUCIANE HINTERHOLZ
MARILÂNDES MOL RIBEIRO DE MELO
Instituto Federal Catarinense (campus Camboriú)

Resumo

Nesse texto procuramos compreender aspectos sobre a formação de professores em Santa Catarina, ressaltando que o contexto institucional, no qual foram criados os dois primeiros cursos públicos de Pedagogia do estado, visou efetivar a idealização de uma universidade orientada pelo compromisso com o desenvolvimento social. Intencionou, também, o progresso de um sistema capitalista e aderiu a uma política educacional com o alicerce das políticas de modernização do Estado brasileiro. Esse cenário constituiu-se, então, no espaço social no qual determinados agentes procuraram manter ou mudar suas posições e disposições no campo educacional. Debates, também, a constituição do Curso de Pedagogia em Santa Catarina e os elementos que embasaram a criação do curso no Estado nas instituições do ensino superior público, UFSC e UDESC.

CHEMISTRY LAB COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA DEL PH, DISOLUCIONES, TEMPERATURA Y PROPIEDADES DE LOS ÁCIDOS Y BASES DE LOS ELEMENTOS A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS HIPOACÚSICOS O CON ALGÚN GRADO DE SORDERA

WILLIAN GEOVANY RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ
ADRIANA ALEXANDRA RODRÍGUEZ ACOSTA
Universidad del Tolima

Resumo

Este proyecto de investigación presenta como impacto un manual del programador y un manual de usuario a partir del manejo de la plataforma Chemistry Lab, este permite experimentar de manera segura, debido a que algunos procedimientos tienen sonidos que indican un óptimo manejo, además es de acceso libre y uso convencional en especial durante la post-pandemia, en el estudio del pH, la disolución, temperatura y propiedades de los ácidos y bases de los elementos. Se utilizó el programa Excel, del sistema operativo Windows, para obtener los datos y hacer los respectivos cálculos según lo observado en el laboratorio virtual, el cual no se necesita de un laboratorio sofisticado y de alto costo puesto que con este tipo de laboratorio se creó un registro imágenes visuales a nivel simbólico y numérico con la información ingresada para poder llevar a cabo los ejercicios teóricos y a partir de ello la plataforma arrojó unos interesantes resultados, permitiendo desarrollarlos de manera on-line con una computadora conectada a internet en cualquier parte del mundo. El método empleado en esta investigación fue causi-experimental que, aunque parezca sencillo no lo es y todo esto permitió la interacción entre la teoría y práctica en la enseñanza-aprendizaje del área del conocimiento de la Química de la educación media y superior en las universidades públicas de Colombia en lo relacionado a los cursos introductorios de carreras de licenciaturas con énfasis en educación básica a fines a las áreas de Química. En ese sentido, la investigación tomó como muestra a los estudiantes universitarios hipoacúsicos y otros con algún grado de sordera de la población sorda en este caso de la Universidad del Tolima y la Universidad Nacional de Colombia.

68

A INTERFERÊNCIA DAS MÍDIAS E REDES SOCIAIS SOBRE O RETORNO DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS EM UM CENTRO DE CIÊNCIAS NO BRASIL

ALINE SILVA DEJOSI NERY
SÔNIA CRISTINA SOARES DIAS VERMELHO
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Resumo

O Espaço Ciência Viva (ECV) permaneceu parcialmente fechado entre os anos de 2020 e 2022 devido à pandemia por Covid-19. Com o desafio para as instituições de educação não formal em manter as atividades, o espaço se utilizou das mídias sociais como uma das alternativas para que suas ações pudessem continuar. Este trabalho teve como objetivo pesquisar se a transferência das ações de divulgação científica para as mídias interferiu na presença do público nos dois primeiros eventos presenciais do ECV depois de tanto tempo fechado. Foram realizados três levantamentos de dados a partir de um estudo de caso. Inicialmente foi realizada a verificação dos quatro últimos eventos realizados pelo Espaço entre os meses de agosto a novembro de 2019, que totalizou 1466 visitantes. A respeito da divulgação dos eventos foram coletadas as métricas de alcance das postagens realizadas no Instagram, Facebook e Twitter. O terceiro dado foi obtido nos eventos de forma presencial, onde visitantes respondiam a um questionário no qual vamos enfatizar apenas os resultados de duas perguntas fechadas: “como ficou soube da programação” e “quantas vezes já tinha visitado o espaço”. Do total de respondentes (811), 161 souberam diretamente pelas mídias do Espaço e 532 responderam que foi a primeira vez que visitavam o ECV. Com esses dados, inferimos que as mídias sociais do espaço podem ter possibilitado o alcance de novos visitantes e uma mudança quanto à faixa etária uma vez que comparado ao ano de 2019.

69

GERAÇÃO DE IMAGENS POR INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DAS CAUSAS DA COR: UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO MÉDIO

JAIR LÚCIO PRADOS RIBEIRO
Instituto Federal de Brasília (IFB)

Resumo

Neste trabalho, exploramos o uso de sites de geração de imagens por inteligência artificial na abordagem pedagógica sobre as causas da cor em turmas de segundo ano do ensino médio. A pesquisa se concentra nas cinco causas (dentre as quinze existentes) mais importantes para o ensino da óptica nesta fase: incandescência, difração, dispersão por refração, interferência e espalhamento de Rayleigh. Realizou-se então uma análise quasi-qualitativa tanto do conteúdo das imagens (para identificar se a imagem representa corretamente o fenômeno) quanto dos textos gerados (para verificar sua correlação com a imagem produzida). Na primeira categoria, a maioria das imagens gerou resultados satisfatórios quando os estudantes seguiram orientações claras para o uso do site. Na segunda, a maioria das imagens também se mostrou correlacionada com os textos gerados, com erros ocorrendo por falta de compreensão da causa da cor ou falhas da própria ferramenta.

70



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

CLASE VIRTUAL INTERACTIVA PROGRAMA ADOBE CONECT

PABLO ABASCAL MONEDERO
Universidad Internacional de La Rioja

Resumo

Metodologias de participacion del alumnado en las imparticiones de clase utilizando como programa base Adobe Conect.

71



**Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas**

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

ENGAGEMENT DISCENTE: PREMISSA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

ROSA MARIA RIGO
MARCOS MANOEL DA SILVA
CAROLINE DA SILVEIRA

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Resumo

Vivemos tempos de enormes transformações recorrentes em todos os campos do saber. Conscientes da necessidade de mudança, buscamos enquanto professores e pesquisadores encontrar formas para desaprender, aprender e reaprender constantemente. Nessa direção, buscamos igualmente encontrar formas para engajar nossos alunos em seu processo de aprendizagem. Promover o engagement consiste em encontrar modelos pedagógicos adequados a cada contexto, objetivando promover uma aprendizagem que contemple sentido e significado. Nessa busca, consideramos o processo de engagement como a variável transversal mais influente no que se refere aos resultados de aprendizagem e aderência aos estudos, revelando-se portador de uma multiplicidade de significados. Apesar disso, disciplinas com a Matemática, deixam em evidência algumas dificuldades. Investigar possíveis assimetrias nesta área de atuação corresponde a buscar identificar o que promove o engagement ou o que causa o disengagement discente, premissas ligadas ao sucesso ou insucesso escolar. Para tanto, tencionamos com este trabalho, analisar as dimensões: comportamental, emocional e cognitiva, inerentes ao engajamento de alunos do ensino fundamental/disciplina de matemática. Nesse processo julgamos crucial, valer-nos do imenso cabedal de recursos tecnológicos-digitais como alternativa para oferecer propostas formativas com intencionalidade e sistematicidade pedagógica.

72

A FORMAÇÃO MATEMÁTICA E O USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO CURSO NORMAL DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ASSIS BRASIL (PELOTAS /RS)

VALESCA BESSA BARROS GONÇALVES
ANTÔNIO MAURÍCIO MEDEIROS ALVES
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Resumo

O presente texto é um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Pelotas, RS e tem por objetivo apresentar essa pesquisa, que tem como foco a utilização de materiais didáticos por alunos do Curso Normal no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, formação em ensino médio, localizado em Pelotas, interior do Rio Grande do Sul. O objetivo do estudo é analisar e discutir a construção e uso de materiais didáticos concretos e manipulativos, na disciplina de Didática da Matemática, do Curso Normal do IEEAB, bem como identificar a compreensão das alunas acerca do uso desses materiais nas práticas de pré-estágio, de matemática, nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista que os recursos concretos são considerados como um material facilitador para o ensino e aprendizagem da matemática. Para o desenvolvimento da pesquisa será realizada a análise do uso e da produção de materiais concretos e manipuláveis, construídos na disciplina de Didática da Matemática para uso dos alunos, futuros docentes, em suas práticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A produção dos dados se dará pela construção de narrativas, em busca de conhecer as compreensões desses alunos frente ao uso e às produções dos materiais didáticos. O aporte teórico, dessa proposta de pesquisa, serão os estudos de Lorenzato (2006-2012), Passos (2012), Nacarato (2005-2009), Mengali (2021) Fiorentini (1990), Miorim (1990), entre outros. Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza como qualitativa e os dados serão analisados por meio das narrativas produzidas.

73

A CONVIVÊNCIA ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO: UMA ANÁLISE DESSE VÍNCULO DIANTE DO AVANÇO TECNOLÓGICO

CÁSSIA REGINA DIAS PEREIRA

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR- campus de Paranavaí)

Resumo

O presente estudo tem por objetivo refletir sobre a relação professor/aluno no processo de ensino e de aprendizagem. Analisa como essa interação pessoal e profissional se manifesta no decorrer do processo educacional, se caracterizando por uma variabilidade de situações. A metodologia utilizada neste artigo consiste em uma revisão de caráter bibliográfico. As primeiras formas de comunicação entre estes sujeitos foram marcadas por um forte autoritarismo presente até hoje em muitas escolas ou na metodologia de alguns professores. Outra forte marca de complexidade na relação entre o professor e o aluno é o avanço tecnológico, que vem transformando a maneira de agir e pensar de ambos os sujeitos. Para estabelecer um vínculo significativo com seus educandos, o professor deve estar em constante formação para entender essas complexidades e desenvolver um ambiente de aprendizagem dinâmico-democrática levando em consideração a realidade de seus alunos e sua vivência cultural e social.

74

NARRATIVAS TRADICIONAIS LUSÓFONAS EM PARCERIA COM RECURSOS MEDIADORES DIGITAIS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)

FELLIPE FERNANDES CAVALLERO DA SILVA

Universidade Estácio de Sá (UNESA)

& Núcleo de Pesquisa e de Ensino de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua (NUPPLES)

Resumo

As narrativas tradicionais lusófonas, comumente representadas pelos mitos, lendas e contos, fazem parte do Patrimônio Cultural Imaterial de seus países de origem. Essas manifestações textuais, transmitidas por meio da contação de histórias ou através da publicação em coletâneas, apresentam informações culturais e linguísticas em sua composição textual. Nesse sentido, essas histórias permitem tanto o estabelecimento de uma interface entre a comunidade de países de língua portuguesa quanto a promoção de um diálogo valorativo das especificidades linguísticas de cada nação/território em jogo, haja vista o mesmo idioma servir de fio condutor à constatação de que não há uma língua portuguesa, mas línguas e culturas distintas que se expressam em português. Especificamente no contexto de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), a incorporação de ferramentas mediadoras digitais auxilia na dinamização e na sistematização de sequências didaticamente estruturadas com vias à exploração dos elementos de ordem linguística e cultural tipicamente presentes nessas narrativas. Esta comunicação traz sugestões de atividades de apoio ao aprendizado de PLE organizadas a partir da articulação de recursos mediadores digitais que potencializam a exploração de itens de ordem linguístico-cultural existentes em um conjunto previamente selecionado de contos, lendas e mitos tradicionais de países lusófonos.

75



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

ROSILEI DOS SANTOS RODRIGUES KEPLER
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
(URI - Campus de Frederico Westphalen)

Resumo

Este artigo é de caráter bibliográfico, apresenta uma reflexão sobre a educação e a formação de professores, incluindo o processo de ensino e aprendizagem. Reflete sobre a busca pela construção de um conhecimento coletivo para a construção de um ensino de qualidade, que está cada vez mais sendo discutida em nosso cotidiano, a educação é uma prática social, que vai além do fato de transmitir conhecimentos. Ensinar também é aprender, é busca por novos conhecimentos, é entender como a escola funciona. Sabe-se que o professor necessita definir qual é seu papel, saber a importância da sua relação com o aluno no processo ensino/aprendizagem. Estudos sobre esse processo partem da abordagem de como se constrói o conhecimento, sendo que o papel da instituição é proporcionar a inserção dos sujeitos num contexto social.

76



USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CHAPECÓ-SC

KARIANE BATISTELLO

ODILON LUIZ POLI

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)

Resumo

Na educação escolar, segundo a literatura consultada, a integração das tecnologias digitais ainda é restrita, não obstante sua ampla presença em outras áreas da atividade humana. A presente pesquisa teve com objetivo de analisar a integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas de professores de escolas públicas. O “locus” da pesquisa foram oito escolas situadas nas proximidades do centro da cidade de Chapecó-SC. A geração das materialidades empíricas ocorreu por meio de “Survey”, respondido, efetivamente, por 81 professores, além de dois grupos focais com sete professores cada. A pesquisa apontou que o uso mais recorrente destas tecnologias envolve a apresentação de slides e de vídeos (Youtube), além de pesquisas em sites/blogs. A maior dificuldade encontrada pelos professores é a precária infraestrutura tecnológica das escolas, bem como os limites da sua própria formação em torno do tema. São poucas as iniciativas das escolas voltadas à formação dos professores sobre o tema, assim como bem restritas as trocas de experiências entre professores. Os professores reconhecem a relevância das tecnologias digitais para o processo de ensino e aprendizagem, visto que despertam as emoções e a curiosidade. Porém, são precárias as condições atuais das escolas, para a integração efetiva das tecnologias digitais em seu cotidiano.

77

LA “FALACIA” DE LAS MÉTRICAS WEB EN BRUTO Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE PRÁCTICO. ESTUDIO DE CASO

LOPEZ REJAS J.

NOTOMI MK.

MACEDO S.

PAYO-PUENTE P.

Universidade do Porto (UP) e Universidade Vasco da Gama (PORTUGAL)

Resumo

Intentamos verificar si la cantidad y tipo de información consultada en la internet se asocia realmente a mejores rendimientos en los aprendizajes de tipo práctico. Realizamos un trabajo de investigación acción siguiendo una metodología de tipo experimental cuantitativa basada en un diseño pretest-postest con grupo experimental. Estudiamos grupos de alumnos de 8 facultades de tres países. Los estudiantes recibieron una clase práctica, de 3 horas, con animales, sobre el tema exploración clínica. Al día siguiente tuvieron a su disposición para aprender durante 3 horas un animal y una aplicación en sistema web diseñada ad hoc que permitía registrar los itinerarios de navegación de cada grupo. En el último día los alumnos realizaron una prueba individual escrita de conocimientos y un examen de tipo práctico con un animal .ambos sobre exploración general. Durante todo el estudio los estudiantes no deberían de estudiar nada fuera de las 3 horas del estudio. Comparamos los resultados en sus pruebas con la cantidad de información consultada en la aplicación web. No hay una relación estadísticamente significativa entre calificación teórica y el % de páginas visitadas. Respecto a la nota práctica/páginas visitadas, hay relación, pero el coeficiente de correlación es igual a 0,408305, indicando una relación relativamente débil entre las variables. (nivel de confianza del 95,0%). Analizamos también los itinerarios de navegación y posibles consecuencias en futuras estrategias educativas.

78

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO EXTREMEÑO SOBRE EL USO DE LA GAMIFICACIÓN EN EL AULA

DANIEL LÁZARO MARTÍN
CRISTINA AMANTE BOTELLO
MARÍA JESÚS FERNÁNDEZ SÁNCHEZ
Universidad de Extremadura (UEX)

Resumo

La gamificación es una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos a la educación formal para conseguir mejores resultados (Borrás, 2015; Gaitán, 2013), concibiéndose como una herramienta interactiva que mejora los niveles de motivación e implicación del alumnado (Deterging et al., 2011; Pertegal & Lorenzo, 2019). Además, favorece el trabajo cooperativo y resulta ventajosa para la mejora del rendimiento del alumnado (Chung, Shen & Qiu, 2019; Tirado-Olivares et al., 2021). No obstante, son pocos los trabajos que han documentado la percepción del profesorado de los niveles educativos más básicos sobre el uso de esta metodología. Por ello, el presente estudio pretende conocer la percepción del profesorado extremeño sobre el uso de la gamificación en las aulas de Educación Primaria. Para ello, diversos profesores de centros educativos extremeños cumplimentaron un cuestionario válido y fiable, que fue creado en un trabajo anterior (Cuevas et al., 2021) y que estaba constituido por un total de 21 preguntas de escala tipo Likert. Los resultados muestran que el 85% del profesorado encuestado observa beneficios en el uso de esta técnica en el aula, tales como el fomento de la expresión escrita, la mejora de la capacidad de comunicación en público, la motivación para el aprendizaje o la calidad del feedback entre iguales. Finalmente, se discuten algunas conclusiones.

79

O ENSINO HÍBRIDO COMO UM MEIO PARA A INOVAÇÃO ACADÊMICA: A AULA DE MATEMÁTICA COM A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

ALEXANDRE DA SILVA

ELISABETE CERUTTI

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)

Resumo

A presente proposta de trabalho aborda sobre uma metodologia de ensino que vem ganhando espaço nos debates por estudiosos da área. O estudo objetiva abordar a educação híbrida e as tecnologias digitais da informação e comunicação. Em um primeiro momento, o estudo integra uma pesquisa bibliográfica, conceituando os objetos de estudos já mencionados, e posteriormente, a elaboração de uma proposta de aula utilizando a abordagem de rotação por estação. Tal pesquisa é resultado de uma investigação realizada a partir dos estudos que estão integrados ao Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Wesphalen. As inovações acerca da educação e das tecnologias a cada dia vem potencializando o processo de ensino e aprendizagem, sendo ele em qualquer nível de ensino. Tanto as tecnologias Digitais, quanto o Ensino Híbrido surgem, então, como uma metodologia ativa de ensino, a qual tem por objetivo aprimorar e potencializar os processos de ensino e aprendizagem e despertar a autonomia em quem a utiliza, tornando os mesmos protagonistas de sua própria aprendizagem, fato isso que muitos docentes procuram e almejam alcançar. Como possíveis conclusões, apresentamos uma aula de Matemática com a utilização dessas metodologias ativas, através de rotação por estação, presente no Ensino Híbrido.

80

AS TDICS NAS PESQUISAS EM ENSINO DE CIÊNCIAS: UM APROFUNDAMENTO POR MEIO DA REVISÃO DE LITERATURA

BÁRBARA CRISTINA CALDAS DE ÁVILA
WALLACE ALVES CABRAL
Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

Resumo

O presente estudo de revisão de literatura constitui-se como um recorte da pesquisa de dissertação do Mestrado, em construção, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEdu) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)/MG, sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nas pesquisas em Ensino de Ciências. Foi produzido com base na pesquisa em seis revistas de Ensino em Ciência, sendo cinco de âmbito nacional e uma internacional, além de duas revistas vinculadas à Sociedade Brasileira de Química (SBQ). A seleção foi feita por intermédio das seguintes palavras-chave: “Tecnologias da/de Informação e Comunicação (TIC)” e “Tecnologias Digitais da/de Informação e Comunicação (TDIC)”, com recorte temporal dos últimos dez anos. A partir desses critérios, selecionamos dezessete trabalhos, os quais foram fragmentados em quatro categorias que se comunicam: Potencialidades e limitações das TDICs no processo de aprendizagem; A utilização de TDICs na prática docente; Integração das TDICs aos livros didáticos; Inserção de recursos digitais como estratégia didática. A análise dos artigos mostra que a integração das tecnologias à prática pedagógica se faz necessária, contudo, para que a contribuição destas no ensino e aprendizagem seja efetiva é vital que se invista em formação de professores, bem como em infraestrutura e equipamentos.

81

LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: ABORDAGEM INTERCULTURAL E VALORIZAÇÃO DO OUTRO NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA

HELLEN BOTON GANDIN

ANA PAULA TEIXEIRA PORTO

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)

Resumo

Em um cenário que evidencia múltiplas conexões virtuais e ao mesmo tempo desconexão com o Outro, este estudo discute a perspectiva intercultural no processo de ensino e aprendizagem de leitura em língua inglesa (Língua Estrangeira), no ensino médio. Investigam-se potencialidades dessa linha de ensino, associando-a ao contexto da cibercultura, que pressupõe a exploração de tecnologias digitais (TDs). O percurso metodológico de abordagem qualitativa e com aprofundamento bibliográfico possibilita a compreensão da perspectiva intercultural sob o viés das práticas leitoras em língua inglesa em um contexto tecnológico e conectado culturalmente. Compreende-se, portanto, que é possível propor práticas de leitura no ensino médio com um olhar sensível às relações existentes entre os falantes do idioma, a partir da apresentação da diversidade social, linguística e cultural existente em um mesmo idioma, mas sem uma perspectiva de homogeneização que busca destacar culturas como superiores às demais. Assim, a leitura em língua inglesa, com apoio de TDs, permite uma reconfiguração dos modos de aprender e ensinar a LE de forma a ampliar as possibilidades de estudo, leitura e contato não apenas com a língua inglesa, mas também com a diversidade intercultural que ela permite explorar. Tal prática mostra-se relevante para valorização da interculturalidade e das TDs no ensino médio - ambas como eixos importantes para as vivências linguísticas, culturais e sociais dos estudantes.

82

AS RECONFIGURAÇÕES DAS LINGUAGENS: DAS NORMAS CULTAS ÀS LINGUAGENS DAS REDES

AMÁBILI GISELI OHLWEILER BRAGA
RITA CRISTINE BASSO SOARES SEVERO
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

Resumo

Este resumo expõe o recorte de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), cujo tema aborda a formação e o exercício docente dos professores de língua portuguesa, frente às mudanças que se estabelecem para o ensino das normas cultas em tempos de linguagens contemporâneas. O objetivo geral desta pesquisa visou conhecer de que forma as linguagens contemporâneas têm reverberado no fazer docente desses professores nesse componente específico. Portanto, para ancorar as reflexões tecidas sobre as linguagens utilizadas pelas juventudes conectadas e as dissonâncias produzidas no ensino da língua portuguesa foi analisado uma prática desenvolvida ao longo da pesquisa. Essa prática intitulada de “Entrevidas: a história da linguagem e seus contextos”, refletiu sobre os percursos históricos da construção da linguagem, as culturas e a construção de identidades. O percurso metodológico desta pesquisa está ancorada nos Estudos Culturais e pautada nas abordagens qualitativas. As análises dessas informações circundam a relevância dessas linguagens para as juventudes, bem como a importância da formação docente para um olhar empático, de modo que tanto as linguagens contemporâneas, quanto às normas cultas coexistam, no entendimento de que cada qual tem seu significado, tanto para as juventudes como para a escola.

83

O ENSINO HÍBRIDO NA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DA EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO, SOB A ÓTICA DA FILOSOFIA

JULIANA COSTA KHOURI
JOÃO MARCOS BORGES MATTOS
LEONARDO ALBUQUERQUE TAVARES DE OLIVEIRA
MANUELA MENDES MOREIRA
ANDREIA RITA GAZETA DAS GRAÇAS
Centro Universitário Vale do Rio Verde (UNINCOR)

Resumo

O presente resumo apresenta um projeto de pesquisa que objetiva refletir sobre a relevância do ensino híbrido quanto à organização do espaço educacional. Para isso, pretende-se desenvolver uma análise da evolução histórica educacional, focando nos aspectos da utilização espacial na escola pelos professores e alunos. A pesquisa intenta analisar modelos utilizados em determinados períodos históricos, com vistas a uma reflexão atual, que culmine na verificação das aplicabilidades e possíveis consequências da utilização de métodos educacionais do ensino híbrido. Justifica-se fazer este levantamento histórico e analisar os moldes de utilização do espaço escolar para pensar nos possíveis benefícios do ensino híbrido, especialmente buscando identificar métodos já utilizados, resgatar e apontar propostas válidas para esse fim. Vê-se também a relevância social dos possíveis resultados da pesquisa, no que se refere a verificar legitimizações ou questionamentos de técnicas, conforme características sociais e históricas. A pesquisa bibliográfica será a metodologia para a pesquisa, estabelecendo analogias, bem como destacando elementos e momentos históricos da educação, relacionados à história da Filosofia. Os resultados esperados são a identificação de modelos educacionais e ocupacionais dos espaços escolares, como comuns e diversos dos utilizados na atualidade, bem como uma reflexão sobre ambientes móveis e novas tecnologias aliadas à aprendizagem escolar.

EDUCACIÓN A UN “REEL” DE DISTANCIA. EL DESAFÍO DE LA INCLUSIÓN DE HERRAMIENTAS DIGITALES EN LA ENSEÑANZA PARA LA GENERACIÓN DE LOS NATIVOS DIGITALES

ANDRÉS O'DONOHUE
ROSANA LEONOR GONZALEZ
CLAUDIA ALEJANDRA GUZMÁN
FULVIO HERNANDO ARIAS
Universidad Nacional de Córdoba

Resumo

Los períodos de atención de los jóvenes parecen ser cada vez más acotados y sobre todo, más complejos de alcanzar. Esto acompaña una tendencia mundial donde son cada vez más cortos los plazos de formación, que significa una necesidad de acortar la duración de la oferta educativa y ofrecer formaciones flexibles. Cabe destacar que el título del presente artículo, hace alusión al significado que posee en los jóvenes el “reel” como herramienta, que son “una nueva forma de crear contenido rápido, dinámico, divertido e interactivo, de no más de 30 segundos, donde se torna necesario que la audiencia se identifique con quien genera el contenido”. Si somos conscientes de que la atención a nuestras clases comienza a competir con información comprimida de 30 segundos, nos enfrentamos a un severo desafío. ¿Cuál será la postura del cuerpo docente universitario frente a este cambio cultural? Considerando que, en la Cuarta Revolución Industrial, el sistema educativo aportó elementos para ayudar a la productividad y a su vez cambios al desarrollo de la vida; y que la Quinta Revolución Industrial está conformándose con la Inteligencia Artificial y la explosión del Internet de las Cosas, que cambiaran las tareas asignadas al hombre, se hace indispensable diseñar experiencias innovadoras, que suponen desafíos para el cuerpo docente. Esta postura no trata sólo de incorporar herramientas pedagógicas al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino de una nueva concepción de la educación superior.

85

O USO DE QR CODES NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: EXPERIÊNCIAS COM TECNODOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

FABIANO DA SILVA ARAUJO
SED MS Escola Estadual João Ponce de Arruda

Resumo

O tema dessa produção é promover discussões metodológicas e fomentar o desenvolvimento de aulas mediadas pelo uso pedagógico de uma ferramenta digital muito versátil para a docência na educação básica: os QR Codes. Para nortear nosso trabalho utilizamos o conceito de tecnodocência, que busca a integração entre tecnologias digitais e a docência. Objetivamos com nosso relato promover reflexões do uso dos QR Codes como facilitadores de experiências pedagógicas mais interativas e colaborativas no contexto escolar. Neste sentido propor uma metodologia de trabalho docente que contribua tanto com as competências comunicativas dos estudantes, quanto desenvolva suas competências digitais. Com essa ferramenta digital buscamos promover não somente uma participação tecnológica mais presente na sala de aula, mas, também mobilizar a aprendizagem, pensando em uma produção interativa e colaborativa que contribua no processo de formação integral dos estudantes.

86

PERCURSOS FORMATIVOS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DO IFC – CAMPUS RIO DO SUL/SC: INTER-RELAÇÃO ENTRE O ENSINO REMOTO E O ENSINO PRESENCIAL

SOLANGE APARECIDA DE OLIVEIRA HOELLER

IONE RIBEIRO VALLE

Instituto Federal Catarinense (IFC) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Resumo

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na perspectiva da história e das trajetórias formativas de futuros professores – pedagogos e pedagogas. Tem-se como objetivo central recuperar, registrar e analisar a memória de estudantes do Curso de Pedagogia do IFC – Campus Rio do Sul/SC, acerca dos seus percursos formativos, na inter-relação entre o ensino remoto e o ensino presencial, no contexto da pandemia do COVID 19. Ao que diz respeito aos sujeitos da pesquisa, estes compreendem os estudantes que estiveram matriculados em disciplinas da 4a, 6a e 8a fases, no segundo semestre do ano de 2022, no referido curso, cuja a participação ocorreu por meio de formulário eletrônico com questões semiestruturadas, respondidas por eles. As análises iniciais fazem perceber nuances das trajetórias de modo coletivo e também nas suas singularidades, pela compreensão e impressões dos estudantes acerca dos processos vivenciados tanto presencialmente quanto no contexto da pandemia, considerando aspectos sociais, afetivos, psicológicos, tecnológicos e pedagógicos, a exemplo do possível agravamento (ou não) das desigualdades escolares e/ou de formação acadêmica que possam ter sido agravadas pela Pandemia de Covid-19.

87

LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DEL BACHILLERATO UNIVERSITARIO DE LA UNAM

ERIKA SUSANA LOYO ESPÍNDOLA
FÁTIMA DE LA LUZ VELASCO BUCIO

Escuela Nacional Preparatoria / Universidad Nacional Autónoma de México (ENP-UNAM)

Resumo

En el escenario de la educación, ser docente implica cumplir con múltiples roles e incluso cumplir con un perfil específico en cuanto a saberes, habilidades y valores. Los docentes del siglo XXI tenemos, entre otros retos, formar ciudadanos capaces de identificar su contexto en diferentes niveles desde los locales hasta los globales y tener la capacidad de responder ante ellos. Somos formadores, facilitadores que dominamos una disciplina y que a través de las propuestas que realizamos, brindamos a los y las estudiantes las herramientas necesarias para comprender el mundo, se adapten a él, aprendan a vivir con los demás y sean ciudadanos productivos. Ante un mundo que cambia constantemente y que ha llegado a niveles de complejidad inimaginables, los individuos necesitan, además de una cantidad considerable de conocimientos significativos, una gran capacidad para aplicarlos adecuadamente en función del contexto en el que se encuentren. Los cambios son tan rápidos que no es posible suponer que lo que se aprende durante la educación formal es suficiente para el resto de la vida, sino que se requiere una educación constante. De esta manera la formación docente debe adoptar una práctica reflexiva que incluya el análisis sistemático y la valoración de la práctica de la que deriven propuestas de estrategias que incidan de manera positiva sobre los estudiantes, para ello es necesario que cada docente tenga claridad sobre el modelo educativo de su institución, el plan de estudios y el programa de la asignatura que imparte, los cuales se convierten en el instrumento que guiará su práctica docente y sobre la cual podrá generar las reflexiones que lo llevarán a la toma de decisiones sobre la misma. Sin importar el nivel y la asignatura, la docencia es una de las funciones sustanciales de la Universidad Nacional Autónoma de México, y la concibe como la expresión de una práctica social, una de las más importantes en el desarrollo de la humanidad, por lo que debe ser un proceso de formación constante que busca que el docente analice, proponga, resuelva y desarrolle pensamiento crítico y creativo como una capacidad indispensable en su desempeño. La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) que pertenece a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ha establecido el Programa de Formación de Profesores de Nuevo Ingreso (PROFORNI) que se integra por cuatro etapas, la segunda tiene como objetivo que el profesor conozca y analice los elementos que dan sustento a los Programas de estudio: Los Planes de estudio de Iniciación Universitaria, Bachillerato y ETES; el modelo educativo (enseñanza centrada en el alumno, formación multi e interdisciplinaria y enseñanza situada); las tendencias educativas globales, la innovación curricular (ejes transversales y ejes problemáticos como estrategias para un conocimiento relacionado con el entorno); así como las características biopsicosociales de la población estudiantil de cada nivel educativo que atiende la ENP (educación media básica y educación media superior).

PRECEPTORIA E TUTORIA DE CAMPO COMO ESTRATÉGIAS DE INTEGRAÇÃO E FORTALECIMENTO DO TRABALHO INTERPROFISSIONAL ENTRE TRABALHADORES E RESIDENTES MULTIPROFISSIONAIS

ALÓIDE LADEIA GUIMARÃES

ANDRÉ EDUARDO MEI

JULIO CÉSAR GONÇALVES TRABANCO

LILIAN THIAGO MONTANHA

Prefeitura de Campinas e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Resumo

Os profissionais ingressantes nos programas de residência multiprofissional em saúde (PRMS) vêm de distintas realidades e vivências, sendo a maioria sem experiência de trabalho em equipe. Como consequência, observa-se uma limitação na oferta de cuidado abrangente e integral, promovido de forma interprofissional. Neste sentido, o trabalho do tutor e preceptor visa promover além do fortalecimento do núcleo profissional, a ampliação da visão quanto ao trabalho em equipe e em rede de cuidado. O PRMS tem por objetivo formar profissionais de saúde com perfil crítico-reflexivo, por meio da prática interdisciplinar em serviço para atuação no Sistema Único de Saúde (SUS) e os espaços de preceptoria e tutoria de campo, são estratégias que possibilitam a discussão sobre o cotidiano entre profissionais de diferentes núcleos, explorando lacunas individuais e coletivas na formação e as necessidades dos usuários da rede de atenção, favorecendo a formação interprofissional. Considera-se essencial ter vivências reais no cotidiano do cuidado, uma vez que a prática e a clínica têm a potência de ilustrar e ensinar sobre o que está entre, através e além das disciplinas. Em relação aos espaços de preceptoria e tutoria de campo, o que podemos colocar como principal aspecto nesta análise é o que tange à riqueza do trabalho em equipe. Por meio da residência os profissionais transitam em vários cenários de práticas de formação no SUS, se relacionando com usuários, equipes e gestão local, preceptores, tutores e docentes, o que contribui para que eles conheçam e aprendam a valorizar os saberes locais, assim como os acadêmicos, bem como vivenciam práticas diversificadas, buscando qualificá-las e transformá-las coletivamente.

89

MATERIAIS DIDÁTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DA RETA NUMÉRICA DE DESLOCAMENTO

MARIA DO SOCORRO ARAGÃO PAIM
ANTONIO MAURICIO MEDEIROS ALVES
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Resumo

Esse trabalho é um recorte de dissertação que teve por objetivo analisar percepções de alunos ingressantes na Licenciatura em Matemática sobre dois materiais didáticos (MD) produzidos artesanalmente: reta numérica de deslocamento e fichas sobrepostas. Caracteriza-se, portanto, como um estudo do eixo de Formação de professores. O estudo, realizado durante o período de isolamento da Pandemia da COVID 19, contou com 14 licenciandos. Devido às limitações da webconferência se utilizou slides para enfatizar a confecção do material didático chamado “MD reta numérica de deslocamento”. Foram realizadas atividades práticas com o material e discutiu-se a aprendizagem da Matemática com o uso de recursos manipulativos. Durante o diálogo por chat sobre a reta numérica, os licenciandos responderam perguntas e expressaram satisfação com o material confeccionado, participando das atividades propostas, sugerindo inclusão de outros conteúdos e mostrando entusiasmo com a abordagem lúdica. Como tarefa extra, os licenciandos aplicaram a reta numérica com familiares ou amigos. Alguns relataram experiências positivas, inclusive com crianças de 7 anos. Outros ainda não tiveram essa oportunidade, mas planejam fazê-lo no futuro. O professor orientador ressaltou a importância e versatilidade dos materiais didáticos, destacando que não há idade para seu uso no ensino de Matemática. A pesquisa evidenciou a potencialidade do uso do MD para o ensino de matemática, mesmo na modalidade remota.

90

CURSO NORMAL DE NÍVEL MÉDIO: O SILENCIAMENTO DE UM ESPAÇO FORMATIVO PARA O ENSINO NOS ANOS INICIAIS NO BRASIL

ANTONIO MAURICIO MEDEIROS ALVES
GISLAINE DOS SANTOS PINTO
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Resumo

O texto discute o silenciamento do Curso Normal de nível médio, que forma professores no Brasil, como espaço de formação inicial. Destaca-se a importância histórica desse curso desde o século XIX e sua consolidação no período republicano. No entanto, observa-se um silenciamento em relação a ele nas pesquisas e publicações acadêmicas recentes, fato verificado em um estudo que revela que a maioria das pesquisas sobre formação inicial de professores concentra-se nos cursos de licenciatura, enquanto o Curso Normal é pouco investigado. Esse silenciamento é atribuído a um discurso que desvaloriza o Curso Normal como formação inicial docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 é citada como exemplo desse silenciamento, pois estabelece que apenas professores com formação em nível superior serão admitidos, ignorando o Curso Normal como formação mínima. No entanto, o artigo 62 da LDB reconhece o Curso Normal como formação adequada para atuar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. O texto argumenta que o silenciamento do Curso Normal ocorre devido a uma política do silêncio, que apaga outros sentidos possíveis e perpetua a desvalorização desse curso. Essa política resulta na expansão desenfreada de cursos superiores de formação de professores em instituições privadas, sem o compromisso de qualidade. O texto conclui que é necessário dar voz e valorizar o Curso Normal como parte essencial da formação inicial de professores no país.

91

A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA ASSOCIADA À TECNOLOGIA E AO PROCESSO DE ENSINO: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE

JOYCE FRADE ALVES DO AMARAL
MARCELO DINIZ MONTEIRO DE BARROS
Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)

Resumo

Após a pandemia do Coronavírus, ficou evidente a necessidade de nos adaptarmos a diferentes formas de ensinar e de aprender, pois grande parte das escolas precisou fechar, tendo que recorrer ao ensino híbrido diante dessa situação desafiadora. Nesse contexto cabe chamar a atenção para o papel do professor enquanto agente do processo de ensino. Diante da pandemia do Coronavírus, da sociedade em sistema de distanciamento físico, das escolas fechadas e de toda uma transformação na dinâmica escolar, o docente precisou se reinventar de forma rápida e com poucos recursos, com o objetivo de atender prontamente a essa nova demanda que acabara de surgir. Um outro ponto a se questionar é: de que forma se daria essa transformação no ensino se não foi ofertado a esse docente um mínimo de recursos que fornecesse instrumentos capacitadores para atuação com a tecnologia em sala de aula? Assim, é pertinente chamar a atenção para a teoria da aprendizagem significativa associada à tecnologia como elemento facilitador do ensino e da aprendizagem nos tempos atuais, pois a escola não é mais a mesma diante de tantos recursos existentes que são capazes de favorecer uma aprendizagem ativa, coerente com o cotidiano do aluno e que faça sentido à sua respectiva realidade. Diante do exposto, o objetivo principal deste estudo é refletir acerca da teoria da aprendizagem significativa associada à tecnologia em uma abordagem que demonstre a sua relevância para o processo de ensino e de aprendizagem, em especial na formação docente.

92

O CAMPO EXPANDIDO DAS MINI-HISTÓRIAS: PROCESSOS E PRÁTICAS DE UM TRABALHO INVESTIGATIVO, ARTÍSTICO, DIALÓGICO E COLABORATIVO

ELAINE CONTE
CRISTIELE BORGES DOS SANTOS CARDOSO
Universidade La Salle (UNILASALLE)

Resumo

Mini-histórias representam um campo expandido para a criação coletiva de registros e documentação de práticas pedagógicas. Para pensar tais relações pedagógicas, lançamos as seguintes perguntas: Quais práticas nos interessam e nos mobilizam nas escolas? De que modo percebemos que nossas discussões e práticas em torno das singularidades das mini-histórias na experiência estético-expressiva podem trazer olhares novos, pontos de vista e percepções? Desde as primeiras pesquisas nesse campo, em 2017, temos como foco de estudo as relações entre formação humana, curiosidade, criticidade, experiência estética e pedagógica. Nesse sentido, organizamos o trabalho em três dimensões que se complementam e tem se atualizado ao longo desse tempo: (1) Mini-Histórias: uma possibilidade de comunicação e aprendizagens sociais na Educação Infantil; (2) Processos de formação pedagógica e práticas expressivas e narrativas do cotidiano escolar; (3) Estudo sobre a construção de um capital narrativo com as escolas. Os tópicos expõem os principais conceitos do que compõe uma mini-história para abrir a conversa, em seguida, relatamos um convite para uma aproximação concreta, por meio de um curso de extensão articulado à pesquisa, constituindo-se como um espaço de escuta e de produção científica e cooperativa que contribui com o trabalho sensível na escola contemporânea. Por fim, pensamos em desdobramentos de compreensão por mini-histórias nos fluxos inventivos e científicos do cotidiano educacional.

93



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

REPENSANDO A ESCOLA NO PÓS PANDEMIA: POSSIBILIDADES DIDÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

REGINA LUCIA FERNANDES DE ALBUQUERQUE
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Resumo

Mediante ao surto internacional de Covid-19, no Brasil, a partir de março de 2020, foram adotadas medidas de distanciamento social, dentre as quais, a oferta de ensino por atividades pedagógicas não presenciais. Com o avanço da vacinação e o retorno ao ensino presencial no ano de 2022, evidenciou-se não apenas lacunas referentes ao currículo apropriado pelos alunos, como também, a própria modificação do habitus (BOURDIEU, 1987) escolar. O artigo tem por objetivo debater práticas intraescolares adotadas em três classes de Ensino Médio, do curso de formação de professores, da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Trata-se de pesquisa qualitativa, com metodologia no/do/com o cotidiano. Os resultados apontam que as propostas didáticas que alternaram rodas de debate, produções textuais e atividades práticas pareceram despertar o engajamento dos discentes nas aulas. A criação de vínculos afetivos na relação professor-aluno aparece como importante ferramenta de mediação.

94



DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

MARIA GORETTI QUINTILIANO CARVALHO

LAYS CRISTINA SILVA

LUCELMA ROSA DA COSTA ALMEIDA

Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo compreender os principais problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem na relação que as crianças estabelecem com o saber, inerentes ao processo educativo e expor as contribuições da pesquisa de Bernard Charlot sobre o fracasso escolar e a relação com o saber. A pesquisa identificou algumas justificativas como: a falta de motivação dos alunos, desinteresse pelos conteúdos, ineficácia de metodologias aplicadas e dificuldades em associar conteúdos matemáticos. A pesquisa, vinculada ao Estágio Supervisionado Obrigatório do Curso de Pedagogia, teve como sujeitos as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública do município de São Luís de Montes Belos; desenvolvida por intermédio da observação, rodas de conversas, brincadeiras e outras atividades realizadas com as crianças. Foi possível compreender a forma como os professores lidam com os alunos no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem. A metodologia empregada foi pesquisa qualitativa com pesquisa de campo e bibliográfica. A pesquisa fundamentou nos trabalhos de Charlot (2014, 2000), Carvalho (2014, 2007), Chabanne (2006), Libâneo (2013), Sanchez (2004, 2001), Vygotsky (1991), dentre outros. A partir dos dados coletados foi possível inferir que as crianças se sentem desmotivadas diante das dificuldades de aprendizagem, há necessidade de uma revisão constante da temática no ambiente escolar para que as crianças consigam acompanhar com êxito o trabalho proposto na sala de aula. Dessa forma, o trabalho contribuiu nas discussões no âmbito educacional, construindo um momento de reflexão para traçar ações visando melhorar a qualidade da educação.

95

TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS BRASILEIRAS?

GEYSA NOVAIS VIANA MATIAS
ANA DÉBORA COSTA DO NASCIMENTO MASCARENHAS
ARLETE RAMOS DOS SANTOS
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Resumo

As Novas Tecnologias fazem parte da realidade concreta das pessoas, seja de forma direta ou indireta, pois o acesso às políticas públicas bem como os direitos dos cidadãos perpassam esses recursos. Nessa perspectiva o acesso e uso das Tecnologias Digitais também diz respeito a um conjunto de fatores educativos, envolvendo diversos sistemas de conhecimento, recursos e capacitação de profissionais que possam trabalhar efetivamente no fazer pedagógico da Educação Básica. Sendo assim, o presente estudo tem como problema: de que maneira são abordadas as Tecnologias Digitais nas Escolas do Campo no Brasil? E tem como objetivo geral: averiguar o uso das Tecnologias Digitais na educação como ferramenta de inclusão social, viabilizando a o acesso, produção e divulgação dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Para a realização desse estudo se fez uso da metodologia exploratória com revisão de literatura de caráter qualitativa e descritiva. Os resultados apontam que apesar da importância do uso das Tecnologias Digitais nos processos educativos - que é ratificado pelos projetos, ações e leis brasileiras - o uso efetivo desses recursos na educação básica campesina, ainda é uma realidade distante. Pois as informações dispostas nas pesquisas acadêmicas revelam ações pontuais dentro de realidades específicas e não uma prática pedagógica comum a todas as escolas.

96

VULNERABILIDADE NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: DESAFIOS VIVENCIADOS NA PANDEMIA DE COVID-19

PATRICK VIEIRA FERREIRA
VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO
DILMA ANTUNES SILVA
LUCIANE HELENA MENDES DE MIRANDA
BRUNA RIBEIRO
JANAINA EFIGENIA DE SOUSA
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Resumo

As vulnerabilidades não são inerentes a algumas pessoas ou grupos, mas resultam de condições e circunstâncias que podem ser reduzidas ou revertidas. Ela não está relacionada apenas a questões socioeconômicas, mas também englobam múltiplos fatores que determinam as condições de vida da população e a tolerância individual às desigualdades existentes. Esta pesquisa visa ampliar a compreensão dos descritores de vulnerabilidade, com ênfase em ocorrências do contexto escolar. O estudo é baseado em duas fases de pesquisa realizadas pelo Grupo de Pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica, da PUC-SP. Os temas descritores de vulnerabilidade discutidos aqui foram identificados por meio de revisão bibliográfica e validados por pesquisadores da PUC-SP, que foram questionados sobre os principais problemas encontrados nas escolas. A primeira fase destacou 16 temas descritores de vulnerabilidade, dentre eles: desigualdade socioeconômica, dificuldade de aprendizagem e questões emocionais. Os dados da primeira fase foram produzidos por meio de um survey com 5005 participantes, que assinalaram quais temas eram importantes de serem abordados nas escolas, quais já eram abordados e quais precisavam de intervenção. A segunda fase consistiu em grupos de discussão com 40 participantes, onde foram aprofundados os descritores mais citados e aqui discutidos: desigualdade socioeconômica, dificuldade de aprendizagem e questões emocionais.

97

O PENSAMENTO EDUCACIONAL ENQUANTO PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

SILVANA APARECIDA ATAIDE DO NASCIMENTO
CLAUDIO ZARATE SANAVRIA
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS)

Resumo

Diversos autores têm abordado o conceito de Pensamento Computacional em suas obras. Em síntese, o Pensamento Computacional (PC) é um conjunto de habilidades e práticas fundamentais da ciência da computação, que envolvem a resolução de problemas por meio de abstração, decomposição, reconhecimento de padrões e algoritmos. Ele é visto como uma competência importante para o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem ao longo da vida, para a expressão pessoal e criatividade, e para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Ao tratar desses conceitos, é necessário compreender que é possível utilizar o PC sem o uso de equipamentos ou softwares. Autores destacam quatro conceitos principais que estão envolvidos no Pensamento Computacional: Decomposição, Reconhecimento de padrões, Abstração, Algoritmos. Esses conceitos podem ser aplicados em diferentes contextos educacionais, incluindo o ensino de habilidades de programação e pensamento computacional como forma de incentivar as crianças a aprender de forma divertida e criativa. Assim, este trabalho pretende discutir teoricamente algumas das possibilidades de uso do PC enquanto prática educativa, focando o contexto do Ensino Médio Integrado, modalidade de ensino que é o carro-chefe da Educação Profissional e Tecnológica. Neste contexto, pretendemos sistematizar conceitos e relatos de experiência nas diversas áreas do conhecimento.

98

OS IMPACTOS DE UM PROJETO DE LETRAMENTO ESTATÍSTICO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE PARA O ENSINO DE ESTATÍSTICA: UM OLHAR SOBRE OS DIÁRIOS DOS PROFESSORES

FERNANDA ANGELO PEREIRA
MAUREN PORCIÚNCULA MOREIRA DA SILVA
ALINE MANUELA KLEIN DE ALMEIDA
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Resumo

Este texto apresenta um estudo que discutiu os impactos da atuação na docência, desde a formação inicial de professores, em um Projeto de Letramento Estatístico. Para tal, observou-se estudantes de licenciatura que atuaram como professores e implementaram Projetos de Aprendizagem Estatísticos (PAE). A formação inicial docente é o processo em que são construídos saberes para se tornar professor, que deve promover a relação entre teoria e prática para a construção da identidade docente e facilitar a transição para a formação continuada. A fim de contribuir com a formação inicial profissional de licenciandos, este Projeto de Letramento Estatístico envolveu estudantes de Licenciatura em Matemática, Letras e Pedagogia, que atuaram como professores, implementando PAE ao longo de 15 encontros, em uma instituição de ensino que atende jovens, de 14 a 17 anos, em vulnerabilidade social. O PAE promoveu o desenvolvimento do Letramento Estatístico ao mobilizar conceitos estatísticos em contextos reais. A análise dos diários dos professores, corpus da presente pesquisa, revelou aspectos relacionados ao conhecimento de conteúdo estatístico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento educacional geral. O estudo mostrou o potencial da atuação docente, na orientação do desenvolvimento de um PAE, na formação inicial de professores, para o desenvolvimento de tais aspectos. Assim, evidenciamos a relevância da prática pedagógica na formação inicial docente, no âmbito da Educação Estatística.

99



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE HISTÓRIA MEDIADAS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA ANÁLISE DA PANDEMIA DE COVID-10 NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

RUTEMARA FLORENCIO
EDUARDO FONFOCA

Centro de Formação de Professores de Roraima (CEFORR)

Resumo

As tecnologias digitais (TD) têm impactado a forma como nos relacionamos e percebemos o mundo à nossa volta. Diversas plataformas são utilizadas por milhões de pessoas para estarem em contato virtual, facilitando o alcance de informações, que eram menos acessíveis. Com a ascensão cada vez maior do elemento “virtual” nas relações, o ano de 2020 marcou a apropriação imediata é imprescindível dessas TD, pois a pandemia de Covid-19 acabou por isolar as pessoas em suas casas, favorecendo a adoção de dispositivos que possibilitasse trabalhar e estudar a distância como foi o caso de universidades, escolas, etc. No Centro de Formação de Professores de Roraima, foram oferecidos dois cursos via TD em 2020 e 2021 a 150 professores de História tendo essa formação, se tornado objeto de pesquisa pois, é importante encontrar sentidos e significados (construídos pelos docentes) sobre a formação continuada mediada pelas TD e como ela impacta a prática pedagógica desse docente de História. O aporte teórico da pesquisa, que se encontra em fase inicial, ampara-se na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici para um estudo acerca de como as TD são significadas pelo grupo de professores cursistas, assim como o conhecimento construído que impacta na prática pedagógica do componente curricular de História.

100



Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

O ENSINO DE FÍSICA EM ESCOLAS DO CAMPO

CLAUDIANA BESERRA DE MOURA
FÁBIO SOARES DA PAZ
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Resumo

Este estudo diz respeito ao ensino de Física nas escolas do campo, de modo que tal deve contribuir para o processo formativo dos sujeitos do campo proporcionando e possibilitando identificar problemas e desafios no dia a dia; além de esclarecer situações concretas diante da diversidade de fenômenos que ocorrem no contexto campesino. Este trabalho tem como objetivo discutir os elementos que norteiam o ensino de Física nas escolas do campo. A metodologia adotada baseia-se na abordagem qualitativa através do levantamento bibliográfico realizado por meio da revisão sistemática de literatura no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ao término do levantamento dos trabalhos, obteve-se oito estudos, entre teses e dissertações em interface com o ensino de Física e a Educação do Campo. Os dados foram organizados em três eixos de análises: i) Formação docente, ii) Currículo e iii) Metodologias de Ensino. Os resultados mostram que os elementos: Formação Docente, Currículo e Metodologias aparecem de forma recorrente nos trabalhos elencados, evidenciando a necessidade do desenvolvimento das unidades que subsidiam o ensino de Física na Educação do Campo. Por fim, o presente estudo apontou a necessidade de exploração da temática envolvendo os elementos citados, além de constatar a escassez de trabalhos que abordem o ensino de Física no contexto de Educação do Campo.

101

EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS EM TRATAMENTO DE SAÚDE: REFLEXÕES SOBRE A PEDAGOGIA HOSPITALAR E O ATENDIMENTO DOMICILIAR NO CONTEXTO BRASILEIRO

JOELMA FÁTIMA CASTRO
ERCÍLIA MARIA ANGELI TEIXEIRA DE PAULA
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo refletir como a Pedagogia Hospitalar e o Atendimento Domiciliar no Brasil vem se configurando de maneira a garantir o direito a educação para as crianças e adolescentes em tratamento de saúde. A educação é um direito de todos conforme a Constituição de 1988, logo é preciso pensar em uma educação para além dos muros das escolas, criar políticas efetivas para garantir o direito a educação as crianças no âmbito hospitalar ou domiciliar, permitir que a criança possa dar continuidade no seu processo de escolarização mesmo diante de uma patologia que a impossibilite de frequentar a sua escola de origem, além de possibilitar que ela se socialize com os seus pares durante o tratamento. Para isso optamos por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo como procedimento a análise documental de legislações que apregoam o direito a Educação Hospitalar e Domiciliar. Esperamos com este trabalho dar visibilidade e relevância para este assunto, visto que a Pedagogia Hospitalar e ao Atendimento Domiciliar ainda é pouco conhecida pela sociedade brasileira.

102

A ALFABETIZAÇÃO ACADÊMICA NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: EM BUSCA DO ESPÍRITO CIENTÍFICO

RAPHAEL PEREIRA

Faculdade Estácio de Sá de Vitória (FESV)

Resumo

Nota-se uma crescente preocupação em relação aos estudantes universitários quando se trata da alfabetização acadêmica. Sabe-se que a escrita no contexto do Ensino Superior prevê o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes para que as produções acadêmicas ocorram adequadamente e com qualidade. Diante dessa perspectiva, o objetivo desse estudo foi analisar a construção de artigos científicos desenvolvidos por estudantes e professores a partir de metodologias inovativas. A metodologia teve uma abordagem quantitativa com objetivos descritivos e procedimentos de campo. A amostra foi composta por 65 indivíduos, sendo estudantes do Ensino Superior e professores da Educação Básica da cidade de Vitória - Espírito Santo (Brasil). Foram avaliados 25 artigos científicos produzidos a partir de metodologias inovativas. Os resultados sinalizaram que as intervenções realizadas no processo de escrita acadêmica foram potencializadoras para a construção dos artigos científicos. Assim, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes estão relacionadas à falta de domínio da escrita acadêmica que pode ser influenciada por fatores como escassez de leitura, insegurança sobre as próprias ideias, conhecimentos gramaticais, semânticos e sintáticos.

103



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

EDUCASIM: PLATAFORMA DE GESTÃO EDUCACIONAL

ERYCKA THEREZA CAVALCANTE CHAVES OLIVEIRA

PATRÍCIA SILVA

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Resumo

Após o início da Pandemia em 2020, tivemos que nos adaptar ao distanciamento físico imposto por ela, e novas formas de comunicação começaram a emergir. Nesse contexto, as tecnologias ancoraram nossas interações ao longo deste tempo, o que não foi diferente no cenário educacional. Com a possibilidade de acesso remoto, as Plataformas na educação representam uma evolução nas organizações, da forma como aprendemos e ensinamos. Atentos aos avanços tecnológicos e seus impactos na vida em sociedade, Estados e Municípios tornaram-se mais conectados, como a exemplo do Município de João Pessoa-PB Nordeste do Brasil, que implantou a Plataforma Educasim, uma plataforma de gestão escolar que realiza o gerenciamento de serviços como registro de frequência dos estudantes, notas, matrículas escolares e demais funcionalidades, impactando diretamente nas atividades dos docentes, gestores, funcionários administrativos e pedagógicos da rede. Metodologicamente utilizamos a abordagem qualitativa, com procedimentos da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo. Assim, concluímos que a Plataforma Educasim e sua implantação e implementação constituem um rico acervo para se entender o direcionamento da Educação no Município de João Pessoa-PB.

104



Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO EM ESCOLAS DE CORNÉLIO PROCÓPIO

ROBERTA NEGRÃO DE ARAÚJO
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Resumo

A formação docente não se limita à graduação. É necessário que o profissional compreenda a importância de capacitar-se continuamente, para aperfeiçoar sua prática, bem como enriquecer sua atuação em sala de aula. O presente artigo discute a formação continuada do professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como norte o problema: De que maneira a formação continuada do professor dos anos iniciais contribui para sua atuação em sala de aula? Assim, a pesquisa teve como objetivo geral analisar o papel da formação continuada na atuação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa bibliográfica fundamentou, teoricamente, a coleta e análise dos dados empíricos. Estes foram coletados por meio de questionários entregues aos professores de três escolas públicas e de uma escola particular que atuam nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, em um município localizado no norte do Paraná. Como referências foram utilizados os documentos curriculares vigentes, além de autores que discutem a formação continuada.

105



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

O PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR: CONCEPÇÃO DE DOCENTES EM FORMAÇÃO CONTINUADA

LUIZ EDUARDO DE ARAÚJO
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Resumo

O processo formativo do professor, de acordo com o contexto histórico, foi fundamentado em três perspectivas, a saber: a acadêmica, a racionalidade técnica e a prática. Cada uma das perspectivas apresenta características próprias no que tange a diferentes aspectos. A partir do texto *As Demandas Formativas do Professor de Ciências*, Lorencini Júnior (2009) propõe refletir sobre tais perspectiva à luz do referencial de Pérez Gomes (1992). Ao considerar os quinze aspectos relacionados a estas perspectivas, foram selecionados onze para, por meio de um questionário, coletar dados empíricos junto a professores em movimento de formação continuada, matriculados em uma disciplina ofertada em um programa de mestrado stricto sensu. Foi possível identificar que, apesar da perspectiva prática já estar presente na concepção dos envolvidos, ainda pode ser observado indícios das outras perspectivas.

106



FORMAÇÃO DOCENTE NA MODALIDADE EAD: ESTUDOS SOBRE JOÃO DOS SANTOS POR MEIO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DO STRICTO SENSU

IGOR LIMA RODRIGUES

ROSANE DE FATIMA FERREIRA SERRA

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará e Colégio Santa Cecília

Resumo

Este relato de experiência apresenta a prática de formação desenvolvida em programa de pós-graduação na área de Educação em um curso na modalidade de Educação a Distância (EaD) para docentes por meio de extensão universitária. Tratamos aqui do processo de construção, desenvolvimento e avaliação dessa ação. O contexto de concepção da proposta integra o conjunto de estudos na linha de pesquisa de Educação Comparada do programa de pós-graduação da Universidade Federal do Ceará, sobre a Teoria de João dos Santos e suas ideias psicopedagógicas. Tivemos a oportunidade de trabalhar com uma abordagem de Desenho Pedagógico (Design Instrucional) oriundo das experiências de cada integrante do grupo, usando aspectos interativos de integração entre os cursistas de diferentes países. O processo de elaboração do curso é tratado neste estudo com ênfase no Desenho Pedagógico, considerando as particularidades inerentes à temática, público-alvo, conteúdos, recursos tecnológicos e resultados no processo formativo. Portanto, nossas conclusões mostraram que os aspectos de Design Instrucional Aberto atenderam os objetivos acerca das aprendizagens propostas. Na pesquisa respondida pelos estudantes, tivemos uma reação positiva acerca dos conteúdos e atividades realizadas. Concluímos, então, que os resultados expressam possibilidades de iniciativas semelhantes na formação continuada de docentes para tópicos inerentes ao pensamento de João dos Santos, e temáticas correlatas.

107

A CONTRIBUIÇÃO DO LETRAMENTO ESTATÍSTICO NA FORMAÇÃO DE DISCENTES MULTIDISCIPLINARES POR MEIO DE PROJETOS DE APRENDIZAGEM

LUIZA GABRIELA DA GUIA ALBUQUERQUE
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Resumo

A formação de professores, conectada à realidade cotidiana e que promove a inserção e o protagonismo dos educandos, é um dos marcos fundamentais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica. A fim de colaborar com a formação inicial docente em concordância com a BNCC, um Projeto de Letramento Estatístico tem como um dos seus objetivos a capacitação de licenciandos para atuarem como orientadores em processos de aprendizagem da Estatística, de modo a promover a emancipação e a autonomia do aprendiz, de maneira contextualizada e lúdica, e consequentemente, aptos a replicar os saberes apreendidos em suas comunidades escolares. A principal metodologia desse Projeto de Letramento Estatístico são os Projetos de Aprendizagem Estatísticos (PAE), onde além das dimensões da Estatística e da Educação Estatística, prioriza o desenvolvimento do letramento estatístico, com enfoque integrador da construção do conhecimento pela relação educando/educador por meio de um projeto, em oposição ao formato de transmissão de saberes compartimentados, comuns em aulas expositivas padronizadas. Nessa abordagem, a escolha do tema e problemáticas são realizadas pelo autor do projeto - o sujeito que vai construir seu conhecimento - o educando. Nesse sentido, o foco principal do PAE é o interesse do educando, transpondo os conhecimentos acadêmicos da estatística para o contexto dos aprendentes, tornando-os protagonistas na construção de seus saberes.

108

AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO POR PARES: PROPOSIÇÃO DE INSTRUMENTOS PARA A INVESTIGAÇÃO DO ENGAGEMENT

MARCOS MANOEL DA SILVA

ROSA MARIA RIGO

AVANILDE KEMCZINSKI

GUILHERME MENDES TOMAZ DOS SANTOS

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Resumo

As mudanças no processo de ensino-aprendizagem nos levam a pensar em novas formas para avaliar a aprendizagem, bem como identificar ações que promovam o engagement no desenvolvimento das atividades solicitadas. Frente a tais considerações, a presente pesquisa ancora-se em pressupostos metodológicos de natureza qualitativa, de cunho exploratório-descritivo, utilizando-se da pesquisa bibliográfica para selecionar instrumentos objetivando avaliar a aprendizagem e medir o engagement. Nesse percurso, ao focarmos para o campo da construção do conhecimento, a autoavaliação e a avaliação por pares, se apresentaram como parte do processo da avaliação formativa (alternativa que possibilita no decorrer do processo, monitorar o estilo e a capacidade de aprendizado). Neste sentido, a presente pesquisa aborda sobre a construção e apresentação de dois instrumentos: um de autoavaliação, e outro de avaliação por pares. Como resultados, espera-se que as ferramentas propostas possam ser utilizadas em processos de formação, bem como para investigar possíveis entrelaçamentos inerentes às dimensões do engagement (comportamental, cognitivo e afetivo) dos estudantes, durante o desenvolvimento de uma sequência didática apoiada na Aprendizagem Baseada em Problemas.

109



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

CAMINHOS DAS REFORMAS CURRICULARES NO BRASIL QUE CULMINARAM NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

BEATRIZ VIEIRA MAGDALENO
REJANE WAIANDT SCHUWARTZ DE CARVALHO FARIA
Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Resumo

No Brasil, a discussão acerca da elaboração de um currículo padronizado para todo o país ocorre desde 1940 (GONTIJO, 2015), a partir da Lei Orgânica do Ensino Primário (BRASIL, 1946) que tinha como objetivo regulamentar e organizar a estrutura curricular nos diferentes estados brasileiros. Posteriormente, um novo documento, intitulado “Leitura e linguagem do curso primário: sugestões para a organização e desenvolvimento de programas”, foi proposto para “organizar as bases gerais para os programas das disciplinas dos cursos primários, como sugestões às administrações estaduais” (BRASIL, 1949, p.8).

110



Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas
Mária Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

ENGLISH CLUB: INTERSECÇÕES ENTRE A AFETIVIDADE E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

FABIANO DA SILVA ARAUJO
SED - MS Escola Estadual João Ponce de Arruda

Resumo

O presente trabalho é resultado das atividades realizadas no projeto English Club, realizado em uma escola estadual da Rede Estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, na cidade de Três Lagoas, no após o horário de almoço da escola da autoria com o objetivo de estimular o desenvolvimento das 4 habilidades relacionadas ao aprendizado de língua inglesa. Nossa narrativa busca promover reflexões acerca das contribuições promovidas pelas leituras e práticas com a temática das inteligências socioemocionais. Nosso objetivo é destacar como as emoções influenciam de forma positiva os processos de aprendizagem, atuando como uma importante ferramenta neste processo. Ao realizarmos nossa pesquisa a ideia não foi somente focar nos aspectos pedagógicos, mas pensar, também em caminhos que pudessem se apropriar desse olhar mais afetivo como elemento de um processo mais prazeroso, interativo e colaborativo de aprendizagem de línguas. Por fim, socializar experiências com a língua e as emoções em um contexto de aprendizagem, em que ambas possam caminhar juntas e promover novos contextos de aprendizagem ressignificadas não somente para o desenvolvimento de competências cognitivas, mas também, o desenvolvimento de competências sociomocionais.

111

POR UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DOS PRESSUPOSTOS EPISTÊMICOS DECOLONIAIS

MARTIN KUHN

Universidade Comunitária de Chapecó (UNOCHAPECÓ)

Resumo

O foco temático desse ensaio teórico, ancorado na linguagem, tematiza a criança e a educação infantil desde um discurso decolonial. Problematizar a perspectiva colonial de educação, criança e educação infantil anuncia-se como sua intencionalidade. A problemática pode ser assim formulada: Quais as implicações de uma postura decolonial na educação das crianças da educação infantil? O percurso da reflexão se organiza em três movimentos. Para sustentar a argumentação a reflexão contempla as discussões conceituais dos termos colonial, descolonizar, pós-colonialismo e decolonialidade. Em um segundo momento tematiza o discurso colonial moderno de criança e o ideário pedagógico que o sustenta. E, por fim, um terceiro movimento que tece considerações acerca do discurso decolonial e suas implicações a uma pedagogia para a educação infantil. O percurso reflexivo permite visualizar que os ideários pedagógicos dominantes na educação das crianças são colonizadores. Assim, sustenta-se que uma ruptura na perspectiva colonizadora requer descolonizar o poder; o saber; o ser; o viver, o olhar e o pensamento predominante da educação das crianças, para pensar uma pedagogia decolonial da/para/com a infância.

112

EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA DO LITERÁRIO NA GRADUAÇÃO EM LETRAS E A VIVÊNCIA DA LUDICIDADE: UMA NARRATIVA POSSÍVEL?

ELIZA CRISTINA VIEIRA DE ALMEIDA
MARIA VITORIA CAMPOS MAMEDE MAIA
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Resumo

A pesquisa de doutorado, em andamento, da autora, orientada pela coautora, parte da discussão sobre a presença do lúdico no ensino superior (MAIA, 2014; AGUIAR, 2018; ARAÚJO e MAIA, 2023) e, alicerçada nesses estudos, busca refletir também sobre a ludicidade, concebida como uma experiência de plenitude, vivenciada em determinado contexto, pelo indivíduo (LUCKESI, 2022). Na primeira etapa dos estudos, de cunho qualitativo (IVENICKI e CANEN, 2016), realizou-se um panorama sobre a oferta de disciplina de prática como componente curricular (BRASIL, 2001; BRASIL, 2019) para o ensino de Literatura, em uma licenciatura em Letras (BRASIL, 2020a), durante o Ensino Remoto Emergencial (BRASIL, 2020b), imposto pela pandemia de covid-19. No decorrer da investigação, constatou-se que há uma lacuna em pesquisas sobre as experiências de mediação do literário no ensino superior (NEITZEL, PAREJA, OLIVEIRA, 2022), levando-nos a indagar se a ausência dessas experiências, propícias para a vivência da ludicidade, poderiam refletir no desenvolvimento de um sujeito-professor-leitor capacitado para a formação efetiva de leitores na educação básica, como assegurado em recente alteração (BRASIL, 2022) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Nesse contexto, tecemos considerações sobre como as experiências de mediação de leitura do literário no ensino superior, por meio também da fruição (BARTHES, [1973] 2015), configuram-se como momentos profícuos para a vivência da ludicidade.

113



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

A IMPLEMENTAÇÃO DO TEMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

LUÍS JOSÉ CÂMARA PEDROSA

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Resumo

A implementação do Tema Educação Ambiental na rede pública estadual começa com a pública da Lei 9.279 do ano de 2010. Nesse sentido mais dois documentos se somam a esse processo de avanço legal: o plano estadual de Educação ambiental do ano de 2018 e as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Ambiental do ano de 2019. Ainda assim, há uma dificuldade para que o referido Tema seja implementado nas escolas.

114



**Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas**

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS FOCOS DE APRENDIZAGEM CIENTÍFICA POR MEIO DA TEORIA ATOR-REDE

GABRIELA GONZAGA CHER
SERGIO DE MELLO ARRUDA
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Resumo

O presente trabalho trata de um recorte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida no âmbito da pós-graduação (Stricto sensu) e tem o intuito de analisar a construção e consolidação de um saber por meio dos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Ator-Rede (TAR) ou Actor-Network Theory (ANT), valendo-se, principalmente, das obras de Bruno Latour. O objeto de estudo refere-se a um instrumento de identificação de indícios de aprendizagem científica, intitulado Focos de Aprendizagem Científica (FAC), o qual foi construído pelo grupo de pesquisa Educação em Ciências e Matemática (EDUCIM), da Universidade Estadual de Londrina, Brasil (UEL/BR). Esta ferramenta foi elaborada a partir de estudos do grupo EDUCIM acerca de dois relatórios publicados pela National Research Council (NRC), em que são estipulados objetivos para a proficiência científica. Com base nestes objetivos, o grupo EDUCIM realizou uma primeira adaptação, designada por Latour de “translação”, e passaram a denominá-los de Focos de Aprendizagem Científica. Atualmente, os FAC estão sintetizados em cinco significantes, sendo eles, “interesse”, “saber”, “reflexão”, “comunidade” e “identidade” e vêm sendo utilizados pelo grupo EDUCIM nos últimos treze anos em diversos contextos (científico, docente e da pesquisa). Este estudo está centrado na descrição do primeiro movimento de translação dos FAC, buscando identificar os actantes que participaram do processo de elaboração dos FAC e suas performances na rede.

115

CONSTRUÇÃO DE UM DESIGN PEDAGÓGICO SOCIOCONSTRUTIVISTA VOLTADO À INVESTIGAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM O AUXÍLIO DA ROBÓTICA EDUCACIONAL

TARSIO RIBEIRO CAVALCANTE
EMANUEL DO ROSÁRIO SANTOS NONATO
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Resumo

A emancipação humana se configura como característica relevante aos sujeitos educativos da Educação de Jovens e Adultos ao possibilitar, para o público de uma modalidade de ensino marcada por negações, caminhos à libertação de um pensamento tutelado e hegemônico através do exercício da conscientização e do pensamento crítico. A partir desse entendimento assume-se que a robótica educacional, quando fundamentada em uma perspectiva socioconstrutivista, apresenta-se como possibilidade pedagógica a potencializar o processo de emancipação desses sujeitos, uma vez que a idealização de robôs para a realização de tarefas pensadas pelos próprios educandos viabilizam o exercício da interação, da colaboração, da mediação e a prática cognitiva à construção de novos conhecimentos em respeito à identidade cultural e aos saberes adquiridos ao longo da vida. Partindo deste contexto, este trabalho objetiva apresentar um design pedagógico socioconstrutivista construído colaborativamente com os sujeitos educativos da Educação de Jovens e Adultos com vistas a possibilitar a investigação e o exercício do processo de emancipação humana com o auxílio da robótica educacional. Para tanto, inicialmente apresenta o contexto da construção realizada, em seguida discute o entendimento que se tem sobre design pedagógico socioconstrutivista, avança sobre as questões metodológicas empregadas, anuncia o processo de criação colaborativa utilizado para, por fim, exibir a primeira versão do design desenvolvido.

116

PROGRAMA DEMOCRATIZAÇÃO DA CIÊNCIA

ANA CAROLINA STAUB DE MELO
PAULA BORGES MONTEIRO
JULIO FELLER GOLIN
GERSON GREGÓRIO GOMES
CARLOS DANIEL OFUGI
ORLANDO GONNELLI NETO
CLÁUDIO FERRETTI
RAFAELA VIEIRA DE SOUZA
Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)

Resumo

Democratizar a ciência exige adequar a linguagem à população e implementar projetos que tenham como objetivo estimular a curiosidade e motivar os estudantes a acessar e discutir temas científicos contextualizados social, técnica e culturalmente. A divulgação científica através de ações de extensão pode contribuir significativamente no sentido da proposta ciência para todos. Com esse objetivo o programa “Democratização da Ciência” foi idealizado, aprovado e contemplado com recursos financeiros no Instituto Federal de Santa Catarina - campus Florianópolis, buscando institucionalizar ações de extensão através da divulgação científica, integrando três projetos: Mostra Interativa de Ciências, Momentos Com-Ciência e Equipe Olímpica de Ciências, executados no período de 2020-2022. O presente artigo apresenta um relato das ações de extensão do programa. A equipe do programa é multidisciplinar, com professores de física e professores da área técnica, como eletrônica. A equipe também contou com bolsistas do ensino técnico de nível médio e do ensino superior dos cursos de engenharia, além de um técnico em laboratório. As ações de extensão que integram o programa foram realizadas em diferentes espaços, tempos e formatos: oficinas de ciências e eletrônica nas escolas públicas de Florianópolis-SC; feiras de ciências e tecnologia; palestras sobre temas de ciências; divulgação científica no blog “Cientistas descobriram que...”; preparação de estudantes para as olimpíadas científicas.

117

O USO DO ESCAPE ROOM COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE RADIOATIVIDADE NA PERSPECTIVA CTSA

ANDRESSA ANTÔNIO DE OLIVEIRA
DÉBORA LÁZARA ROSA

CHRISTYAN LEMOS BERGAMASCHI
ANA RAQUEL SANTOS DE MEDEIROS GARCIA

DENISE ROCCO DE SENA

VILMA REIS TERRA

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT/IFES VV)

Resumo

Os jogos de escape room tem sido utilizado em práticas pedagógicas e pode ser considerado uma experiência de aula gamificada. Objetivou-se criar um escape room como estratégia de ensino de radioatividade e validar com um instrumento que integra a Alfabetização Científica (AC). A construção da prática foi organizada em quatro missões. Estas foram executadas por três equipes e a cada missão cumprida era pontuada. O instrumento de validação possui quatro seções: (AC); Abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA); Deformidade científica; Críticas e sugestões. A educação científica pautada na contextualização de temas sociocientíficos vinculados às metodologias ativas de ensino tem demonstrado que discutir aspectos históricos, ambientais e sociais aumentam a motivação e interesse pela Ciência. Os validadores atribuíram escores altos nas três seções valoradas e elogiaram na última seção discursiva, destacando principalmente a diversidade de recursos utilizados, a criatividade, o trabalho em equipe, a interatividade, o caráter colaborativo e a dinamicidade proposta para uma aula remota, porém a avaliação da prática pedagógica apresentou a necessidade de abordar com maior profundidade conceitos científicos sobre o tema. Além da prática validada, propomos um instrumento que pode ser utilizado por outros pesquisadores que queiram validar suas produções relacionadas à AC, à abordagem CTSA e/ou à Deformidade Científica.

118

EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E CIÊNCIA: REVISITANDO A EXPOSIÇÃO "A COMPANHIA ESTRADA DE FERRO D. PEDRO II E O DESAFIO DA SERRA DO MAR"

MAGNO FONSECA BORGES
Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST)

Resumo

Composta por nove painéis de fácil transporte e montagem, a exposição “A Companhia Estrada de Ferro D. Pedro II e o desafio da Serra do Mar” foi montada pela primeira vez no espaço destinado a exposições temporárias no Museu Casa da Hera (MCH/IBRAM), onde permaneceu entre os meses de agosto e setembro de 2013. Daí por diante, circulou por diferentes espaços e, em 2020, ganhou uma versão virtual disponível na página do Museu de Astronomia e Ciências Afins (<http://www.mast.br/museu/a-companhia-estrada-de-ferro-d-pedro-ii-e-os-desafios-da-serra-do-mar/>). Passados 10 anos, revisitamos essa experiência com vistas a construir novos conhecimentos e estratégias para a produção de atividades de divulgação científica. Para isso, encontra-se em fase de elaboração, planejamento e roteirização o projeto piloto para circulação da exposição em comunidades margeadas pela antiga linha férrea no Vale do Paraíba Fluminense. O projeto piloto prevê a montagem da exposição em distritos do Município de Vassouras/RJ.

119

LINGUAGENS EM CONFLITO: A INAUGURAÇÃO DA ESTRADA DE FERRO D. PEDRO II

NÍCOLLAS COELHO BRANDÃO
Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST)

Resumo

Amparado nas noções de linguagem, hegemonia e cultura formuladas pelo historiador italiano Antonio Gramsci, o presente trabalho procura identificar e analisar as diferentes narrativas utilizadas para dar conta de um mesmo evento: a inauguração da Estrada de Ferro D. Pedro II. No dia 29 de março de 1858, abriram-se os caminhos do primeiro trecho da principal via férrea do Brasil Imperial. Atravessada por tensões sociais e relações de poder, os trilhos davam boas-vindas a um ideal de progresso e partia em direção ao futuro. Desse modo, nosso desejo é levar ao público os resultados parciais desenvolvidos no projeto “A EXPANSÃO PARA DENTRO: A Companhia Estrada de Ferro Dom Pedro II e as Associações Técnico-Científicas no Brasil Oitocentista”. Objetivando, assim, refletir acerca do processo de construção de hegemonia que envolve o advento de um aparato tecnológico, partindo de fontes imagéticas e jornais históricos de grande circulação.

120

EL BULLYING Y SU RELACIÓN CON LOS TRASTORNOS ALIMENTICIOS. UN ENFOQUE TRANSVERSAL DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA

MARÍA MARTÍNEZ LÓPEZ

PEDRO GIL MADRONA

Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)

Resumo

El acoso escolar, también conocido como bullying, es uno de los grandes problemas a los que se enfrentan los docentes desde hace décadas tanto dentro como fuera de las aulas sin importar cuál sea la etapa educativa: educación infantil, primaria, secundaria, etc. puede ser víctima de acoso escolar. De hecho, el acoso escolar se considera un problema a nivel mundial debido a que afecta a más de un 30% de los estudiantes entre 10 y 14 años. El acoso dentro del aula puede presentarse de formas muy distintas: acoso verbal, físico e incluso relacional. Este último tipo de acoso se muestra en las aulas mediante el aislamiento social de los estudiantes. La aparición del ciberbullying ha perpetuado este acoso fuera de las aulas debido al uso continuo de los dispositivos móviles y las redes sociales en la actualidad.

121



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERDISCIPLINARIDADE: FATORES POTENCIALIZADORES DA APRENDIZAGEM?

CAROLINE MACIEL DA SILVA
ELAINE CONTE
Universidade La Salle (UNILASALLE)

Resumo

O trabalho visa garimpar e compreender as articulações interdisciplinares da Educação Física, por meio de um mapeamento das produções teóricas sobre essa temática, no período de 2010 a 2021. Há um déficit de pesquisas sobre a temática da Educação Física sob um olhar interdisciplinar na educação básica, desde a Educação Infantil até o ensino médio. Diante dessa lacuna, as bases hermenêuticas nos permitem a compreensão do fenômeno na construção e interpretação da produção cultural, proporcionando uma noção para desenvolver interconexões didáticas, psicossociais e por jogos. Realizamos uma busca avançada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando também as plataformas do Google Acadêmico e Scielo, com as seguintes palavras-chaves: Educação Física; Interdisciplinaridade; Processos de aprendizagem. Os desdobramentos da pesquisa revelam um horizonte complexo do assunto, bem como foram encontradas pesquisas referentes ao tema específico da profissionalização e formação continuada sob um olhar interdisciplinar dos professores.

122



ENSINO DE ARTES E O LÚDICO COMO POIÉISIS

ANA VALÉRIA DE FIGUEIREDO
BEATRIZ SAMPAIO IACILLO DE ALBUQUERQUE
VALÉRIA LEITE DE AQUINO
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Resumo

A pesquisa investiga jogos, brinquedos e brincadeiras nas memórias de infância como poéticas da existência. Busca compreender o desenvolvimento humano e a estética da vida através do lúdico na arte e educação, explorando a leitura do mundo e a interação com o meio. A formação é permeada por ações lúdicas, e elementos que devem ser considerados na educação. O lúdico trabalha a aprendizagem da vida, em constante diálogo com o processo de construção e reconstrução do ser. Pensar o lúdico na arte e na educação é buscar nas raízes desse processo o desenvolvimento que permeia a formação do ser como humano em constante interação com o meio, suas construções individuais e coletivas; é buscar a estética da vida, de “sentir com os sentidos” na elaboração poética. Como as memórias de jogos, brinquedos e brincadeiras da infância transversalizam as poéticas da existência de cada sujeito? Como os rastros dessas memórias se materializam nos objetos do lúdico que carregam em si aspectos da Arte? Como expressões de cultura, o que dizem essas memórias e objetos, dos lugares sociais? A pesquisa adota abordagem qualitativa, com análise de conteúdo dos dados. Os resultados preliminares destacam a importância de inserir o lúdico na formação de professores, promovendo sensibilidade e atenção às diferentes formas de aprendizagem. O projeto se alinha com a Agenda ESG e a Agenda 2030 da ONU, visando à promoção de qualidade de vida e educação inclusiva, fortalecendo a cultura lúdica e a formação para o brincar, ampliando conhecimentos e olhares para a diversidade.

123

A EDUCAÇÃO DO CORPO, DOS SENTIDOS E DAS SENSIBILIDADES: POSSIBILIDADES INVESTIGATIVAS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

THIAGO PELEGIRNI

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Resumo

Novos enfoques e objetos têm sido vislumbrados para o exame da História da Educação Física. A compreensão da história da educação do corpo, dos sentidos e da sensibilidades, suas conexões com contextos mais amplos e a multiplicidade de efeitos sobre os sujeitos históricos têm informado novas formas de historicizar a disciplina de Educação Física. Nesse sentido, ambiciono discutir como esse movimento de pesquisa têm contribuído com novas possibilidades metodológicas e renovações de prismas teóricos para a História da Educação Física. Para tanto, utilizei como metodologia a revisão bibliográfica direcionada a busca das relações entre produção textual e interpretação histórica. A procura de um corpo referencial e suas contribuições para descrever os objetos, seus desvios e particularidades. Dessa forma, incluir os cruzamentos entre razões, sentimentos, sentidos e modos de ser permitem elaborar outras formas de olhar discursos e práticas voltados a educar e controlar as condutas corporais. Ademais permitem modificar o olhar para observar as ações múltiplas que interpelam os corpos, carregam impressões e constrangimentos, demarcam as cicatrizes do vivido. A educação institucionalizada participa ativamente desse processo forjando pedagogias que atuam no adestramento e modelagem dos corpos. Aos pesquisadores que se atentam para a inquirição desses fenômenos históricos se revelam ricos e inúmeros cenários investigativos capazes de produzir outros modos de entender a Educação Física.

124



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

INFLUÊNCIAS NEOLIBERAIS NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENSÕES E DISPUTAS

ANA CAROLINA SABINO DOS SANTOS
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)

Resumo

Tendo em vista que o currículo é espaço de disputa e poder, este ensaio científico tem como objetivo discutir as influências neoliberais presentes nos currículos de formação de professores, que resultam em um esvaziamento da formação docente e na adoção de uma lógica tecnocrática. Nesse sentido, é fundamental discutir as tensões e disputas existentes nos currículos de formação de professores, a fim de construir uma formação crítica, reflexiva e contextualizada que respeite a diversidade e as diferentes realidades do país. Para isso, será realizada uma revisão bibliográfica de estudos que abordam o currículo e as políticas educacionais, além de uma pesquisa documental das contrarreformas da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação).

125



Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

INFÂNCIA E PARTICIPAÇÃO: BEBÊS, CRIANÇAS E SUAS AÇÕES NO COTIDIANO DO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ANA CAROLINA CAMPOS DE MENEZES

Programa de Pós-graduação em Educação
da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd - UERJ)

Resumo

Em consonância com os estudos da infância, reforça-se a necessidade de fugir do individualismo e paternalismo, para poder garantir a abrangência da multiplicidade de experiências vividas pelas crianças, sujeitos ativos e de direitos, em suas infâncias, dentro e fora dos espaços educativos. Partindo deste pressuposto, o presente trabalho apresenta reflexões das vivências cotidianas enquanto professora e pesquisadora em um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) do Município do Rio de Janeiro, um espaço público de educação infantil que atende bebês e crianças pequenas da cidade. Considera-se neste trabalho, os aspectos geracionais, estruturais e políticos que envolvem a existência e a ação destes bebês e crianças neste espaço institucional, especificamente no Espaço de Desenvolvimento Infantil. Compreende-se que este é um espaço público educacional, onde deve-se efetivar o direito dos bebês e crianças cariocas a educação infantil.

126



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA: EMBATES E POSSIBILIDADES

ANTONIA ELIANE LIMA FERREIRA
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Resumo

Os livros didáticos encontram-se entre um dos instrumentos mais utilizados no ambiente escolar. Deste modo, eles são, em grande parte, o principal recurso de trabalho do professor e a porta de entrada para o conhecimento do aluno. Segundo Selva Guimarães, esse objeto é “o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar” (2009, p. 49). Por consequência, essa circulação faz com que seja observado a sua relevância para além da sala de aula, constituindo, nesse sentido, em nossa terceira economia. Por isso, ciente de sua complexidade e desafios contemporâneos a fim de aperfeiçoá-los, deve ser discutido com pesquisadores, estudiosos e interessados no assunto para se avançar acerca de seu entendimento enquanto obra didática criada exclusivamente para o ensino em sala de aula, ao mesmo passo em que se evidencia suas diversas possibilidades seus “usos”.

127



**APRENDER, ENSINAR E COMER: COMPARTILHAMENTO DA
EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE UM MATERIAL
EDUCATIVO SULEADOR
PARA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

DEBORA SILVA DO NASCIMENTO LIMA
RUTE RAMOS DA SILVA COSTA
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Resumo

O acesso a direitos básicos e constitucionais à população negra somente é possível na atualidade, devido a profundas mobilizações populares e resistências desde a colonização. Com surgimento na década de 70, o Movimento Negro Unificado foi fundamental na instituição da Lei 10.639/03 e a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas na publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). Diante de tantas pautas pertinentes à educação escolar, a DCNEEQ destaca a alimentação na cosmovisão dessas comunidades, e evidencia que a mesma deve respeitar a cultura alimentar, a infraestrutura escolar e dialogar com as realidades regionais e locais. No entanto, os manuais normativos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), não trazem as especificidades desses territórios. Por esse motivo há a importância de elaborar um material educativo (ME) que direcione e respalde a alimentação escolar quilombola articulando DCNEEQ e PNAE. Assim, o objetivo deste trabalho é sistematizar a experiência na elaboração do ME junto às pessoas envolvidas na exceção do PNAE em escolas quilombolas nas diversas regiões do Brasil. A partir do recurso metodológico dos grupos de diálogo, foram realizadas rodas de conversa com esses atores sociais de forma remota. O produto dessas conversas é base da elaboração do ME que pretende compartilhar as experiências, desafios e potencialidades dos territórios para apoio às políticas públicas.

128

MÉTODO ENUNCIATIVO DE LEITURA (MEL): DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA LEITORA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

FABIANA APARECIDA TAVARES DE PAIVA
LUCIANO DE JESUS NOGUEIRA
SILVIO HENRIQUE DE MELO COSTA
JOCYARE CRISTINA PEREIRA DE SOUZA
Centro Universitário Vale do Rio Verde (UNINCOR)

Resumo

Avaliadores externos, Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), apontaram recentemente um problema latente na Educação Básica brasileira, ou seja, a não proficiência leitora. Diante desse problema crucial, desenvolve-se um estudo, vinculado à Linha de Pesquisa Formação de Professores e Ação Docente do Programa de Mestrado em Gestão, Planejamento e Ensino do Centro Universitário (UninCor), sugerindo um trabalho por meio de textos que abordam a temática história/cultura local. No desenvolvimento desta pesquisa, apresenta-se o Método Enunciativo de Leitura - MEL (SOUZA, 2022), fundamentado na teoria Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 2018) como ferramenta pedagógica, que possivelmente se mostrará eficaz para o desenvolvimento da competência leitora. Consequentemente, acredita-se que esta pedagogia/metodologia promoverá o aperfeiçoamento de habilidades e o desenvolvimento de competências que amenizarão/solucionarão este grave problema social que atinge a população brasileira. Presume-se também que este Método complementar os materiais didáticos, uma vez que o referido tema já está definido nos documentos normativos da Educação Básica no Brasil.

129

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA LEITORA E APLICABILIDADE DO MÉTODO ENUNCIATIVO DE LEITURA (MEL)

JOCYARE CRISTINA PEREIRA DE SOUZA
VALDIRENE CAVICHIOLI
TAISIR MAHMUDO KARIM
ROSEMARY SILVA ALVES
PATRÍCIA CRISÓSTOMO DA SILVA
Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR)

Resumo

Este estudo parte da reflexão dos resultados apresentados pelos avaliadores externos - Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), que demonstraram em seus últimos relatórios, em 2018, dados estatísticos que evidenciam a falta de competência leitora dos discentes brasileiros da Educação Básica. Diante desse cenário, problematizamos: como resolver o analfabetismo funcional desses leitores? Considerando os procedimentos definidos pelo Método Enunciativo de Leitura (MEL), objetivamos aplicá-lo em uma Escola Estadual de Várzea Grande/MT e, mediante resultados obtidos, comprovar a eficácia dessa metodologia inovadora. Desenvolvido por Souza (2022), o MEL atende ao que se determina na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e fundamenta seus procedimentos de análise, interpretação e ensino de textos na Semântica do Acontecimento de Guimarães (2018). A aplicabilidade dessa metodologia que utiliza textos cuja temática seja a cultura e a história local já comprovou resultados positivos diante do grave problema de analfabetismo funcional no Brasil.

130

**SABERES POPULARES DE COMUNIDADES TRADICIONAIS
DO NORTE FLUMINENSE DO RIO DE JANEIRO:
EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO DE MATERIAL EDUCATIVO A
PARTIR DE PLANTAS DE QUINTAL**

ETIENNE SILVA MADUREIRA
LUANA SILVA DE AZEVEDO
RUTE RAMOS DA SILVA COSTA
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Resumo

A pandemia de COVID-19 foi um período desafiador mundialmente, tendo um agravamento ainda maior em países que tiveram em suas experiências a colonização como modelo de desenvolvimento social e econômico, como é o caso do Brasil. Durante este período de calamidade sanitária, a universidade pública foi uma das primeiras instituições a pausar suas atividades presenciais, porém se manteve ativa a partir da pesquisa e extensão, prestando assistência para comunidades em que já eram desenvolvidas ações extensionistas. Mantendo as atividades num primeiro momento de forma remota, desenvolvemos uma pesquisa-ação com o público majoritariamente mulheres pretas e pardas nas comunidades quilombolas, assentadas, e rurais, com o objetivo de direcionar recursos da universidade, para o enfrentamento e fortalecimento de comunidades rurais durante a pandemia de covid-19 (AZEVEDO et al, 2022). Ao longo da pesquisa, constatamos que as comunidades tradicionais e assentamentos rurais, por serem invisibilizados nas estratégias de saúde na atenção básica principalmente no período pandêmico, têm recorrido às suas tradições culturais, religiosidade e conhecimentos de plantas medicinais. A partir de rodas de conversa e espaços formativos realizados com os líderes das comunidades participantes, foi evidenciado que os saberes e práticas tradicionais tornaram-se resposta ao cuidado em saúde nos territórios, como forma de busca de uma solução coletiva para o problema identificado.

131

O TEATRO E A CIDADE: EMANCIPAÇÃO DO MUNICÍPIO DE TRÊS RIOS/RJ E A PERSPECTIVA DA PRODUÇÃO TEATRAL NA ERA VARGAS (1937-1945)

ANDERSON LUIZ NASCIMENTO BERNARDES
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

Resumo

A presente proposta pretende investigar a história da criação do Grupo de Amadores Teatrais Viriato Corrêa (GATVC) e da emancipação do município de Três Rios, interior do estado do Rio de Janeiro, analisando as transformações ocorridas no município e no grupo teatral à época da constituição dos dois, o grupo fundado em junho de 1937 e o município emancipado do município de Paraíba do Sul em dezembro de 1938, deixando de ser o 1º. Distrito de Ente Rios. O grupo GATVC é o mais antigo do Brasil ainda em atividade e o único a possuir um teatro próprio, que é, ainda na atualidade, o único teatro do município e foi construído a partir da doação de um terreno doado pelo governo do Estado do Rio de Janeiro, em 1959, e parte das verbas para construção foram subsidiadas pelo mesmo. Ao tratar de sua fundação do grupo e da emancipação da cidade pretendo investigar se as bases para essa proximidade entre estado e grupo teatral, que viabilizou a construção do teatro, já foram lançadas desde o início de sua fundação, na era Vargas, se essa proximidade sobreviveu à queda de Vargas e, portanto, se construiu como uma relação institucional ou se foram momentos pontuais de movimentos políticos de apoio entre Estado e o grupo. Busco investigar se houve uma participação efetiva do grupo e sua produção teatral, no apoio tanto à emancipação quanto às práticas do governo federal e sua propaganda.

132

A IMPORTÂNCIA DA RESIDÊNCIA EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O APERFEIÇOAMENTO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA

DOUGLAS MANOEL ANTONIO DE ABREU PESTANA DOS SANTOS

ARTHUR MULLER

MICHELLE JULIA DE SOUSA

ANE PATRÍCIA FLORA

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)

Resumo

A formação inicial de docentes para educação básica, tem sido objeto de estudos de diferentes instâncias no campo educacional. Temos como uma das principais questões a relação teoria x prática que não obstante são recorrentes nas discussões. Pensando nisso a LDB (lei de diretrizes e bases da educação) a partir da Lei 9394/96 em seu artigo 61 afirma: A formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas inclusive mediante a capacitação em serviço; Tal aspecto lança luz a formação inicial dos docentes no Brasil, a qual associada a diferentes estudos como o de LIMA (2006) e PIMENTA e LIMA (2008) asseveram que a respeito dos estágios curriculares supervisionados, são fundamentais e importante de se ampliar o tempo de presença na escola ao longo dos cursos que formam professores, bem como a necessidade de fortalecimento da parceria entre licenciaturas e escolas de educação básica para efetivo acompanhamento formativo dos futuros docentes.

133

FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS PARA A INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTADO DA ARTE

TALITA SILVA PERUSSI VASCONCELLOS
RELMA UREL CARBONE CARNEIRO
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Resumo

O presente trabalho apresenta o estado da arte do tema: Formação de educadores do ensino não formal para o trabalho com o Público Alvo da Educação Especial. Partindo da questão: Como é a formação do educador social em relação à inclusão? Qual a importância da formação continuada para esses educadores? Foi realizado o balanço de produção nos bancos de dados de base digital de periódicos da CAPES/MEC, da BDTD e SciELO, de estudos realizados nos últimos 20 anos utilizando descritores específicas que descrevem o objeto do estudo em questão. Foram encontrados 14 estudos, logo percebe-se a falta de pesquisas que trazem a formação continuada em educação inclusiva em organizações da educação não formal. Nesse sentido, ressalta-se a relevância de novos estudos pautados na importância de oferecer a formação continuada para educadores, visando a possibilitar e viabilizar oportunidades igualitárias de acesso e permanência do aprendiz PAEE no espaço de ensino não-formal.

134

ESTUDO HISTÓRICO DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ESTADO DE SÃO PAULO-BRASIL: APONTAMENTOS INICIAIS

ANGÉLICA PALL ORIANI
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Resumo

Este resumo decorre de pesquisa que discute as ações dos coordenadores pedagógicos relacionadas à formação continuada de professores no estado de São Paulo-Brasil. O objetivo é identificar, descrever e analisar descrições sobre saberes, formas de ingresso e atribuições do coordenador pedagógico em municípios de médio porte em São Paulo. Nesta proposta olhamos para a coordenação pedagógica no âmbito da legislação do estado de São Paulo visando compreender as diferentes formas por meio das quais esse profissional vem sendo historicamente regulado. Os métodos utilizados incluem: leitura da bibliografia pertinente ao tema; localização e recuperação de todas as leis que mencionam a coordenação pedagógica; e análise dos dados recuperados. Os resultados preliminares permitem constatar que apesar de auxiliar o diretor no trabalho de gestão pedagógica, a figura do coordenador pedagógico ainda é pouco referenciada do ponto de vista legislativo e apenas nas últimas décadas vem sendo apontada como impactante no trabalho de gestão pedagógica das escolas.

135

ENTRE O IMAGINÁRIO E O REAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CHÃO DA ESCOLA

MATHEUS HENRIQUE DA SILVA
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Resumo

O trabalho proposto toma a formação inicial de professores e a disciplina de estágio supervisionado em um curso de licenciatura em Ciências Sociais como ponto de partida para uma discussão sobre a prática docente. Assim, busca evidenciar a influência das contradições e especificidades enfrentada no chão da escola a partir da interpretação do imaginário, aqui representado pela teoria das aulas de graduação e do real, ou seja, as experiências concretas da atuação na escola proporcionadas por meio da pesquisa na disciplina de Estágio Supervisionado. Buscando contribuir com a formação de educadores no nível de graduação, traça um panorama da atuação e formação docente e os desdobramentos desta por meio da inserção do graduando no espaço escolar, discutindo suas especificidades enquanto indivíduo que ocupa um “não-lugar” e uma temporalidade e atuação reduzida nas instituições formais de ensino. Para tanto, emprega-se o diário de campo desenvolvido ao longo das observações em sala e do relato do tipo autobiográfico. Por meio desses, evidencia-se como as relações criadas entre estudantes- estagiário-professor foram capazes de afetar a formação docente do pesquisador e de como este ocupa um lugar privilegiado na organização do espaço escolar, fazendo com que ao ser visto como ser inacabado pelos professores e como intermediário de idealização e juventude, é capaz de adentrar os dois campos de atuação desses sujeitos.

136

FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA À LUZ DA TEORIA DA ESCUTA SENSÍVEL

ALLISSON ROBERTO ISIDORIO
JOCYARE CRISTINA PEREIRA DE SOUZA
Centro Universitário Vale do Rio Verde (UninCor)

Resumo

A formação de professores tem ganhado espaço como objeto de estudo, tendo em vista ser um aspecto importante a ser considerado para bons índices da qualidade de ensino. Diante disso, o supervisor escolar conquista relevância enquanto profissional do processo de ensino/aprendizagem nas instituições educativas. A relação entre supervisor-professor-escola deve sempre se pautar na busca de soluções que se ancorem na formação contextualizada em situações-problemas do ambiente escolar; hipotetizamos, considerando esse cenário, que a formação docente deve advir da relação supervisão-professor, por meio de uma escuta sensível, a partir de demandas apontadas do contexto social-pedagógico da instituição. Em virtude dos fatos mencionados, o objetivo do presente trabalho é evidenciar a importância da relação supervisor-professor à luz da teoria da escuta sensível a fim de promover a formação docente centrada no contexto social-pedagógico da escola. A supervisão escolar pode se apropriar dessa teoria à medida que o professor é ouvido e compreendido; o supervisor poderá propor uma formação centrada na escola, orientada em ações específicas do cotidiano da instituição educativa, tornando assim a escola o ponto focal do processo ação-reflexão-ação, como unidade básica de mudança, desenvolvimento e aprimoramento pedagógico.

137

MODELOS DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO E ENSINO EM ANGOLA: INFLUÊNCIAS E INTERFERÊNCIAS

TUCA MANUEL

MARIA DA CONCEIÇÃO BARBOSA MENDES

Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela (ISCED)

Resumo

A tendência de responder às inquietações sobre a qualidade do ensino em Angola por via de argumentações de natureza instrumental, identificando as infra-estruturas, os financiamentos, os professores e os alunos, como fontes da fraca qualidade da educativa, não tem sido suficiente para compreender o problema. A interpretação da história da educação no país e dos procedimentos de gestão escolar que se exercitam, podem gerar a compreensão, mas escassamente são desocultadas à medida de suas interferências no estabelecimento de um sistema educativo orientado para a plena justiça social. Uma análise documental baseada em normativos do contexto educativo, ancorada na revisão bibliográfica, permitiu elaborar a presente recensão que procura, com base numa abordagem qualitativa, apreciar os tendenciais modelos de gestão escolar em Angola. Concluído o estudo, compreende-se que o foco nos modelos juridicamente consagrados tem permitido que os gestores se resguardem na racionalidade burocrática, mitigando os modelos de orientação para a acção que premiariam uma regulação cooperativa e coordenada. As trajectórias sócio-profissionais e académicas dos actores nas esferas de gestão escolar, a par da administração desconcentrada do Estado em relação às escolas do ensino geral e da proeminência do modelo de supervisão institucional ou tradicional no ensino superior, constituem as principais interferências à qualidade do sistema.

138

A PARTICIPAÇÃO DOS DIFERENTES SEGMENTOS NO PROCESSO DE GESTÃO DA ESCOLA

JANE ROSE SILVA SOUZA
Universidad Columbia Del Paraguay

Resumo

Será apresentado o resultado de um estudo de campo realizado em uma escola da Rede Municipal de Angra dos Reis/RJ, abrangendo, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica, a fim de discutir conceitos fundamentais à gestão, como relações entre democracia e educação, gestão participativa, liderança, projeto político-pedagógico, entre outros temas. Na segunda parte efetivou-se a pesquisa de campo em uma escola localizada no município de Angra dos Reis, pertencente à Rede Oficial de Ensino. Foram entrevistados diferentes sujeitos do processo pedagógico — alunos, pedagogos, professores, funcionários e diretor, com intuito de verificar qual a percepção que os mesmos tinham sobre a forma de gestão democrática e de que modo participavam (ou não) do processo decisório da escola em questão. O objetivo maior da pesquisa de campo constituiu em compreender como se processava, de fato, a administração/gestão escolar, focando o papel do diretor no cotidiano escolar além de investigar o grau de participação dos diferentes segmentos nesse contexto. A discussão e análise dos resultados das entrevistas realizadas procurou relacionar as considerações teóricas da pesquisa bibliográfica com as percepções dos sujeitos “reais” sobre o tema. Como fundamentação teórica, foram abordados autores como Norberto Bobbio, Marilena Chauí, Naura Carapeto Ferreira, Dinair Leal da Hora, José Carlos Libâneo, Heloísa Luck, entre outros.

139

UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNC-FORMAÇÃO) E AS VIOLÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

LUANA MARIS BORRI
Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)

Resumo

Os avanços das reformas educacionais pautadas em ideais neoliberais e conservadores vêm demarcando o contexto brasileiro, sendo as políticas de formação de professores uma peça central para a perpetuação dessas ideias. O presente trabalho tem como objetivo discutir como as diretrizes para formação de professores abordam as violências. Para isso, foi realizada uma pesquisa documental analisando a resolução CNE/CP nº 2/2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), utilizando como base das análises as teorias críticas. Com a investigação foi possível constatar: a) subordinação da formação à defesa de um determinado projeto societário, que na conjuntura atual, apoia-se em uma agenda conservadora articulada com o projeto de Estado neoliberal; b) BNC-Formação procura embasar-se em uma neutralidade estabelecendo uma higienização de questões que permeiam a atuação docente, ocasionando a construção de um olhar unificado para os processos educativos e nega-se ainda mais a pluralidade vivenciada nas escolas; c) silenciando as discussões de desigualdade social e violências.

140

INVESTIGANDO CONCEPÇÕES E MOTIVAÇÕES: A VISITAÇÃO DE ALUNOS DE UMA ESCOLA DO INTERIOR DO RJ A UM MUSEU DE CIÊNCIAS

WILLIAN ALVES PEREIRA
LUIZ AUGUSTO COIMBRA DE REZENDE FILHO
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Resumo

Os espaços de educação não formal contribuem com a divulgação científica, principalmente na inclusão dos cidadãos na sociedade contemporânea através de discussões de temas relacionados ao cotidiano. Neste trabalho, ainda em andamento, pretende-se investigar as diferentes formas de interação e motivação da aprendizagem de um grupo de alunos do 6º ano de uma escola localizada no interior do Estado do Rio de Janeiro/Brasil, através da visitação a um Museu de Ciências. Com um total de 30 alunos, foi realizado a observação e um questionário pós visitação (24 respostas) composto por 10 questões abertas e fechadas, verificando o que idealizavam ser um museu e se a visitação correspondeu as expectativas. Dentre os pontos observados, pode-se perceber as diferentes interações, respondendo todos os questionamentos realizados e demonstrando interesse pelo tema. Com o questionário, verificamos que a maioria dos alunos idealizava o museu como um local que remetia ao passado, com coisas antigas, assim como a dificuldade de visitação por morarem distantes ou por falta de verba, porém, marcas positivas também foram observadas como no comentário de um aluno: “Nunca vou esquecer essa viagem”. O contexto de aprendizagem diferenciada e as interações promovem um aprendizado diferenciado, tornando-os um “visitante ativo”, influenciando diretamente na produção de sentidos. Estas atividades são marcantes em suas vidas, pois nem sempre apresentam a possibilidade de conhecer um local em que a aprendizagem se dá de uma forma diferenciada, motivando-os tanto na questão educacional quanto na social, com diversas interações e por saberem que podem vir a ocupar esses espaços futuramente.

141

ENSINO DE ASTRONOMIA NO PÓS-PANDEMIA: PERCEPÇÕES DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ADRIANA OLIVEIRA BERNARDES
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Resumo

A situação no pós-pandemia trouxe inúmeras dificuldades para os alunos, sobretudo para aqueles que são alunos trabalhadores e frequentam o ensino noturno. As turmas de Educação de jovens e adultos enfrentaram ainda mais dificuldades para participar do ensino remoto, devido à falta de recursos tecnológicos e às defasagens de conteúdo. A partir de 2022, com o retorno presencial no período pós-pandêmico, os frutos deste período difícil tornam-se visível. Os alunos vêm encontrando grandes dificuldades, principalmente em disciplinas como a Física. No estado do Rio de Janeiro, conteúdos de Astronomia foram inseridos na disciplina de Física, fazendo parte do currículo. O objetivo desta investigação foi sondar uma turma de Educação de Jovens e Adultos em relação às suas percepções do ensino no pós-pandemia, principalmente em disciplinas como a Física. Utilizando uma metodologia qualitativa com objetivos exploratórios, obtivemos inicialmente o perfil de oito alunos matriculados nesta modalidade de ensino. Resultados preliminares sugerem que as dificuldades enfrentadas no período de pandemia repercutem agora, fazendo com que se acentuam. Observa-se, portanto, que o ensino noturno, que abriga a maioria dos alunos trabalhadores, os quais já enfrentavam inúmeros problemas, necessita de um projeto direcionado às suas defasagens oriundas do período de pandemia em que estiveram afastados da escola.

142

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO EPISTÊMICA INTERCULTURAL

DÉBORA LÁZARA ROSA

MANUELLA VILLAR AMADO

Programa de Pós graduação em Educação em Ciências e Matemática

Instituto Federal do Espírito Santo (EDUCIMAT/IFES VV)

Resumo

Os processos de formação docente pautados na educação científica oportunizam mecanismos de desenvolver ações educativas interculturais na busca por rupturas com a abordagem hegemônica, monocultural, desconectadas de questões sociais, culturais e ambientais no ensino. O presente estudo objetivou analisar, por meio da formação continuada de estudantes do curso de licenciatura em Química no Centro Universitário Norte do Espírito Santo, os desafios para se trabalhar questões da cultura Afro-brasileira nas aulas de Química. Foi proposto durante um momento formativo dos licenciandos, a realização uma oficina temática a fim de propor ações pedagógicas para se trabalhar a cultura Afro-brasileira no ensino de Química em três momentos distintos: avaliação dos estudantes acerca dos conhecimentos prévios sobre inserção da História e cultura Afro-brasileira no ensino de química, momento formativo a partir do tema “Alfabetização Científica e Interculturalidade” e a elaboração de propostas de intervenção formativas intercultural. Os resultados apontam a necessidade de ampliar a abordagem intercultural pelo viés da alfabetização científica, buscando contribuir na socialização e na difusão das práticas pedagógicas interculturais possíveis de problematizar e anunciar novas forma de construir pontes entre as diferentes culturas, superando as barreiras da desigualdade e da discriminação, princípio fundamental para a construção de uma educação crítica e mais democrática.

143

A INTRODUÇÃO DA ASTROBIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS

ANGELA FERREIRA PORTELLA
ADRIANA OLIVEIRA BERNARDES
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Resumo

Temas de Astrobiologia há muito tempo povoam as mídias, assim; jornais, revistas, internet, entre outros atraem a atenção das pessoas de maneira geral e também de alunos do Ensino Secundário. Alguns trabalhos discutem a inserção desse tema por meio de recursos lúdicos, como os realizados por Portella e Bernardes (2017, 2019), Gões e Bernardes (2020), Velozo e Bernardes (2021), entre outros. Estes trabalhos trazem resultados oriundos da inserção do tema e da aplicação do mesmo em sala de aula regular, utilizando recursos didáticos como: jogos, exposições, oficinas, histórias em quadrinhos e vídeos. Diante disso, torna-se relevante obter a percepção de futuros professores sobre a importância da inserção do tema e da utilização de recursos didáticos diversificados para o Ensino de Biologia. Assim, nosso trabalho buscou compreender como licenciandos em Biologia percebem as possibilidades de inserção do tema no Ensino Secundário e a que atribuem a importância desta inserção. Neste trabalho, entrevistamos 23 licenciandos em Biologia de ambos os sexos, traçando o perfil dos participantes e sondando suas percepções da inserção da Astrobiologia. A pesquisa é de natureza quali-quantitativa, tendo como método de coleta de dados um questionário do Google Forms que foi enviado aos alunos através de e-mail. Posteriormente, realizamos uma análise de conteúdo, de acordo com os pressupostos de Bardin (1997), categorizando os dados obtidos. Os resultados sugerem que os discentes do Ensino Superior acreditam na importância da introdução e o utilizariam em sala de aula. Observamos, então, que os licenciandos tem sim disponibilidade para trabalhar novos temas, com novos recursos, o que é fundamental para renovação do currículo de Biologia.

144

ENTRE MANUAIS E LITERATURAS: A FORMAÇÃO FEMININA NA ESCOLA NORMAL PAULISTA

JOYCE KATHELEN PAIXÃO DE MORAES
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Resumo

"Com o advento da primeira república no Brasil, a escolarização passou a ser uma questão sobretudo política que visava a formação instrumental de cidadãos religiosos, patrióticos e moralmente elevados. Aos poucos, a docência se tornou uma opção de atuação profissional feminina, pois o magistério era visto como uma extensão da maternidade, exercida em meio período diária, e por isso, uma das poucas profissões possíveis e aceitáveis para as mulheres naquele período. Ser professora significava ter uma profissão que não desviava as mulheres de seu destino: ser mães e esposas exemplares. Com isso, o perfil da mulher republicana e professora encarregava a mulher do papel de manter a estabilidade do lar, de ser sua maior representante, visando a criação de filhos exemplares com base nos princípios de civildade e moralidade que tinham como principal inspiração a Europa. Esta comunicação tem como finalidade, investigar a relação da Formação Feminina ofertada nas Escolas Normais com a leitura destinada a esse público a partir de duas fontes literárias: o Lar Doméstico (1902) de Vera Cleser e o Livro das Noivas (1914) de Júlia Lopes de Almeida, manuais de Economia Doméstica presentes nos acervos das bibliotecas das Escolas Normais. Essas bibliotecas nesse sentido, foram locais de formação cultural e educacional, nos quais essas fontes estavam presentes e foram lidas pelas professoras e formação, portanto exercendo um caráter pedagógico e instrutivo, sendo assim Considerando a “educação modelar” idealizada pelos reformistas das Escolas Normais, as bibliotecas escolares foram importantes aliadas para a disseminação desse modelo ao formarem os futuros professores com os manuais escolares vindos da Europa e baseados nas modernas teorias de ensino. Nesse sentido, o papel do bibliotecário fora crucial para a seleção, organização e catalogação das obras que comporiam um modelo pedagógico baseado na cultura escolar desejada. Entre os séculos XIX e XX, o Brasil buscava consolidar um modelo pedagógico baseado na busca da modernização do país, buscando inovações na educação e na cultura. O método de análise das fontes se dá a partir do conceito de leitura apropriação de Chartier (2004) e também dos estudos de Cunha (1995), Almeida (1996) Costruba (200) e Certeau (1994).O resultado parcial indica que mesmo tendo diferentes autorias, ambas as fontes possuíam o mesmo objetivo: formar mulheres modelo para a Primeira República, mães e esposas dedicadas e em segundo plano, educadoras. Há também elementos de cunhos morais, religiosos e higiênicos que deveriam formar essa mulher republicana, considerando o crescimento da presença feminina no âmbito escolar, o ócio valorizado pela elite incentivou a leitura desses romances românticos, a intimidade desses momentos fornecia a individualidade necessária para a demonstração dos sentimentos como as cartas de amor, e até a leitura de romances pouco recomendáveis para as moças, aqueles que demonstravam aspectos eróticos e tudo que ia contra os que romances como os da coleção analisada, ditavam. Portanto, em meio ao processo de Feminização do Magistério, construiu-se um perfil de professora que deveria ser moralmente honrada, virtuosa, religiosa e dócil.

145

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PARA CRIANÇAS COM AUTISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

GREICE KELLY MARINHO
VIVIANE CRISTINA DE MATTOS BATTISTELLO
Universidade Feevale

Resumo

Entender o que a criança deseja comunicar pode ser um grande desafio, principalmente no contexto da educação infantil, onde elas estão passando pelo processo de aquisição da linguagem. Em se tratando de crianças neurotípicas, isso acaba se intensificando, como é o caso do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Muitas crianças apresentam prejuízos significativos em relação às expressões não verbais, como imitação, gestos, expressões faciais e contato visual. Assim, a comunicação alternativa (CA) torna-se uma possibilidade para que a comunicação seja mais efetiva. Isto posto, o presente artigo apresenta como objetivo buscar possibilidades de promoção da comunicação para crianças com TEA no contexto da educação infantil. Por ser um transtorno do neurodesenvolvimento, os sintomas se manifestam, a priori, antes dos dois anos, a partir da observação de como as crianças reagem aos estímulos auditivos e/ou visuais e pela presença de dificuldades na linguagem. Nesse sentido, a partir de metodologia de pesquisa bibliográfica, buscou-se os descritores: comunicação alternativa e autismo, na plataforma Scielo-Brasil. Os resultados apontam que a temática é recente no panorama brasileiro, no entanto, internacionalmente os estudos têm maior abrangência. Conclui-se que se faz necessário ampliar os estudos na área da comunicação alternativa para crianças com TEA, no contexto da educação infantil, visto que é uma maneira de promover a linguagem, a cognição e a interação social.

146

CULTURA ALIMENTAR NA ESCOLA: O USO DE PLANTAS ALIMENTÍCIAS NÃO CONVENCIONAIS (PANCS) NAS AULAS DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM CONFEITARIA DA FAETEC BANGU

DANIELLE THEODORO CANICIO
RUTE RAMOS DA SILVA COSTA
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Resumo

O ponto mais forte de nossa memória afetiva é a comida. Enquanto processo social, o ato de comer é caracterizado pelo estímulo de cada indivíduo dentro de sua subjetividade. Existem inúmeras formas de se alimentar, porém o que determina o que será consumido como alimento saudável e socialmente aceito são fatores culturais e econômicos. Os currículos convencionais da maioria dos cursos de Qualificação Profissional em Confeitaria, incluem, sobretudo, preparações de matriz francesa – sendo a França considerada o berço não só da Confeitaria, mas da Gastronomia Mundial. As aulas referentes a chamada “Confeitaria Saudável”, esbarram no desafio de contar com insumos de alto valor aquisitivo e pouco acessíveis a grande parte dos alunos – sobretudo de escolas públicas, como a Faetec Bangu. Após discussão com o corpo pedagógico da escola, foi aprovada a proposta – que partiu dos docentes – de criação de uma horta pedagógica com plantas alimentícias relacionadas a cultura alimentar local e estruturadas Oficinas de “Confeitaria Saudável” que utilizassem as plantas da horta e valorizassem os conhecimentos tradicionais dos familiares dos discentes e dos estudos feitos pelos docentes da área. O objetivo deste trabalho é sistematizar a experiência na elaboração dessas Oficinas na Qualificação Profissional da Faetec Bangu, afim de fomentar a prática e a discussão da inclusão de elementos da cultura alimentar local na grade formal desses cursos.

147

NARRATIVAS DIDÁTICAS E MUDIÁTICAS: A TEMÁTICA DA INQUISIÇÃO LUSO-BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E OS USOS DO PASSADO INQUISITORIAL EM AMBIENTES VIRTUAIS

TAINÁ GUANINI DE OLIVEIRA
EULÁLIA MARIA APARECIDA DE MORAES
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Resumo

Nos últimos anos o número de pesquisas que tratam temáticas sobre a presença do Tribunal do Santo Ofício da Inquisição em território luso brasileiro aumentou consideravelmente. Trata-se de uma instituição de poder que perpassou todo o processo de formação social, econômica e cultural de nosso país interferindo de maneira significativa nos diversos níveis da sociedade colonial à saber: religioso, cultural, econômico e/ou político. Neste trabalho, procuramos analisar, numa perspectiva comparativa, como livros didáticos de História do PNL D 2018 e 2021 produzidos para o ensino médio e trabalhado nas escolas públicas do Estado do Paraná têm abordado a temática do Tribunal do Santo Ofício da Inquisição de Portugal e sua atuação em relação ao Brasil no período colonial. Simultaneamente à análise das narrativas acerca desse passado nas produções didáticas, buscamos, também, analisar o papel do ensino de história em um cotejamento que identifica as pseudo-histórias em circulação nos espaços virtuais. Neste sentido, o passado inquisitorial é apropriado, vinculando ao revisionismo e/ou negacionismo apologético, intolerância, preconceito e estereotípi a. Levamos em consideração que a consciência histórica dos estudantes não ocorre somente através do ensino formal em sala de aula e que o universo midiático é muito acessado pelos jovens que frequentam as aulas de história na educação básica, caracterizando a necessidade de se discutir e refletir questões que envolvem a temática em questão e o ensino de História.

148

COLETA DE DADOS EM TEXTO, ÁUDIO E IMAGEM DA OFICINA DE MÚSICA E MEIO AMBIENTE NO SESC DE MARABÁ EM PARCERIA COM CRAS DO BAIRRO AMAPÁ

RONNY RAMOS DA SILVA
Serviço Social do Comercio (SESC PARÁ)

Resumo

Whatsapp funcionou como um digital aliado diário de campo, a princípio porque coletar análises da categoria de uma oficina requer bastante organização e ao mesmo tempo identificar diagnóstico de necessidades, limitações, lacunas, deficiências, etc. Por tanto, este aplicativo de conversa tem a versatilidade leve e rápida dos registros de texto, áudio e imagem, o suficiente para colher dados essenciais para compilar a pesquisa empírica deste trabalho. Obviamente, para coletar dados mais aprimorados o whatsapp apresenta suas limitações de qualidade bem como a inexistência automática de armazenamento permanente e insuficiência exclusiva dependente ao aparelho celular, onde então, recorreremos a outros recursos tecnológicos sofisticados e aos e-mails enviando backups de todos os dados para garantir a integralidade do processo investigativo.

149

MEMÓRIA DOCENTE: OS IMPACTOS DE ESCOLARIZAÇÃO E DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO EM SANTA CATARINA (BRASIL)

IONE RIBEIRO VALLE

SOLANGE APARECIDA DE OLIVEIRA HOELLER

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Instituto Federal Catarinense (IFC)

Resumo

A pesquisa tem como objetivo a recuperar, registrar e analisar a memória docente, com ênfase nos impactos do movimento de escolarização em Santa Catarina sobre a constituição da carreira do magistério, a construção das identidades profissionais e o trabalho pedagógico. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que utilizou de um questionário semiestruturado, aplicado e coletado junto a professores aposentados da rede estadual de ensino de Santa Catarina que atuaram na educação básica. Foram investigados os seguintes aspectos: a influência da ampliação das oportunidades de acesso a todos os níveis do ensino, da ideologia meritocrática, da laicização do ensino, do prolongamento da escolaridade obrigatória na trajetória profissional desses professores e recuperar aspectos relacionados à escolha, formação, profissionalização, sindicalização, identidade vocacional ou profissional. Obtivemos a devolutiva de cerca de 894 questionários, com representatividade de todas as regiões do Estado. Foi possível perceber que a pesquisa pode subsidiar outros pesquisadores e, sobretudo, deixar registrada a memória histórica (memória docente) dos professores das escolas públicas estaduais catarinenses, permitindo às gerações futuras acesso ao patrimônio, educacional e cultural que envolve os processos de formação docente.

150

PATRIMÔNIO CULTURAL DA POPULAÇÃO NEGRA, HISTÓRIA, MEMÓRIA E ARQUITETURA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA TRANSDISCIPLINAR

MERYELLE MACEDO DA SILVA
RAFAEL FERREIRA DA SILVA
MÁRCIA APARECIDA DE SOUZA
HENRIQUE CUNHA JUNIOR
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Resumo

Objetivamos com esse trabalho analisar o estudo do patrimônio cultural da população negra como possibilidade para o ensino de Geografia transdisciplinar. Para tanto, nos respaldamos no método da afrodescendência, pelo qual temos a ação política de visibilizar os territórios negros e a sua população, considerando para além do fenótipo, a história, a memória e a cultura. Como procedimento metodológico tivemos a revisão de literatura e a pesquisa empírica realizada na zona rural do município do Crato, situado na região do Cariri cearense. Nesse processo, além de observações sistemáticas, trabalhamos com registros fotográficos. Compreendemos a transdisciplinaridade como movimento intrínseco ao pensamento Pan-Africanista e que ao ser atrelado ao ensino de Geografia pode nos permitir o entendimento da história sociológica brasileira, dentro de uma perspectiva crítica condizente com a realidade singular dos lugares, onde se encontram patrimônios culturais negros essencialmente constituídos pela espacialização de conhecimentos da população africana e afrodescendente. Nessa dinâmica social, história, memória e arquitetura são elementos da cultura africana que complexificam o espaço geográfico, dotando de significados os territórios negros.

151

A COLONIZAÇÃO AFRICANA NO CEARÁ: TÉCNICAS, TECNOLOGIAS, CULTURA E SOCIABILIDADES

RAFAEL FERREIRA DA SILVA
MERYELLE MACEDO DA SILVA

Universidade Regional do Cariri (URCA) e Universidade Federal do Ceará (UFC)

Resumo

Objetivamos com esse estudo analisar o processo de colonização africana no Estado do Ceará. Utilizamos como referencial teórico-metodológico a pesquisa da afrodescendência que versa sobre a necessidade de reconhecermos as afrodescendências dos lugares. Como procedimento metodológico realizamos a revisão de literatura e a pesquisa empírica, através de percursos urbanos desenvolvidos na cidade do Crato, localizada na Região do Cariri cearense. Como instrumento de coleta de dados tivemos a iconografia. Ao pensarmos em colonização africana no Brasil acreditamos que é preciso problematizar as singularidades locais, em virtude da existência de um protagonismo social negro constituído ao longo dos séculos na produção do espaço geográfico. Consideramos o Estado do Ceará uma África viva, devido ao acervo técnico e tecnológico de matriz africana que reconfigurou o território cearense de modo sistemático e complexificado pelo pensamento negro. Os percursos urbanos realizados na cidade do Crato, nos permitiu reconhecer nos objetos geográficos particularidades que eram desenvolvidas em África, a exemplo das técnicas construtivas e da organização social e cultural. Associada à educação, essa abordagem corrobora para a efetivação do ensino da história e da cultura africana e afrodescendente, versada pela Lei 10.639/03.

152



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

NARRATIVAS DE MULHERES PROFESSORAS NA PANDEMIA: ESCRITA DE CARTAS

SABRINA STEIN
ANA TEREZA REIS DA SILVA
Universidade de Brasília (UnB)

Resumo

O artigo apresenta uma pesquisa de doutorado em educação em andamento que busca investigar, por meio de narrativas docentes, as experiências que mulheres professoras dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do estado do Espírito Santo-ES/ Brasil vivenciaram por meio da pandemia da Covid-19. Para facilitar essas narrativas, nos apoiamos na metodologia da sociopóética por meio de Gauthier (2012, 2015) que se fundamenta na construção coletiva do conhecimento, juntamente com Simon-Martin; Reis da Silva; Jové-Monclús (2022) que nos darão o aporte teórico para a epistolaridade, já que será por meio da escrita de cartas que essas memórias-fragmentos serão resgatadas.

153



GÊNERO E PESCA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A CONDIÇÃO DAS TRABALHADORAS DA PESCA NO MUNICÍPIO DE QUISSAMÃ /RJ

DEISIMARA BARRETO PEIXOTO GOMES MORAES

VICTOR HUGO OLIVEIRA DIAS

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

Resumo

O presente trabalho se propôs a identificar quem são as mulheres que atuam na atividade pesqueira e onde elas se localizam territorialmente no município de Quissamã/RJ. A pesquisa consistiu em analisar os espaços que elas ocupam e conhecer como se formam as relações de trabalho, caminhos e entraves para ganhar reconhecimento e se constituir enquanto sujeitos de direito. Como objetivos específicos, procurou-se conhecer características e desafios da condição feminina na atividade pesqueira; como as mulheres se apropriam do trabalho; que posições elas exercem neste contexto; e identificar os papéis por elas desempenhados. Com a emancipação do município e a influência de Royalties, visto que o recurso, desde seu recebimento, vem sendo direcionado para revitalização de atividades tradicionais, agrícolas, turísticas e para alguns setores, a saúde e a educação. O Plano Diretor municipal e o Diagnóstico Participativo já revelavam os pescadores artesanais como o grupo social mais impactado pelas atividades petrolíferas. A hipótese nesta pesquisa teve a intenção de evidenciar o fato de que as atividades que as mulheres exercem na pesca artesanal em Quissamã são invisíveis, tanto para elas quanto para a sociedade em geral, por ser negativamente identificadas como “não trabalho” ou como complemento das atividades exercidas pelos homens. Nesse sentido, dar visibilidade e reconhecimento ao trabalho feminino neste setor produtivo consiste, dentre outras tarefas pendentes, em promover uma reflexão sobre os lugares de gênero que estas mulheres ocupam enquanto pescadoras e como estas se legitimam.

154

PROYECTO DE LECTURA Y ESCRITURA: PRACTICAS QUE APORTAN A LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES DIVERSAS E INCLUSIVAS

TAISIR MAHMUDO KARIM
VALDIRENE CAVICHIOLI
ROSEMARY SILVA ALVES
PATRÍCIA CRISÓSTOMO DA SILVA
JHONNY SAULO VILLAFUERTE HOLGUÍN
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí - Red LEA Ecuador

Resumo

La lectura y la expresión escrita son competencias comunicativas que influyen en la comunicación de calidad dentro y fuera de las comunidades educativas. Se observa que persiste la procrastinación hacia la lectura y escritura como prácticas placenteras a pesar de los múltiples beneficios que están generando en el desarrollo integral y profesional de los individuos y comunidades. Por lo tanto, persiste la necesidad de dirigir procesos de investigación socioeducativa que aporten a la innovación, potenciación y transferencias de las prácticas de lectura y escritura con miras hacia el mejoramiento de su contextualización y potenciación para dar respuesta eficiente a las necesidades y problemáticas que afrontan los adolescentes y jóvenes.

155

DO TRABALHO ESCRAVIZADO À INFORMALIDADE: IMPLICAÇÕES DO RACISMO ESTRUTURAL NA INSERÇÃO DAS MULHERES NEGRAS NO MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO

LIZIANE SILVA CRUZ
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Resumo

Nosso artigo tem como objetivo analisar as determinações do racismo estrutural na inserção das mulheres negras no atual mercado de trabalho brasileiro. Partimos do pressuposto de que o racismo estrutural é um fenômeno político e social que interfere diretamente nas relações sociais de trabalho e na vida dos/as brasileiros/as como um todo, mas que afeta sobremaneira as mulheres negras. A escravidão brasileira conformou um modelo de produção baseada na exploração e utilização das vidas das pessoas negras como uma das principais mercadorias, a sua utilização como mão de obra barata possibilitou a formação e o desenvolvimento do país. Assim como as determinações ideológicas da construção de uma raça como inferior confluíram para a construção do racismo estrutural no pós-abolição. Se durante a escravidão os corpos negros foram utilizados como meras mercadorias, no pós-abolição não foram se quer considerados trabalhadores. Esse cenário se adensa ainda mais sobre as determinações de raça e gênero. Na atualidade, as mulheres negras, majoritariamente, estão inseridas no mercado de trabalho em empregos precarizados, na informalidade ou no subemprego. Ao analisar os dados da realidade brasileira, nos deparamos, ainda, com um panorama de generalização do desemprego, onde a mulher negra é o principal sujeito.

156



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

FLUIDEZ E PODER: A REPRESENTATIVIDADE EM ANIMAÇÕES JAPONESAS

MASAAKI ALVES FUNAKURA
Universidade La Salle (UNILASALLE)

Resumo

O trabalho tem o propósito de apresentar artefatos da cultura pop japonesa, que está presente no dia-a-dia de muitas crianças e jovens, não ignorando seu impacto bem como sua importância, esse meio de entretenimento pode trazer em suas narrativas nuances cotidianas no que tange sexualidade, gênero e anseios que permeiam essa temática dentro do âmbito escolar. Este trabalho será bordado a problematização de animações japonesas e seus personagens de gênero não heteronormativos, tendo a justificativa de um olhar amplo e plural em face destes artefatos da cultura pop japonesa. O método utilizado é exploratório a partir de questões surgidas em sala de aula e seus objetivos específicos é descrever a animação japonesa e seus personagens LGBTQIA+, discutir narrativas e motivações em razão de sua (não)sexualidade e demonstrar sua pluralidade de personagens japoneses no entretenimento. Neste relato de experiência, será inicialmente apresentado o referencial teórico sobre Cruz (2015), Figueiredo (2018), Sato (2007) e Neto (2013) seguido das discussões e das considerações finais.

157



Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

UM PASSEIO PELA HISTÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES: OS DIREITOS (DOS MAIS E DOS MENOS) HUMANOS

PAULA MELLO OLIVEIRA ALQUATI
CAMILA DE FREITAS MORAES
CRISTINE JAQUES RIBEIRO
Universidade Católica de Pelotas (UCPel)

Resumo

Através de uma pesquisa de cunho bibliográfico, pretende-se realizar um percurso através da história e da positividade dos direitos humanos no sentido de problematizar qual o lugar da categoria mulher enquanto sujeito desses direitos. Em relação à construção histórica dos direitos humanos, inicialmente a mulher foi alijada da categoria “humano”. Hoje em dia, mesmo após ser formalmente incluída em tal categoria segue, na prática, ainda sem acesso a muitos dos direitos ditos universais. Não é possível fazer esta problematização sem também questionar a ficção contida na categoria “universal”, uma vez que, a partir da racionalidade moderno-colonial, o universal nada mais é do que a escolha de um sujeito particular, que normalmente é branco, heterossexual e masculino, promovido a um padrão de universalidade através da negação e subalternização dos corpos gendrados e racializados. O homem proclamado pela declaração “universal” de 1789 era este sujeito abstrato, a-histórico, masculino e branco. A proclamada universalidade era menos inclusiva na prática do que no discurso. Isto porque uma série de grupos como aqueles que não gozavam de propriedades, os prisioneiros, os estrangeiros, os escravos e, sobretudo, as mulheres, não eram considerados sujeitos de tais direitos, não cabiam na categoria de indivíduo nem de humano. A construção da ideia de individualidade se dá a partir da evidenciação do contraste. Daí derivaria a noção de que: se existem pessoas mais merecedoras de direitos, devem existir pessoas menos merecedoras. Ao passo que se proclamavam os direitos do indivíduo, se excluía as pessoas que não possuíam as características exigidas para tal. Todos os indivíduos teriam direitos se todos pudessem ser vistos, de modo essencial, como semelhantes, a partir da internalização da igualdade.

158

CYBERBULLYING: VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA ESTUDANTES MENINAS E SUAS INTERFERÊNCIAS NA TRAJETÓRIA ESCOLAR

CARLA DIAS DA SILVEIRA
ELAINE CONTE
Universidade La Salle (UNILASALLE)

Resumo

As tecnologias digitais na educação trouxeram inúmeros benefícios, entre eles, a ampliação das possibilidades de ensino aprendizagem, interação e socialização. No entanto, as formas de uso da internet por escolares adolescentes ainda é um desafio. Um número crescente de estudos tem mostrado ligações consistentes sobre o mau uso da internet através dos comportamentos disruptivos e desumanos gerados pelo cyberbullying. O presente artigo visa apresentar uma revisão da literatura sobre publicações teóricas e empíricas relacionadas a violência de gênero na trajetória de meninas vítimas do bullying virtual, no ambiente educacional e os possíveis impactos deste, na trajetória escolar destes estudantes.

159

“ESTÁS NAQUELES DIAS”: A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DA POBREZA MENSTRUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA DE UM MUNICÍPIO DO SUL DO BRASIL

CRISTIANE ROLLSING TEIXEIRA
DENISE REGINA QUARESMA DA SILVA
GABRIELA BIEGER REYES
Universidade La Salle (UNILASALLE)

Resumo

A presente pesquisa objetiva discutir as violências simbólicas que acometem as alunas em relação a pobreza menstrual no meio escolar, considerando as interseccionalidades entre gênero, raça e classe social. Metodologicamente, apresentamos um relato de uma experiência docente na educação básica pública de uma rede de ensino municipal do sul do Brasil em 2022, com turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, ou seja, estudantes entre 11 e 15 anos de idade. Nosso aporte teórico tem como base os estudos de gênero, com especial destaque para as obras de Bourdieu (2011), Louro (2014), Butler (2021) e Relatório sobre Pobreza Menstrual no Brasil (UNICEF, 2021). Há poucas pesquisas sobre a pobreza menstrual no Brasil, principalmente com olhar para as vivências de jovens estudantes da educação básica. A importância do tema de pesquisa aqui apresentado justifica-se enquanto elemento relevante na busca dos ODS: 4 - Educação de Qualidade e 5 - Igualdade de Gênero. Como resultado da prática educativa destacamos a importância do acesso à informação correta bem como à produtos de higiene menstrual como estratégias para diminuir a violência simbólica sofrida por estudantes que não possuem condições dignas para vivenciarem seus ciclos menstruais no ambiente escolar.

160

CENTROS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA CIDADE DE SÃO PAULO: RELATOS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

DANIELE PECHUTI KOWALEWSKI
Universidade de São Paulo (USP)

Resumo

Pretende-se comunicar os resultados de pesquisa de pós-doutorado sobre os quatro Centros de Educação em Direitos Humanos na cidade de São Paulo (CEDH), situados em Centros Educacionais Unificados (CEUs). Ao longo do trabalho, ressalta-se a memória de formação, ruptura e ressignificação dessa importante política pública da cidade, entre os anos de 2016 e 2022. Além disso, apresentam-se três focos de experiência que acompanham a investigação: multiculturalismo, território e vulnerabilidades. Como qualquer pesquisa que averigua uma política pública em construção, verificou-se, durante o percurso, o impacto das mudanças de secretários da educação municipal e nas gestões dos CEUs por causa das alterações governamentais municipais, estaduais e federal. O trabalho foi, igualmente, impactado pela pandemia da Covid-19. O problema inicial era saber como esses polos lidavam o multiculturalismo e a pluralidade cultural em suas práticas/projetos. No entanto, isso mudou e englobou também os focos território e das vulnerabilidades. Ao final, apresenta-se, a partir dos escritos de Judith Butler, o debate sobre o que significa ser humano ou sobre quem é o sujeito dos direitos humanos, principalmente em um momento de intenso desdém aos direitos humanos, o que se deu com a eleição de Jair Bolsonaro no Brasil.

161

A PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O ECA COMO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA

FELIPE KELVYN MARQUES FERREIRA
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Resumo

Crianças e adolescentes são sujeitos de direitos à educação básica, porque são indivíduos em desenvolvimento biológico e psíquico. Em 1990, foi criado o estatuto da criança e do adolescente como um compromisso da sociedade com a cidadania. O ECA veio para atender a uma exigência da Constituição de 1988 (art.227) que determina ser dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar os direitos das crianças menores de 12 anos e dos adolescentes entre 12 e 18 anos e constitui-se importante ferramenta de trabalho para os profissionais da educação em suas ações pedagógicas, como também orienta todo o sistema educacional. É um instrumento que garante as políticas públicas necessárias à infância e à juventude em situações de risco e de vulnerabilidade social. Este trabalho trata-se da aplicação de um questionário sobre os Indicadores de Qualidade do Ensino Fundamental, organizado pela Coordenadoria Geral do Ensino Fundamental (CGEF), Secretaria Municipal de Maceió (SEMED). Baseia-se numa pesquisa de campo de caráter investigativo, quanti-quali, num universo de 438 respostas dos estudantes dos anos finais, com faixa etária entre 12 a 17 anos. Para o estudo, foi feito um recorte de duas questões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente da Constituição Federal, e da Lei nº 8.069/90. Observou-se que cerca de 72% dos entrevistados desconhecem sobre o assunto. Com essa conclusão, espera-se que este tipo de resultado possa subsidiar melhorias sobre o processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes dos anos finais.

162

CIDADANIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DE PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

MARCOS FRANCISCO MARTINS
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Resumo

Esta comunicação oral expõe os resultados de uma pesquisa de tipo documental, realizada em cursos de Pedagogia no Brasil e tem como tema a questão da cidadania. O objeto da investigação são os PPPs - Projetos Político-Pedagógicos: documento escrito que orienta o trabalho educativo e que, por força legal (Arts. 12 e 14 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996), as escolas devem elaborar autônoma e democraticamente. A amostra investigada é de dez cursos das cinco regiões brasileiras, selecionados pelo critério de maior nota no ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) 2019. O problema de pesquisa é saber como a cidadania é apresentada nos PPPs dos cursos, seu sentido e significado, já que a Constituição Federal (Art. 205) reza que ela deva ser assumida como finalidade da educação, o que ressoa na LDB (Art. 2º). Entre os resultados alcançados está que a palavra cidadania não se apresentou em um dos PPPs, mas o conteúdo do conceito esteve em todos eles, em geral assumida como princípio e finalidade do trabalho educativo, e concebida como participação democrática na vida social para transformá-la, qualificando-a, tendo assim uma destacada dimensão política. Na conclusão, há a indicação de dificuldades que a pesquisa ofereceu e três proposições, inclusive, a de um Fórum Nacional de Cursos de Pedagogia.

163

“ALI É UM AMBIENTE ONDE TODO MUNDO JÁ DESISTIU DELES”: DOCÊNCIA E INCLUSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO PRISIONAL

MATHEUS HENRIQUE DA SILVA
FAGNER CARNIEL
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Resumo

O trabalho proposto tem como objetivo analisar a efetivação da política educacional em espaços de privação e restrição de liberdade (EPRL) a partir da prática pedagógica e das relações socioemocionais presentes na atuação docente de uma professora que leciona no Departamento Penitenciário de uma cidade do interior do Paraná. Por meio de entrevista semiestruturada com foco na história oral e na autobiografia, reconstitui-se o trajeto de atuação e formação dessa professora com a intenção de recuperar eventos e influências dos vínculos sociais estabelecidos para a efetivação de sua identidade profissional. Percebe-se que os vínculos proporcionados por processos de ensino não formais, construídos sobretudo em experiências passadas de educação em ambientes voltados ao campo da educação social, são capazes de estreitar as relações entre professora e alunos, permitindo a reflexão sobre a prática docente e o lugar social ocupado pelos discentes. Esse processo permite a professora estabelecer relações que visam ampliar as formas de inclusão social dos apenados, uma vez que rompe com a lógica punitiva e autoritária da prisão. Procurou-se também discutir os desafios enfrentados na prática docente no cárcere, onde a contradição entre opressão-libertação e humanização-medo dificultam o estabelecimento de práticas de formação voltadas à reintegração social e ao reconhecimento das fragilidades e potencialidades.

164

CONSTRUINDO UMA CULTURA DE PAZ: PRÁTICAS JURÍDICO-PEDAGÓGICAS NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

GABRIELE MACHADO

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Resumo

Neste trabalho será abordado o tema da violência, focalizando práticas jurídico-pedagógicas destinadas ao enfrentamento a violência contra crianças e adolescentes no ambiente escolar. A violência é um problema social grave e suas causas são diversas. Infelizmente, as crianças e os adolescentes são as maiores vítimas desse fenômeno. O objetivo principal deste artigo é apresentar práticas jurídico-pedagógicas que visam prevenir e combater todos os tipos de violência contra crianças e adolescentes. Além disso, objetivos específicos, tais como promover a prevenção da violência no contexto educacional para crianças e adolescentes em situação de risco, promover discussões sobre os principais tipos de violência e contribuir para a formação de professores e professoras no atendimento e prevenção da violência contra crianças e adolescentes. A metodologia apresentada aqui será de caráter exploratório e bibliográfico. Dessa forma, serão discutidos os seguintes conteúdos: informações sobre os tipos de violência, sinais de identificação, consequências, estratégias de enfrentamento e prevenção. Por fim, espera-se contribuir para a formação de professores e professoras, fornecendo subsídios práticos para garantir a proteção integral de crianças e adolescentes.

165

PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE ANTIRRACISTAS

JANE ROSE SILVA SOUZA
Universidad Columbia Del Paraguay

Resumo

Embora no Brasil haja políticas públicas e leis que apregoam o combate a situações de racismo, injúria racial e discriminação de gênero, como a LDB 9394/96, as Leis 10. 639/03 (que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira) e a 11.645/08 (que trata da obrigatoriedade da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar), dentre outras, muito ainda se tem a caminhar no sentido de construir uma sociedade equânime. É preciso construir e realizar experiências educativas realizadas em espaços educativos com o intuito de provocar reflexões sobre os preconceitos e discriminações que ocorrem cotidianamente em diferentes instâncias sociais, inclusive na escola, que ratificam o racismo e o sexismo, conforme as Mídias vêm noticiando, em todas as partes do mundo. Esse trabalho visa relatar trabalhos realizados em escolas públicas visando contribuir para o desenvolvimento de uma educação antirracista.

166

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: POLÍTICAS PÚBLICAS E POSSIBILIDADES CURRICULARES

DAYENNE KAROLINE CHIMITI PELEGRINI
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Resumo

Direitos Humanos é um tema fundamental para a educação que tem sido alvo de construções discursivas diversas por sua representatividade na constituição das subjetividades e por permear as relações sociais, inclusive as que incidem sobre a escolarização. Nesse sentido, elegi como objetivo principal analisar as principais políticas nacionais referentes à educação em Direitos Humanos que tem impactado positivamente o sistema educacional e a constituição de subjetividades abertas à diversidade. Desse modo, procurei discorrer sobre os principais conceitos, percurso histórico e os textos de lei que compõe o arcabouço legal destinado a regulação desse tema. Como metodologia escolhi as proposições da pesquisa documental para a seleção e tratamento das fontes. Pela análise que empreendi, pude perceber que apesar das tensas disputas que envolveram a delimitação das políticas para os direitos humanos no Brasil, sua promulgação pode provocar transformações na formação voltadas a aprendizagem e a aceitação de existências múltiplas, fora dos padrões e normas. Nessa esfera, podem suscitar a produção de enfrentamentos das discriminações que atravessam o cotidiano escolar. No entanto, enfatizo que é necessário confrontar os retrocessos que almejam desacreditar essas políticas, buscando modificar currículos e alterar a prática educativa em prol da adoção de uma postura atenta a diversidade e ao enfrentamento de invisibilidades e violências.

167

A LINGUAGEM AUDIOVISUAL NA PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS: POSSÍVEIS USO DAS REFERÊNCIAS VINDAS DO CINEMA E TELEVISÃO

ADRIANA RIQUETI DE OLIVEIRA
CLAUDIO ZARATE SANAVRIA
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS)

Resumo

Visando a tradução da sintaxe da linguagem audiovisual para um contexto educacional, de modo que ela não seja apenas a maneira na qual seja conduzida uma gravação, mas que possa colaborar com o engajamento cognitivo do estudante, o presente estudo faz uma revisão bibliográfica da trajetória do Cinema e Televisão, mídias que já adaptaram a linguagem audiovisual segundo suas especificidades, e como estas podem apresentar referências que sirvam de base na produção de videoaulas, recurso este que ainda está em busca de sua identidade. A indicação destes elementos visa orientar o docente na transposição de suas aulas presenciais para as videoaulas, de forma adequada, podendo, assim, aumentar o potencial deste recurso didático. Nesse contexto pretendemos evidenciar como a linguagem audiovisual pode ser um instrumento didático pedagógico facilitador da aprendizagem, apresentando as diferentes formas pelas quais esta ferramenta pode ser colocada a serviço das suas intenções pedagógicas na produção do conhecimento.

168



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

DESAFIOS DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA; ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INCLUSIÓN DIGITAL

TRILCE FABIOLA OVILLA BUENO
Universidad Nacional Autonoma de Mexico

Resumo

La educación universitaria es considerada la culminación de la preparación personal, y con justa razón, pues es habilitante, nos proporciona las bases para nuestro desarrollo o vida profesional. La educación como derecho permite a su vez accionar otros derechos. Y si hablamos de educación universitaria en concreto la responsabilidad es mayor, ya que como cualquier actividad humana, está en constante cambio, para adaptarse y responder a los nuevos paradigmas que las sociedades presentan. Por ello a nadie le extraña la afirmación de que la educación superior ha sufrido modificaciones e incluso una evolución en relación con la integración de las tecnologías de la información y la comunicación a su quehacer cotidiano. Avances tales como el uso de la Inteligencia Artificial, los nuevos modelos educativos como el B-learning, el uso cotidiano de las tecnologías (computadoras, celulares, tabletas, televisiones inteligentes); presentan nuevos desafíos, no solo pedagógicos y de currículo formal, sino, y tal vez mas grandes, los relacionados con la alfabetización mediática y la inclusión digital.

169



Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

PERSPECTIVAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ERA DIGITAL

BERNADETH VITAL AVELINO FILHA
ELAINE CONTE
Universidade La Salle (Unilasalle)

Resumo

O trabalho investiga as produções de teses e dissertações no Brasil acerca da educação do campo voltadas para a inclusão digital dos estudantes de escolas em comunidades ribeirinhas, no período de 2007 a 2020. A metodologia hermenêutica foi utilizada para o desenvolvimento desta revisão bibliográfica, sendo consultados principalmente livros, teses, dissertações e artigos científicos. O entrelaçamento teórico-prático indica que as tecnologias têm um papel educativo complementar e intrínseco à tradição cultural, pois promovem o acesso aos saberes digitalizados, o encontro com as diferenças, processos de articulação com o saber histórico em produção, circulação, uso e reconstrução nas práticas interpessoais, flexibilizando as relações de mundos, desestabilizando hierarquias, bem como complexificando as relações sociais.

170



EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL À ESTUDANTES SURDOS: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

ANA CAROLINA DOS SANTOS MARTINS

ANA ROSELI PAES DOS SANTOS

Faculdade de Música do Espírito Santo "Maurício de Oliveira" (FAMES)

Resumo

Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa bibliográfica realizada nas publicações acadêmicas sobre o ensino de música à estudantes surdos. Essa análise se deu junto aos materiais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e na verificação, via palavras-chave, nas dissertações e teses do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tais associações foram demandadas por apresentarem um sólido trabalho referente a pesquisas. O período analisado se deu entre 2019 e 2022, estabelecido, uma vez que Mércia Mathias (2019) em seu estudo sobre música e surdez “Produção acadêmica sobre música e surdez: o que revelam as publicações brasileiras”, fez um levantamento das publicações sobre o tema entre os anos 1987 e 2018. A motivação para construir esta análise é sustentada e movida pela necessidade de aprofundar o conhecimento sobre investigações que envolvam a “educação musical especial” para surdos, dar mais visibilidade sobre este tema, que ainda hoje, é pouco discutido nos espaços de pesquisa, mas que é de extrema pertinência e relevância acadêmica e social e ainda, fomentar uma reflexão com base crítica, ética e coletiva, pois há compreensão de que o estudante surdo não é inapto ao fazer musical, entretanto ele necessita de adaptações linguísticas e ferramentas metodológicas que suportem suas necessidades e promovam seu desenvolvimento músico-educativo.

171

APRENDIZAGEM DE INGLÊS POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS INTERELAÇÕES COM AS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS

ALEXANDRA APARECIDA DE OLIVEIRA
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Resumo

A entrada do público da educação inclusiva nas escolas e nas universidades tem respaldo em leis. Contudo, a permanência e o sucesso dos alunos dependem de ações específicas de educadores e instituições. Posto isso, é crucial compreender as sutilezas do seu processo de aprendizagem para promover, de fato, educação inclusiva. Visando analisar as relações entre identidade e aprendizagem de inglês de alunos com necessidades específicas do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais foram utilizadas como corpus de investigação narrativas multimodais e entrevista on-line em decorrência do período pandêmico da COVID-19. Serviram como arcabouço teórico os preceitos de dialogismo (BAKHTIN, 2009), estigma (GOFFMAN, 1988), bem como Condições de Emergência (DAVIS e SIMMT, 2003) da Teoria da Complexidade por possibilitar entendimento do todo que caracteriza o indivíduo, levando em conta o contexto e as mudanças (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008); e por permitir analisar os mesmos fenômenos pelo viés da diversidade (SADE, 2009). De acordo com os resultados parciais, o efeito da comparação nas práticas sociais do ambiente escolar fez emergir estigmas e impactou na construção do conceito de si como inferior e incapaz. Com base nas análises parciais, a identidade e a aprendizagem afetam e são afetadas pelos diversos elementos. O conceito que o estudante desenvolveu sobre si exerceu forte influência na identidade de aluno e na aprendizagem. Além disso, a deficiência/transtorno, família, professores, colegas, metodologias, motivação e o acolhimento às necessidades específicas dos alunos também impactaram na aprendizagem, na identidade de aprendiz e no conceito de si.

172

ESTADO DO CONHECIMENTO: REFLEXÕES INICIAIS PARA TOMADA DE DECISÕES

HARIEL REGINA DIAS DE LIMA
VÂNIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA
Universidade de Uberaba (UNIUBE)

Resumo

Este texto versa sobre um estudo denominado “Estado do Conhecimento”, realizado a partir do objeto de pesquisa “inclusão de alunos com TEA”. Integra a construção de uma dissertação de mestrado intitulada: “Processo de inclusão de estudantes com TEA nas escolas: um estudo das Representações Sociais de professores.” Essa dissertação parte de uma pauta de muitos debates educacionais, a inclusão. A presente pesquisa busca explorar, especificamente, a inclusão, de alunos com TEA - Transtorno do Espectro Autista na escola. Nosso objetivo geral é compreender as representações sociais dos professores da Educação Básica sobre o processo de inclusão de alunos com TEA nas escolas. O interesse pela realização do “estado do conhecimento” se deu a necessidade de conhecer os estudos já publicados sobre nosso objeto de pesquisa, com o intuito também de encontrar subsídios teóricos para a dissertação, como referencial teórico a ser adotado. Assim, realizamos uma pesquisa online, nas plataformas BDTD (Banco de Teses e Dissertações) e o Google Scholar, sobre o tema “Inclusão de alunos com TEA nas escolas” e “Inclusão de estudantes com TEA nas escolas”. Esta pesquisa ocorreu no mês de julho de 2022, sem filtro temporal, apenas por relevância. Realizamos uma leitura integral dos resultados e passamos para o processo de análise para chegarmos ao resultado da pesquisa.

173

**AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN LA ASIGNATURA DE MATEMÁTICA EN
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA CON Y SIN
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE
ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES
Y MUNICIPALES DE LA REGIÓN DEL BIOBÍO**

ANDREA RUBIO RÍOS

FABIOLA SÁEZ DELGADO

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Resumo

Múltiples investigaciones han conceptualizado por autorregulación del aprendizaje como un proceso que realiza el estudiante para lograr sus objetivos en distintas asignaturas y vida cotidiana. Aunque se reconoce la importancia de esta variable clave para el éxito de los estudios, persisten vacíos. Este estudio tuvo por objetivo responder a cómo la Autorregulación del Aprendizaje del estudiante afecta en el Rendimiento académico, en la asignatura de matemática, de estudiantes de Secundaria con y sin Necesidades Educativas Especiales de distintas dependencias administrativas. Se consideró un diseño correlacional bajo un paradigma positivista. Se aplicó la Escala para Medir las Fases de Autorregulación del Aprendizaje. Se realizarán análisis de correlación a través de Coeficiente de Pearson, en software JASP. Se espera que la diferencia entre estudiantes de dependencia pública sea inferior a la de estudiantes de establecimientos particulares debido a su entorno social y familiar. de igual manera, en estudiantes con necesidades educativas especiales.

174



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UMA HISTÓRIA DO TERMO “PESSOA COM DEFICIÊNCIA”

THIAGO DE SOUZA DOS REIS
Universidade Estácio de Sá/Universidade Veiga de Almeida

Resumo

A presente proposta de comunicação oral pretende observar a historicidade do termo “pessoa com deficiência” e sua apropriação pela sociedade brasileira no século XXI, sobretudo naquilo que se refere ao campo da Educação Brasileira. Nesse sentido, será importante recuperar os termos anteriormente utilizados para se referir às pessoas com deficiência – deficiente, pessoa deficiente, portador de deficiência, entre outros – e as devidas críticas ao seu uso. Por fim, pretendemos realizar um levantamento dos principais textos legais, nacionais e estrangeiros, que entronizaram o termo “pessoa com deficiência” no campo da Educação e sua repercussão no cenário da Educação Especial e Inclusiva e sua colaboração para a construção da cidadania brasileira e de uma sociedade mais justa, inclusiva e diversa.

175



Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas
Mária Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ASSOCIADAS AO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS VISANDO A APRENDIZAGEM DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

ROBERTO SALLES TEIXEIRA
MARCELO DINIZ MONTEIRO DE BARROS
Instituto Oswaldo Cruz - Fundação Oswaldo Cruz (IOC-FIOCRUZ)

Resumo

O período de reclusão social imposto pela pandemia do COVID-19 oportunamente configurou-se para uma legitimação ainda maior das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) como estratégias didáticas essenciais na promoção do Ensino. No entanto, verificou-se a presença de barreiras multifatoriais no contexto social brasileiro que restringiram a abrangência de alcance do ensino aos mais variados educandos, destacando-se, nesse contexto, os deficientes intelectuais como os educandos mais afetados. Na tentativa de manter o processo ensino-aprendizagem, coube aos educadores o esforço para a adaptação na manutenção da inclusão desse público através das TDIC's. Mesmo após o retorno aos ambientes educacionais presenciais, as tecnologias, já melhor assimiladas pelos educadores e educandos, permaneceram como estratégias didáticas, que somadas a metodologias inclusivas podem estimular a aprendizagem significativa. Dessa forma, esta proposta busca apresentar a resultante no emprego desse recurso didático e a conciliação com metodologias psicopedagógicas de mediação para alunos com transtornos da aprendizagem, de forma a compreender a contribuição e a relação de cada um dos atores no cumprimento no propósito pedagógico inclusivo. Acrescenta-se para a fundamentação o levantamento e correlação de pressupostos neurocientíficos, com a análise direta de práticas didáticas aplicadas na mediação para a promoção da educação inclusiva conciliada ao uso das TDIC's.

176

O ACESSO AO ENSINO DO DIREITO PELA POPULAÇÃO NEGRA – UMA INCLUSÃO AINDA SEM INTEGRAÇÃO

LUZIA FERNANDA DOS SANTOS MORAES
Faculdade Campos Elíseos (FCE)

Resumo

Este artigo aborda os diversos aspectos a implicar o processo da inclusão, concluindo-se pela necessidade em combater a precária integração da população negra no campo do ensino universitário do direito como forma de ampliação e emancipação dos negros como operadores jurídicos inseridos no campo intelectual. No sentido sociopolítico, o conceito de integralidade nos leva a aprofundar as liberdades individuais, os direitos sociais e também os direitos humanos, como um bom processo de inclusão que reconhece a capacidade do indivíduo negro de pensar, criar ideias, dialogar, argumentar, sendo estas questões basilares para o bom exercício do direito. A inclusão e a integração completas são processos estruturais que dependem de mudança na mentalidade social. Ou seja, a problemática ultrapassa a formação de operadores do direito vindos da população negra, precisa-se de mudanças sociais que reconheçam os direitos individuais, sociais e políticos básicos no decurso da vida social do negro no Brasil.

177

INCLUSÃO ESCOLAR E CAPACITISMO

CINARA ALINE DE FREITAS
HELENA DE ORNELLAS SIVIERI PEREIRA
CLEUZA REZENDE MACEDO
Universidade do Triângulo Mineiro (UFTM)

Resumo

A inclusão escolar é um tema de grande relevância, pois tem como foco a busca pela garantia de participação e igualdade de oportunidades para todas as pessoas. O capacitismo, por sua vez, se refere à discriminação contra pessoas com deficiência que, muitas das vezes, são vistas como inferiores ou incapazes de realizar determinadas atividades. Este trabalho traz um recorte da dissertação de mestrado “O processo de construção da identidade docente no contexto da educação inclusiva”, de caráter empírico, que teve como objetivo principal compreender os aspectos presentes no desenvolvimento profissional do professor que atua no ensino regular comum com alunos público da educação especial. Apresentaremos uma das categorias que emergiram da narrativa dos professores: “Inclusão Escolar e Capacitismo”. Como resultados observa-se que parte dos participantes da pesquisa trazem conceitos capacitistas em suas falas como as concepções de: incapacidade; incluir por obrigação e discriminação. Essas concepções se contrapõem aos princípios da educação inclusiva que se baseia principalmente na ideia de que a escola deve ser um lugar de aprendizagem e desenvolvimento que rejeita todas as formas de discriminação e separação. A pesquisa destaca a importância da inclusão escolar e a necessidade de se combater o capacitismo para alcançar uma sociedade verdadeiramente inclusiva e livre de preconceitos. Mediante sua relevância, conclui-se que esta é uma área que demanda mais pesquisas e publicações.

178

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VALDINEIA DE CASTRO SALVADOR

ROBERTA NEGRÃO DE ARAÚJO

Universidade Estadual do Norte do Paraná Unidade Cornélio Procópio (UENP)

Resumo

Diante das políticas públicas para o processo de inclusão educacional, muito tem sido os desafios no espaço da escola no que tange à formação de professores. Neste cenário observa-se cada vez mais o aumento do número de crianças com deficiência intelectual na rede regular de ensino, sendo que muitos já estão chegando no 6º ano do Ensino Fundamental sem diagnóstico e, conseqüentemente, sem atendimento adequado. Para que o trabalho precoce tenha bons resultados no desenvolvimento de uma criança com deficiência torna-se essencial a estimulação e a intervenção desde a Educação Infantil. Cabe ao processo formativo, portanto, possibilitar aos professores, que trabalham na primeira etapa da Educação Básica, identificar a deficiência intelectual, além de realizar encaminhamento para avaliações diagnósticas, o que oportunizará que a criança com deficiência tenha atendimento educacional especializado, efetivando seu direito de aprendizagem.

179

**INCLUSÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOCENTE:
AVANÇOS E RETROCESSOS NA FORMAÇÃO INICIAL
DOCENTE EM CURSOS DE LICENCIATURA NO TOCANTE À
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

CAMILA AGUILAR BUSATTA
ELISABETE CERUTTI

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI FW)

Resumo

A preocupação com a formação de professores, voltada para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) iniciou-se no Brasil há mais de uma década, quando foi promulgada a portaria 1.793/94, pelo Ministério da Educação, indicando a inclusão de disciplinas voltadas para este tema, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Porém, apesar deste e de outros aparatos legais que foram sendo estabelecidos ao longo dos anos, de forma a garantir que a inclusão do aluno com NEE na escola regular seja realmente efetiva, a realidade encontrada nas escolas é completamente diferente do que as Leis e Portarias estabelecem. Pesquisas apontam que a falta de preparo do professor para trabalhar com tantas diferenças em uma mesma sala de aula, gera professores despreparados e inseguros nas escolas, dificultando, desta forma, o desenvolvimento de atividades que contemplem e desenvolvam as competências e habilidades de cada aluno. Nesse sentido, pretende-se, através desta pesquisa, de cunho bibliográfico e documental, analisar os avanços e retrocessos na formação inicial docente em Cursos de Licenciatura quanto à Educação Especial.

180

DEMOCRATIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA, ADOECIMENTO ACADÊMICO E IMPACTOS DE CLASSE SOCIAL NO BRASIL

CRISTIANI GENTIL RICORDI

VERA MARIA RIBEIRO NOGUEIRA

Universidade Católica de Pelotas (UCPEL) e Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Resumo

Esta investigação, com a abordagem qualitativa, relaciona a expansão e democratização do acesso ao ensino superior público com a forma de implementação de políticas públicas de ação afirmativa. Como reflexo destas políticas ocorreu uma alteração importante em parte do perfil dos universitários com o ingresso de estudantes advindos de escolas públicas e ingressantes por cotas sociais e raciais. Esse grupo de alunos ampliou de forma significativa a demanda por Políticas de Assistência Estudantil com queixas associadas a sintomas diversos na área da saúde. Assim, este estudo teve como objetivo identificar possíveis relações entre o adoecimento acadêmico dos estudantes atendidos pela Política de Assistência Estudantil da UNIPAMPA e a forma de implementação das políticas inclusivas de acesso ao ensino superior. Os resultados evidenciaram as dificuldades de adaptação ao ingressarem no espaço universitário, historicamente elitista, devido à precariedade econômica e as diferenças sociais e culturais. Revelou como essas situações causam insegurança, angústia, medo e ansiedade favorecendo o aparecimento de sintomas físicos, sinalizando a impropriedade de pensar os fatores que levam ao adoecimento dos estudantes universitários de forma isolada do contexto socioeconômico, o que indica uma determinação estrutural vinculada à classe. Identificou ainda, incongruências entre a proposta de Assistência Estudantil e sua concretização ao atender parcialmente o novo perfil acadêmico.

181

ESTRATEGIAS EN ENSEÑANZA SUPERIOR: ¿Y DESPUÉS? LIBERAR LOS EXÁMENES REALIZADOS PARA MEJORAR APRENDIZAGES

PABLO PAYO PUENTE
MACEDO S.
Univesidad do Porto (UP)

Resumo

Para saber la efectividad de un proceso de aprendizaje, lo primero es considerar cómo este ha sido evaluado. En este “cómo”, debería considerarse el “qué ocurre después de la evaluación”. Los profesores refieren que la mayoría de alumnos, no vienen para revisar sus pruebas y conocer sus aciertos/fallos. Los estudiantes ratifican que no participan en el “método clásico de revisión” (docentes comunican calificaciones, pero no divulgan libremente los enunciados de los exámenes realizados. Sólo pueden cotejar sus pruebas en horarios específicos junto al profesor). En este estudio analizamos el “después” de los exámenes escritos. Los resultados constatan que alumnos muy pocas veces van a verificar “a posteriori” con el profesor sus errores/aciertos. Paradójicamente estos estudiantes refieren también que tendrían mucho interés en saber en qué partes han acertado y en qué partes se han equivocado. Como alternativa/complemento al “método clásico de revisión” indican sistemas que divulguen las pruebas libremente a los alumnos (“método de exámenes liberados”), refiere que este sistema complementario al presencial, mejora la transparencia de la evaluación y que además las pruebas liberadas de otros años sirven como una herramienta muy valiosa en su aprendizaje. Frente a estos resultados, los autores consideramos que será muy difícil mantener únicamente el sistema clásico de revisión de exámenes que se practica ahora de modo general en nuestras universidades.

182

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO BRASIL ENTRE 2013 A 2022

JAÍLSON BONATTI

SILVIA REGINA CANAN

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)

Resumo

A internacionalização envolve a institucionalização de aspectos da dimensão internacional, intercultural e global nos processos e políticas da educação superior, assim como possibilita atividades no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, através de acordos de cooperação e mobilidade acadêmica entre as universidades. Esta investigação se desenvolve junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos da Educação Superior, do Doutorado Acadêmico em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, Brasil. O objetivo geral deste estudo é realizar um levantamento quantitativo das teses e dissertações produzidas em torno da temática de internacionalização da educação superior, assim como sua intersecção com o conceito de decolonialidade. A metodologia é caracterizada por uma abordagem exploratória e quantitativa. Em um primeiro momento definiram-se descritores de exploração: “Internacionalização”, “Educação Superior”, “Política pública”, “Decolonialidade” e “Mobilidade acadêmica”; num segundo momento combinamos esses descritores através dos Operadores Booleanos “AND” e “OR”, na guia de busca no repositório digital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Inicialmente encontramos um repertório de 267 produções, com a leitura dos resumos, filtramos esse resultado para um total de 118. Com estes dados realizamos o fichamento e análises dos resumos para verificar os tipos de metodologia e abordagens teóricas realizadas no Brasil no período de 2013 a 2022. Estes resultados permitiram uma compreensão objetiva e coesa do campo de teorização e de produção acadêmica do tema da Internacionalização da Educação Superior, contribuindo para futuros estudos a serem desenvolvidos.

183

AValiação DO DESEMPENHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: ADEQUAÇÃO DOS INDICADORES AVALIATIVOS AO CONTEXTO INSTITUCIONAL

ANGÉLICA VIDAL
MARIA DA CONCEIÇÃO BARBOSA MENDES
JOSÉ AUGUSTO PACHECO
Instituto Superior de Ciência da Educação de Benguela

Resumo

O Decreto Presidencial n.º 121/20 de 27 de Abril, regulamenta a avaliação do desempenho docente nas instituições de ensino superior (IES) em Angola, especificando as dimensões, indicadores e parâmetros e multireferenciais, integrando as dimensões ensino, investigação, gestão e extensão universitária. A sua aplicação prática desperta o interesse pela realização de estudos tendentes a compreender o processo da sua operacionalização e contextualização. Este estudo analisa o processo de adequação do regulamento de avaliação do desempenho docente ao contexto institucional, procurando identificar os traços mais marcantes e as principais tendências e seus efeitos práticos. O estudo centra-se numa abordagem qualitativa baseada na análise documental com recurso a procedimentos de análise de conteúdo focalizando, principalmente o regulamento de avaliação o estatuto da carreira docente, as atas do conselho científico e outros documentos partilhados pela comissão de avaliação do desempenho docente. Os resultados demonstram algumas complexidades decorrentes do processo de adaptação do instrumento a um contexto institucional em que tal prática é assistemática do processo de avaliação do desempenho da qual emergem traços que sinalizam, em certa medida, a ausência de alguns indicadores relacionados com o serviço docente. Ou seja, nem sempre o trabalho docente é efetivado na íntegra, registando-se maior concentração da atuação docente no domínio ensino.

184

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

ALICE GAIER VIARIO

FERNANDA KAROLAINÉ DUTRA DA SILVA

ALESSANDRO CURY SOARES

BRUNO DOS SANTOS PASTORIZA

Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Resumo

Neste resumo iremos relatar os avanços na Educação Superior no Brasil nos últimos anos. As Universidades não representam somente uma sequência na trajetória escolar, é nelas que se constitui a maior parte da pesquisa em ciência e tecnologia no Brasil, ou seja, democratizar o acesso ao ensino superior também é democratizar a produção científica do país. Tendo em vista essa questão algo importante de se pensar é o acesso e a permanência estudantil em todas as suas formas, desde políticas de democratização do acesso até a criação de cursos noturnos. Talvez a política mais impactante seja a Lei 12.711/2012 que institui e regulamenta as políticas de ações afirmativas, garantindo 50% da reserva de vagas das Universidades Federais para estudantes negros, indígenas, quilombolas, de baixa renda e oriundos de escola pública. Um grande marco no princípio da Expansão e da Interiorização da Educação Superior é a criação de novas Universidades, que têm maior crescimento nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil, de 76% e 94% respectivamente, na última década. As Universidades Federais contribuem ativamente para o desenvolvimento do país, sendo assim, para a transformação da realidade que estamos inseridos.

185

AUTONOMIA DO PESQUISADOR EDUCACIONAL E AS RELAÇÕES COM A SUA FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

ELAINE DA SILVA MACHADO
SERGIO DE MELLO ARRUDA
MARINEZ MENEGHELLO PASSOS
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Resumo

Neste estudo apresentamos os resultados iniciais de uma pesquisa que tem como objetivo caracterizar a autonomia de pesquisadores educacionais brasileiros, a partir das relações que eles estabelecem durante a sua formação no Ensino Superior. Esta pesquisa se desenvolve no âmbito do projeto de pós-doutorado intitulado “A Autonomia do pesquisador sob caracterizações dos relatos de pesquisadores em Educação em Ciências e Matemática”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, no Brasil. Sob essas premissas, coletamos os dados por meio de um questionário online aplicado à uma pesquisadora da área de Ensino de Ciências, a respeito de suas relações com a autonomia e a pesquisa educacional, no contexto da sua formação no Ensino Superior. Os relatos foram submetidos à técnica de análise de conteúdo, originando categorias emergentes relativas ao interesse, liberdade, ética e Ensino Superior. Dentre os resultados, inferimos que a autonomia do pesquisador educacional se caracteriza a partir da presença/ausência do interesse e da liberdade, acerca de diferentes relações que ele estabelece, como, as relações com a ética, e com o seu conhecimento sobre a sua área de estudos e a prática de pesquisa, em diferentes fases que ele experiencia no Ensino Superior. Por fim, concluímos acerca de possíveis encaminhamentos para estudos futuros sobre o tema.

186

ADAPTABILIDADE NA VOLTA PRESENCIAL DAS AULAS E SAÚDE MENTAL

FABIANA GONÇALVES OTOVICZ

CAMILIA SUSANA FALER

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

Resumo

O ensino superior torna-se uma realização pessoal, como também é um desafio para uma grande maioria de jovens que não tem acesso a formação universitária. A expectativa por uma formação profissional, é permeada de sentimentos que podem variar de satisfação, bem estar, como também medos, ansiedade, pois este momento, exigirá tempo, dedicação pessoal, recursos financeiros, além de esforços no que tange aos aspectos cognitivos de aprendizagem, concentração e o desenvolvimento de habilidades. Ademais, cada um possui suas subjetividades e características sociais culturais, o que implica que são vivências diferenciadas de como a formação transforma o sujeito e a sociedade. Identificar a saúde mental dos universitários. A pesquisa é qualitativa, vinculada ao projeto maior "Efeitos da pandemia na educação" com estudantes universitários sobre adaptabilidade na volta presencial das aulas e saúde mental, financiada pelo Uniedu, serão aplicadas 05 entrevistas. Desde dezembro de 2019 a saúde mundial conheceu um dos desafios causado pelo novo coronavírus, atingiu taxas elevadas de contágio e de óbitos pelo mundo inteiro, obrigando o governo e autoridades a tomarem medidas mais duras para conter a evolução e a disseminação do vírus, a organização das Nações Unidas para educação reporta que desde maio de 2020, 186 países ou regiões fecharam escolas e universidades, total ou parcialmente para conter a disseminação da covid-19. O fechamento afetou bastante o cronograma acadêmico, incerto o seu impacto sobre o aprendizado dos alunos. Com essa nova realidade foi necessário implantar o ensino a distância por várias plataformas. Uma nova experiência que se mostrou, simultaneamente importante e desafiadora para os alunos e os professores, tanto para assistir ou administrar as aulas como para realizar e aplicar as provas; foram dois anos de desafio e de imersão no mundo da tecnologia, pouco se investiu na saúde mental durante a própria pandemia, menos ainda no período pós-pandemia. Referindo-se aos estudantes desde as aulas EAD até a volta das aulas, não houve quase nenhum apoio psicossocial. Por isso, o Sinaes tem como objetivo a busca pela melhoria da qualidade da educação no ensino superior, sem dúvida, a educação superior vem dando amplas demonstrações de sua importância para promover transformações na sociedade, por isso passou a fazer parte do rol de temas considerados prioritários e estratégicos para o futuro das nações. Diante disso, o Sinaes é vinculado ao MEC, seu trabalho é o monitoramento do processo de ensino mas de qualquer maneira pensar na saúde mental é muito mais que dados e sim pensar na qualidade do ensino em relação a saúde mental, ao invés de adoecer em função da pandemia no ambiente universitário o correto de certa forma é uma realização profissional economicamente, pessoalmente e profissionalmente no ambiente acadêmico. O início das aulas presenciais é um desafio, sem considerar o estado emocional dos estudantes, e diante da pressão emocional causada pelo contexto epidêmico, é um fator desencadeador na saúde mental, e consequentemente um sofrimento psíquico que afeta o seu desempenho acadêmico.

187

A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE LITERACIA EM SAÚDE NOS ÚLTIMOS 50 ANOS: UMA REVISÃO CRÍTICA DA LITERATURA

MIGUEL CORREIA

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Resumo

O conceito de literacia em saúde apresenta-se marcado por transformações sociopolíticas, como o crescente enfoque da saúde nas políticas públicas, assim como por diversos movimentos sociais que reivindicam o direito à saúde. Nesta linha, identificar e refletir criticamente sobre o conhecimento produzido em torno deste conceito apresenta-se crucial para compreender as transformações sociopolíticas e clarificar os debates científicos ocorridos nas últimas décadas, bem como contribuir para a expansão do conceito no contexto de práticas de prevenção, promoção e educação em saúde. Assente nesta esteira, abraçou-se o desafio de responder a duas questões: Como se tem vindo a processar a evolução do conceito de literacia em saúde ao longo do tempo? E quais são as principais tensões e continuidades que tem vindo a perfazer o seu escopo? Para tal, levou-se a cabo uma revisão crítica da literatura, tendo sido identificados 22 documentos que contribuiriam cabalmente para a definição deste conceito nos últimos 50 anos. Numa perspetiva ampla, a literacia em saúde diz respeito à capacidade em aceder, compreender, avaliar e aplicar informação em matéria de saúde de forma a ser-se capaz de produzir juízos de valor conscientes e fundamentados que levem a tomadas de decisão promotoras da saúde. Por último, os contributos desta revisão procuram ainda apontar formas de organizar o papel dos/as educólogos/as no seio de práticas de prevenção, promoção e educação em saúde.

188

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SOBRE SEXUALIDADE COMO MEDIDA PREVENTIVA AO ABUSO SEXUAL INFANTIL

PAULA CAROLINE PEPA OLIVEIRA
REGINA DANIELE RIBEIRO TORRES
CINTIA LAURINDO MORAES DE LIMA
MÁRCIO PIOLI

Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Centro Universitário de Itajubá (FEPI)
e Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS)

Resumo

A discussão da sexualidade na fase da infância em nossa sociedade contemporânea são temas ambíguos, velados, proibidos de serem abordados com as crianças, sendo rotulado assunto de adultos. Pensando na perspectiva da educação sexual como medida preventiva ao abuso sexual infantil, o tema causa várias dúvidas e medos. Tais sentimentos podem ser explicados por Cardoso (2015), ao afirmar que o abuso sexual foi, por muito tempo, mantido em silêncio como assunto censurado, tornando-se um tabu. Mas, atualmente esse cenário vem se modificando e o tema ganhando destaque por ser um fator de grande risco para as crianças e adolescentes. Entretanto, somente os casos mais impressionantes, ganham repercussão nas mídias sociais (GUTMAN, 2013). Historicamente, o abuso sexual ocorre desde o início da humanidade e o abuso sexual infantil, que é caracterizado por uma condição em que a criança ou adolescente é usado para recompensa sexual de um adulto podendo haver desde carícias até o ato sexual com penetração, foi culturalmente negligenciado por haver sempre um adulto em posição de autoridade (ABRÁPIA, 2002; BLANCHARD, 1996).

189

ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS PARA LA PREVENCIÓN DE ADICCIONES EN ESPAÑA Y PORTUGAL

ROCÍO ILLANES SEGURA
Universidad de Sevilla

Resumo

Cuando las políticas públicas deciden atender a la población más vulnerable en relación a las adicciones, se proponen estrategias socioeducativas centradas en la evitación con respecto a las sustancias y los lugares de consumo, evitar los entornos problemáticos y el contacto experimental. Actualmente el aumento de las adicciones sin sustancias o adicciones conductuales/comportamentales, ha provocado un cambio en las estrategias de prevención, ya no se trata de evitar los peligros, sino de fortalecer y dotar de herramientas a las personas para que puedan afrontar las situaciones de riesgo. Así, en España proliferan los programas centrados en fortalecer actitudes, habilidades, competencias que nos ayuden a ser más resistentes y seamos capaces de evitar la dependencia. Se pretende con ello fomentar la autonomía del individuo mejorando su autoestima, autocontrol, autoeficacia y sobre todo se les ayuda a conocerse a sí mismo para poder tomar decisiones libremente. Decidir vivir una vida sin que ésta esté asociada a las dependencias y las adicciones. Con todo ello, se ha difuminado el grupo diana al que iban dirigidas las acciones de prevención de consumo de sustancias. Hablamos de los grupos de jóvenes con problemas de control de impulso, falta de límites claros en sus procesos educativos, “desertores escolares” vinculados a un entorno poco saludable. Sin embargo, actualmente la demanda más frecuente viene de grupos menos definidos, por ejemplo, ha aumentado la demanda por parte de chicas que hacen un uso inadecuado de las tecnologías y las redes sociales, jóvenes que tienen problemas con el juego online, etc. La estrategia política en España a nivel local ha sido realizar programas municipales cuyo objetivo prioritario estaba puesto en el medio educativo y sanitario. Esto ha supuesto que el resto de ámbitos queden sin atender y haya recaído en la labor del movimiento asociativo y vecinal. En esta comunicación, se presenta una comparativa del movimiento asociativo en la zona sur de los dos países ibéricos. En Portugal, se vivió un cambio sin precedentes en la atención y prevención de adicciones y se reorganizó el movimiento asociativo centrado en esta materia de una forma coordinada y efectiva. Las nuevas propuestas en España, se dirigen a contar con una organización territorial diferente a la actual, que no recaiga la responsabilidad sobre las iniciativas de los ayuntamientos y las intenciones políticas de las comunidades autónomas, sino que esté orquestado de una forma más homogénea.

190

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES EM SAÚDE PARA O BEM-ESTAR DOS USUÁRIOS DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE

MARIANA PETERSEN SOARES
AMANDA YUAN DA COSTA
CAMILA MOURA SILVA
JULIA HARDUIM DA SILVA
LARA PAIVA MAGALHÃES
LUCAS RESENDE MARTINEZ ARAUJO
SARA DOS SANTOS LIMA
Universidade Estácio de Sá (UNESA)

Resumo

Esse trabalho tem como objetivo fazer um relato de experiência de um projeto de extensão “Vamos falar sobre as PICS? Bate papo integrativo com os usuários do CSE-Lapa” que ocorreu de Abril de 2022 a Fevereiro de 2023. Esse projeto teve como público-alvo os usuários de uma clínica da família situada na cidade do Rio de Janeiro. O principal objetivo desse projeto foi buscar disseminar o conhecimento sobre as práticas integrativas e complementares em saúde e como elas podem impactar na melhoria da qualidade de vida dos pacientes que as praticam.

O Sistema Único de Saúde se baseia em três grandes princípios, a universalidade; que garante acesso a saúde a todos os cidadãos, a equidade; que preconiza reconhecer as diferenças as diversidades da pessoa humana, e a integralidade; que preza pelo cuidado além da dicotomia biológica implementada no atendimento a saúde. Nesse contexto, a implementação das PICS como prevenção e tratamento no SUS indicam ações que vão de acordo com o princípio da integralidade. Assim, as PICS melhoram o cuidado em saúde, uma vez que entendem o paciente como um sujeito, detentor de sentimentos, vivências e também de enfermidades físicas e psíquicas.

191

**MOTIVACIÓN, INTENCIÓN DE SER FÍSICAMENTE ACTIVO
Y ACTIVIDAD FÍSICA HABITUAL DESPUÉS DE UNA UNIDAD
DE PROGRAMACIÓN INTERMITENTE BASADA EN EL USO
DE PULSERAS DE FITNESS Y ESTRATEGIAS DE
MODIFICACIÓN DE CONDUCTA EN EDUCACIÓN FÍSICA.
ESTUDIO SCHOOL-FIT**

SANTIAGO GUIJARRO-ROMERO
DANIEL MAYORGA-VEJA
CAROLINA CASADO-ROBLES
IVÁN LÓPEZ-FERNÁNDEZ
IGNACIO MARTÍN
JESÚS VICIANA

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal,
Universidad de Valladolid
Departamento de Educación Física y Deportiva,
Universidad de Granada

Resumo

El objetivo fue examinar el efecto de una unidad de programación intermitente basada en el uso de pulseras de fitness y estrategias de modificación de conducta en la motivación hacia la actividad física (AF), intención de ser físicamente activo y AF habitual en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Un total de 173 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (79 mujeres; edad = $13,3 \pm 1,2$ años) fueron aleatoriamente asignados al grupo intermitente (GI, $n = 98$) y control (CG, $n = 75$). El GI realizó dos sesiones a la semana durante ocho semanas utilizando concretamente los 15 últimos minutos de cada sesión. El GI llevó una pulsera de fitness durante toda la intervención además de recibir asesoramiento educativo. El GC también realizó dos sesiones de EF a la semana durante el período de intervención sin emplear pulseras ni otras estrategias de modificación de conducta. Antes y después del programa, la motivación hacia la AF, intención de ser físicamente activo y la AF habitual de los estudiantes fueron evaluadas mediante cuestionarios validados. Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas en la motivación hacia la AF y la intención de ser físicamente activo ($p > 0,05$), pero, sí en la AF habitual ($p < 0,01$). Una una unidad de programación intermitente basada en el uso de pulseras de fitness y estrategias de modificación de conducta no parece mejorar los mediadores de la práctica de AF, pero sí la práctica en sí misma de los estudiantes.

192

**EFFECTIVIDAD DE UNA UNIDAD DE PROGRAMACIÓN
INTERMITENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA CON PULSERAS DE
FITNESS PARA MEJORAR LA ACTIVIDAD FÍSICA REGULAR
MEDIDA CON PASOS EN ADOLESCENTES. ESTUDIO
SCHOOL-FIT**

JESÚS VICIANA
SANTIAGO GUIJARRO-ROMERO
CAROLINA CASADO-ROBLES
IVÁN LÓPEZ-FERNÁNDEZ
IGNACIO MARTÍN
DANIEL MAYORGA-VEGA

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal,
Universidad de Valladolid

Departamento de Educación Física y Deportiva,
Universidad de Granada

Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte,
Facultad de Ciencias de la Educación,
Universidad de Málaga

193

Resumo

El objetivo fue examinar el efecto de una unidad de programación intermitente con pulseras de fitness sobre los pasos semanales de adolescentes en Educación Física (EF). Participaron un total de 71 adolescentes (36 chicos y 35 chicas, edad = $13,3 \pm 1,3$ años). Se aplicó un diseño cuasi-experimental con un único grupo. La unidad de programación intermitente consistió en ocho semanas (usándose solo los últimos 15 minutos de la clase de las 16 sesiones de EF, siendo el resto de la sesión enfocada a otros objetivos) en las que se aplicaron diferentes estrategias de cambio de conducta para mejorar la actividad física (AF) regular (por ejemplo aportando información de hábitos de AF, vídeos informativos, o analizando los datos de las pulseras que llevaban los participantes respecto a determinados objetivos progresivos encaminados a realizar 10.000 pasos al día). La AF regular fue medida objetivamente antes y después de la intervención con los pasos registrados por las pulseras en una semana completa. Los resultados del análisis comparativo entre la medida pre y post intervención mostraron que el número de pasos realizados por los participantes incrementó en casi 2000 pasos con diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0,001$; $d = 0,45-0,58$). Podemos concluir que programas cortos en EF para mejorar la AF regular con pulseras de fitness son efectivos y aconsejables dado el alto porcentaje de usuarios de estas pulseras entre la población adolescente.



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

CANTO MATERNO

CRISTIANE DE CÁSSIA RUIVO
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Resumo

Há comprovado cientificamente uma importância da musicalidade da voz materna para a estruturação psíquica da criança, permitindo a sua inserção na linguagem e constituição como sujeito. O canto da mãe dirigido a criança, sensibiliza a criança e a mãe em relação à linguagem musical, contribuindo na comunicação e no relacionamento entre mãe e o filho/a, além de ajudar na aquisição da linguagem e essas vivências das mães sobre cantar para suas crianças gera a construção e consolidação de um vínculo, sendo essa prática uma forma de conhecer melhor seu filho/a à medida que ele/a se desenvolve, um meio de reconhecer a si mesma como mãe e um modo criativo de expressar-se.

194



Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

AS CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS ESCRITOS DE LEV VYGOTSKY

CELINA MARIA LINHARES PAIVA
GISAFRAN NAZARENO MOTA JUCÁ
Universidade Federal do Ceará (UFCE)

Resumo

O horror dos momentos mais críticos da pandemia da Covid já está distante de nós, graças ao esforço de cientistas e à vacinação. Mas as consequências em alguns setores, como a economia e a educação, ainda estão latentes em muitos países do globo e nos acompanharão por muito tempo. No Brasil, estes dois setores ainda buscam se recuperar. No tocante à educação, que foi praticamente asfixiada por um governo negacionista, não é difícil encontrar vestígios de como a interrupção das aulas presenciais em nosso país impactou e prejudicou a vida de milhares de brasileiros. Além dos recordes de mortes, no Brasil as escolas passaram, em 2020, 178 dias com as portas fechadas. E isso trouxe consequências graves. Diante deste cenário apresentado, o presente artigo se propõe a analisar alguns textos noticiosos veiculados em portais de notícias brasileiros e interpretá-los a partir dos escritos do russo Lev Vygotsky. O objetivo é buscar entender porque a pandemia e o isolamento social provocado pelo vírus tem um efeito em potencial tão devastador para o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

195

CONTRIBUIÇÕES SANTIANAS PARA A COMPREENSÃO DO LUTO NA INFÂNCIA

TAINARA SUYANE DOS SANTOS AMORIM
PATRICIA COSTA DO MONTE ALVES
PATRÍCIA HELENA CARVALHO HOLANDA
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Resumo

Este artigo é um recorte de uma pesquisa em andamento sobre as idéias psicopedagógicas do psicanalista, pedopsiquiatra e psicopedagogo português João dos Santos (1913-1987), que sintonizado com o pensamento de Freud, Piaget, Gessel e Wallon volta-se para compreensão da criança. Neste trabalho, abordamos o luto na infância, com a finalidade de servir como embasamento teórico para os professores que atuam na escola, uma vez que essa temática emerge no seu cotidiano profissional. Para tanto, nos referenciamos nas obras de Freud (1917) para desmistificar o conceito comum de luto e de João dos Santos por defender o direito de a criança ficar triste e que deve ser reconhecido pelos adultos. A pesquisa tem um escopo psicossocial e histórico-social, ao eleger como objeto de estudo o significado dos discursos da difusão do Programa de Rádio criado por João dos Santos “Se não sabe porque é que pergunta? Conversa com Sousa Monteiro”, transmitido entre outubro de 1983 a julho de 1984. Tal opção evidenciou a perspectiva sensível de Santos, ao defender os direitos da criança de ficar triste e da alegria, estimulando os professores a reverem suas atitudes em como lidam com a tristeza das crianças.

196

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE ESTATÍSTICA NA TOMADA DE CONSCIÊNCIA DO RISCO DA OBESIDADE E DO DIABETES

MARTA DA SILVA SIMÕES
IRENE MAURICIO CAZORLA
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Resumo

A mudança de estilo de vida da população, em especial, a dos hábitos alimentares e do sedentarismo, vêm preocupando autoridades de saúde, pois está desencadeando uma epidemia de obesidade e de diabetes. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é avaliar as possíveis contribuições de uma Sequência de Ensino Investigativa (SEI) envolvendo conceitos estatísticos, na tomada de consciência do risco da obesidade e do diabetes. A pesquisa é de abordagem quantitativa e qualitativa e será realizada em uma turma de 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública do Sul da Bahia. Os estudantes preencherão três instrumentos, duas escalas do tipo “Likert”, uma para mapear o nível de conhecimento sobre o diabetes e outra para os hábitos alimentares e de atividade física; e o terceiro, para coletar dados antropométricos para o cálculo do Índice Massa Corpórea (IMC), da circunferência abdominal (CA) e do risco de diabetes. Eles analisarão os dados recolhidos, construirão relatórios e os compartilharão com a comunidade escolar. Espera-se produzir uma SEI que possa contribuir com a apropriação dos conceitos estatísticos e a tomada de consciência dos estudantes sobre a importância do conhecimento estatístico, que os estudantes passem a buscar fontes confiáveis de informação e saibam que uma vida saudável está ao alcance de todos, valorizando bens que a escola e a comunidade oferecem.

197

**EFEITOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO:
AS PERCEPÇÕES DE MUDANÇAS NO ESTILO DE VIDA DOS
ESTUDANTES
E SAÚDE MENTAL**

JOÃO PEDRO LINO DO ROSÁRIO

CAMILIA SUSANA FALER

EDUARDA SIMON

Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

Resumo

Introdução: A pandemia de COVID-19 trouxe impactos significativos na educação e na vida dos estudantes em todo o mundo. Além das mudanças nos métodos de ensino e aprendizagem, muitos estudantes relataram mudanças físicas, corporais, nutricionais, alimentares e em seus estilos de vida como consequência da pandemia. Objetivo: Identificar as percepções de mudanças físicas, corporais, nutricionais, alimentares, estilos de vida dos estudantes e saúde mental. Metodologia: Pesquisa qualitativa, vinculada ao projeto maior "Efeitos da Pandemia na Educação", financiado pelo Uniedu. Tendo em vista esse objetivo, inicialmente a pesquisa seguiu-o com um levantamento bibliográfico, com seleção de artigos que apresentassem dados sobre percepções de mudanças físicas, corporais, nutricionais, alimentares, estilos de vida dos estudantes e saúde mental. Para esse levantamento foram utilizadas duas ferramentas de pesquisa: Scielo e Google Acadêmico.

198

**TEXTOS
COMPLETOS**

A LINGUAGEM AUDIOVISUAL NA PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS: POSSÍVEIS USOS DAS REFERÊNCIAS VINDAS DO CINEMA E DA TELEVISÃO

Adriana Riqueti de Oliveira¹
Claudio Zarate Sanavria²

Introdução

Constantemente uma nova Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) pede espaço em nossa rotina. Entretanto, nem sempre aprendemos a lidar com ela na mesma velocidade. Não seria diferente na educação. As videoaulas já estão presentes desde a época do Video Home System (VHS), tornando-se populares com o Youtube[®], mas ainda são objeto de contradição, pois sua utilização pedagógica de forma eficiente nos exige o desenvolvimento de saberes específicos.

Com a excepcionalidade do contexto da pandemia de Covid-19, na qual a quarentena se fez obrigatória, com a necessidade de se pensar de forma rápida em soluções, o ensino remoto se impôs (SANTOS, 2021). O mesmo ocorreu com a videoaula, por estar inserida entre os recursos que poderiam ser usados. Em muitos casos os docentes viram-se obrigados a se aventurar neste campo sem um preparo prévio, dificultando o uso de todas as capacidades disponíveis neste recurso, o que causou desconforto e questionamentos.

Muitas tentativas nesta direção param na aprendizagem sobre gravação e edição de um vídeo, sem os formadores se atentarem ao fato de que esses conhecimentos operacionais são essenciais, porém não capacitam para a utilização pedagógica da mídia. Segundo McLuhan (1995), os meios de comunicação são a extensão do homem. No audiovisual, por exemplo, a câmera amplia a nossa visão e nos possibilita observar lugares e fatos os quais nossos olhos nus não alcançariam. Esse potencial caracteriza sua linguagem e ignorá-la é renunciar ao seu poder instrutivo e envolvente. É natural que, não sendo entendidos esses conceitos, atribua-se os insucessos à videoaula em si, e não à falta do entendimento do que venha a ser um produto audiovisual.

Mais do que uma mera alternativa à aula presencial, a videoaula é um recurso a serviço do professor, a ser usado em conformidade com as metodologias por ele utilizadas e no contexto

201

¹ Tecnóloga em Produção Audiovisual e Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), Brasil. adriana.oliveira@ifms.edu.br.

² Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), Brasil. Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). claudio.sanavria@ifms.edu.br.

dos seus objetivos. Pode ser uma aliada no atendimento às mais diferentes necessidades dos estudantes, adaptando-se ao seu estilo, uma vez conhecidas e dominadas as potencialidades deste recurso.

Neste contexto, este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado que investiga o que professores do Ensino Médio Integrado compreendem acerca da linguagem audiovisual enquanto prática educativa na Educação Profissional e Tecnológica e quais possibilidades vislumbram a partir de um material instrucional específico. Para isso, é proposto um material instrucional composto por uma série de vídeos de curta duração, veiculada em um canal do Youtube® criado exclusivamente para essa finalidade.

Trazemos, aqui, uma discussão teórica organizada em quatro pontos: a linguagem visual na produção da videoaula; possíveis uso das referências vindas do cinema e séries nas videoaulas; possíveis uso das referências da televisão nas videoaulas; e A linguagem audiovisual própria para as videoaulas.

Contextualizando a pesquisa

A pesquisa em desenvolvimento segue abordagem qualitativa, conforme Lima, Ramos e de Paula (2019) e Sandín Esteban (2010), tendo o compromisso de compreender os aspectos específicos do contexto social e cultural das videoaulas, com a intenção de expandir as fronteiras do conhecimento nesta área.

Quanto à natureza, a pesquisa define-se como descritivo-explicativa, segundo Gil (2021, p. 27) e, quanto à metodologia, tem um caráter interventivo, pois, de forma organizada, busca investigar interferindo, por meio de um material instrucional, com o objetivo de produzir melhorias nos processos de produção de videoaulas dos sujeitos que dela participarem. Inicialmente, temos alguns dos pressupostos da Pesquisa-Ação como norteadores do processo metodológico estabelecido, porém isso será mais aprofundado no decorrer da execução desta pesquisa.

A pesquisa ocorre no âmbito do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil, sendo seus sujeitos os professores do Ensino Médio Integrado que queiram produzir ou já produzam videoaulas.

Em síntese, a pesquisa terá como etapas: Levantamento teórico; elaboração de um conjunto de videoaulas instrucionais acerca da produção de videoaulas; entrevista pré-aplicação; aplicação das videoaulas com os docentes selecionados; entrevista pós-aplicação; análise dos resultados. Os dados coletados nas entrevistas serão analisados a partir da perspectiva da Análise de conteúdo proposta por Bardin (2021).

A linguagem audiovisual na produção de videoaula

A linguagem audiovisual é comum a todo processo de comunicação por meio de som e imagem. Com o surgimento do rádio, cinema e televisão, surgiram novas possibilidades que os atribuem importante função social, educativa e cultural (ALVES; ANTONIUTTI; FONTOURA, 2012). Desde então, a cada nova mídia que surge, a cada nova tecnologia que se agrega a estas, abre-se o desafio de entender o seu potencial e seu possível uso na educação. Dos filmes analógicos aos digitais, a forma de se criar um produto audiovisual vem mudando ao longo do tempo. O que antes eram complexos recursos de filmagem em uma câmera grande, pesada e que guardava o mistério do que fora filmado até os rolos de filme serem revelados, agora são funções automáticas em um celular que nos apresenta o resultado imediato de uma gravação. Entretanto, apesar das facilidades que nos trazem essas novas ferramentas, elas não nos capacitam para o uso adequado da mídia, pela razão de que a técnica apenas não é suficiente para nos levar ao domínio de sua linguagem.

Com a videoaula não é diferente: como um produto audiovisual em desenvolvimento, ainda está em busca do mapeamento de suas características específicas e, para que possamos reconhecê-las e aprimorá-las, um dos caminhos é o estudo a partir da perspectiva dos formatos usados nos meios já existentes, observando quais de seus aspectos podem ser adaptados para esse objetivo, quais os novos conceitos que irão exigir de cada um de nós um olhar mais apurado e inovador e quais as concepções que devemos deixar no ontem.

203

Possíveis uso das referências vindas do cinema e das séries nas videoaulas

Quando os irmãos Lumière, na primeira seção pública de cinema da história, projetaram as imagens de um trem em movimento, puderam dimensionar o impacto do seu invento ao verem a plateia fugir da projeção que vinha em sua direção. Como observa Martin (2009), naquele momento o carácter quase mágico da imagem fílmica aparecia com perfeita clareza: a câmera cria uma coisa muito diferente de uma simples cópia da realidade.

Ali nascia uma nova linguagem, apesar de que, nos seus dez primeiros anos, o filme era apenas planos estáticos, devido ao olhar teatral dos seus produtores (CARRIÈRE, 2015). Aos poucos, e muitas vezes ao acaso, os profissionais do cinema foram reconhecendo o que as imagens em movimento tinham a oferecer. Desde então, há mais de um século de estudos dos elementos componentes desta linguagem, conhecimento este do qual a educação pode se beneficiar.

A linguagem é um sistema de símbolos ordenados de comunicação para transmissão de informações e, por seu intermédio, é assegurada a conversação na coletividade que a usa (LOTMAN, 1978). No cinema, isto só se estabeleceu entre os cineastas a partir do momento em que os filmes foram divididos em cenas, ou seja, pequenas partes, produzidas

separadamente e novamente juntadas na montagem (CARRIÈRE, 2015). Este processo deu início a uma maneira de comunicar uma ideia diferente das existentes até então.

O cinema passou a criar espaços, simplesmente deslocando o ponto de vista, alternando os planos (CARRIÈRE, 2015). O plano é a menor unidade narrativa de um roteiro e situa-se entre o ligar e o desligar da câmera; e cena é um conjunto destes planos (RODRIGUES, 2007). Geralmente, mudamos a cena cada vez que se modifica o local, o espaço de tempo ou intencionalidade. O que rege a junção de planos em uma cena é a intencionalidade, qual a unidade de informação o diretor está querendo passar. Escolhemos o plano em relação à necessidade elucidativa, e este deve durar o tempo necessário para que o espectador possa observar com clareza todo conteúdo exposto (MARTIN, 2009). Um plano aberto nos mostra o objeto em relação ao contexto e um plano fechado nos traz o detalhe. Esse processo visa ativar associações relevantes no processo cognitivo e facilitar o entendimento proposto em um filme.

Seu encadeamento revela a ordem na qual devemos fazer a leitura das informações, formando uma sintaxe de forma rigorosa e inequívoca, e essa ordem está submetida apenas às leis da linguagem da arte em questão (LOTMAN, 1978). É dividindo os planos que o professor conduzirá de que forma o estudante deve atentar-se à matéria, alternando entre o todo e as partes. Esta ordem deve estar submetida à lógica na qual o foco da atenção deve estar e as informações devem ser apresentadas de maneira a facilitar as associações entre elas e, desta forma, o aprendizado.

Se for nos apresentada a seguinte sequência de imagem: um plano aberto mostrando uma porta se abrindo e uma mulher entrando; um plano fechado de seus olhos definindo o olhar para um lugar específico e um homem imediatamente focalizado; todas essas imagens apresentadas de forma sequencial nos conduzem ao entendimento de que a mulher que abriu a porta estava procurando o homem focalizado. Ainda, segundo Carrière (2015), a montagem criou essa linguagem e a relação invisível entre as cenas criou um vocabulário e uma gramática de incrível variedade. Associamos mentalmente cada pedaço da informação de forma a entender o que seu contexto nos traz de informação.

Não há esforço de nossa mente para interpretarmos corretamente essa linguagem, nem percebemos essa conexão elementar, automática, reflexiva. É como se fosse um sentido extra, parte integrante de nosso sistema perceptivo (CARRIÈRE, 2015). Essas colocações empíricas de Carrière, fruto de décadas de experiência, encontram respaldo em estudos da Neurociência Cognitiva, pois, segundo Bar (2007), a ativação associativa é um processo integral do modo padrão no qual nossa mente trabalha.

No cinema, cada plano, ângulo e movimento de câmera é um signo da linguagem cinematográfica e traz na sua essência um significado importante para a compreensão da narrativa. Por exemplo, um zoom significa que o objeto em enfoque teve sua importância acrescida no contexto. Se apresentar um objeto de estudo pode nos despertar diferentes

formas de associações, a sequência de imagens vai nos esclarecendo em qual contexto ele se encontra. Se na cena descrita anteriormente, dermos um zoom nos olhos da mulher, seu olhar ganhará um peso maior e por isso, começará a aguçar nossa curiosidade em saber o que vai na sua mente. Trabalhar com pistas e dicas ao invés de simplesmente despejar informações, ativa o funcionamento padrão do cérebro. Começamos a fazer associações de toda informação que encontramos para tentar saber do que se trata, usando, portanto, a psicologia cognitiva e estimulando a curiosidade, visando desencadear um processo sistemático do pensamento que conduza à compreensão.

Um bloco contínuo de imagens não permite a implantação de uma narrativa que ajude a didática e, por consequência, o processo cognitivo. Não podemos extrair deste contexto informações que nos ajudem no processo associativo. Na mesma cena analisada anteriormente, se gravada nos padrões no quais hoje as videoaulas são produzidas, mostraríamos apenas um plano aberto de uma mulher entrando e moveríamos a câmera para focar um homem em seu ambiente. Qual informação extraímos deste contexto?

O cinema vive exclusivamente destes tipos de associações entre seus elementos sonoros, visuais e psicológicos (CARRIÈRE, 2015). Essa forma indireta de dirigir nosso olhar por meio da alternância dos pontos de vista tende a nos conduzir em um processo análise, associação e predições, processo este que pode se assemelhar à forma pela qual o nosso cérebro processa as informações que chegam até ele pelos nossos sentidos.

Ao sermos apresentados a um objeto, muitas vezes queremos observá-lo em detalhes, sentimos o impulso de tomá-lo em nossas mãos e trazê-lo mais próximo de nossas vistas. Esse sentimento é comum também no vídeo e é sanado quando a câmera enfoca o assunto, deixando-o evidente para que possamos observar os seus pormenores. Da mesma forma, afastamos o objeto para vê-lo em relação a algum contexto, pois se só ficarmos nos detalhes, tendemos a perder a noção do todo. O cinema busca o balanço entre os dois panoramas.

O giz já foi a tecnologia mais avançada em determinado período e era instrumento que permitia ao professor externar sua forma de pensar, colocando-os em uma lousa. Hoje é a câmera que o auxilia fazendo este papel em uma videoaula. A câmera não deve ser usada apenas para filmar o giz. Ela tem a função de ser “giz” com o qual o professor escreve seus pensamentos por meio de imagens e dirige o estudante ao entendimento.

A câmera deixou de ser uma testemunha passiva, tornando-se uma testemunha ativa e a sua intérprete (MARTIN, 2009). Na preparação de uma videoaula, o professor deve ter clareza que, se a câmera não testemunhar, o estudante também não terá conhecimento. Seguindo o raciocínio de McLuhan e Fiore (2011), de que todo meio é extensão de uma faculdade humana, física ou psíquica, passamos a ver a câmera como extensão da visão, e ela deve proporcionar ao estudante esta sensação. Seu uso só terá peso se ela mostrar a ele algo de uma forma ampliada do que ele veria usando simplesmente seus olhos, no sentido de oferecer diferentes pontos de vista, aprimorando olhar sobre o objeto de estudo

apresentando algo mais profundo do que ele veria sentando-se na sua cadeira em uma sala. Um bom diretor é como um maestro e faz da câmera a sua batuta. Ele nos conduz para o resultado que deseja sem que percebamos, jogando com as associações que nosso cérebro faz entre as imagens e os sons apresentados. Cabe ao diretor de um filme as escolhas de como esse filme será feito. Dentre as inúmeras possibilidades, ele terá que eleger aquelas que melhor se encaixam nas suas intenções. Esse papel caberá ao professor, que deve escolher como dirigir o olhar do estudante para obter o resultado esperado.

O fato é que algumas pessoas assistem os episódios de sua série preferida sequencialmente, durante um final de semana inteiro, mas procuram videoaulas de apenas alguns minutos. Empiricamente, podemos ser levados a pensar que as pessoas preferem a diversão ao aprendizado. No entanto, a indústria do entretenimento já descobriu que as pessoas gostam de novos conhecimentos e usam isso para cativar a audiência.

É comum recomendações como a de Ingermanson e Economy (2010), orientando os candidatos a futuros escritores e roteiristas a educarem seus leitores, permitindo que eles conheçam, por meio de suas obras, outras culturas, mantenham contato com descobertas científicas e saibam um pouco como o mundo funciona. Conhecer coisas novas é fator que motiva a atenção, pois desafia o cérebro a buscar as associações existentes na memória. Segundo Bar (2007), nós minimizamos o processamento de informações novas quando essas informações são previsíveis. Aprender coisas novas é estímulo para o cérebro e dá audiência. Séries como *Grey's Anatomy*[®] se mantêm há quase vinte anos no ar sendo um exemplo desse princípio. Os seus fãs assíduos estão familiarizados com termos médicos, alguns destes de certa complexidade. O artigo *Television as a health educator: A case study of Grey's Anatomy* acompanhou o efeito do episódio que falava sobre a taxa de transmissão do HIV de mãe para filho se ela realiza o devido tratamento. Para medir os impactos foram feitas três pesquisas: uma semana antes do episódio ir ao ar, uma semana após e seis semanas depois para acompanhamento (RIDEOUT, 2008). A história consistia no fato de uma mãe, temerosa em transmitir HIV para o seu feto, ir ao hospital na tentativa de realizar um aborto e ser informada pela médica que o risco de contaminação no nascimento era muito baixo se ela fizesse o tratamento. O conhecimento dos telespectadores sobre as taxas de transmissão do HIV de mãe para filho aumentou após a episódio ir ao ar de 15% para 61%, e a nova informação ainda foi retida por muitos espectadores seis semanas depois, com a queda para 45%, mas que os estudos consideram ainda alta retenção (RIDEOUT, 2008). O intuito do *show* é o entretenimento, mas seus efeitos educacionais são incontestáveis. Do total de entrevistados após assistirem o episódio, 17% responderam voluntariamente que a chance do recém-nascido ser saudável era de 98%, estatística repetida várias vezes no episódio (RIDEOUT, 2008).

Até mesmo o mundo da ficção científica com *Star Trek*[®], apesar de nada se parecer com o nosso, contém relação suficiente com a realidade para que possamos associar com nossas

experiências anteriores e aceitá-lo como lógico. A série é capaz de motivar seus fãs mais apaixonados a dedicarem-se com afinco ao estudo de uma língua alienígena criada especificamente para aquele contexto – o Klingon – formando identidade de grupo e criando neologismo (SERPA; FERNANDES; MAIN, 2021). O que fazer para motivar da mesma forma a aprendizagem de conceitos científicos por meio das videoaulas? A obra teria o mesmo impacto sem a linguagem audiovisual, ou seja, se fosse produzida nos termos de um teatro filmado?

As causas que acentuam a motivação em aprender por meio de um produto audiovisual, seja ele entretenimento ou não, são questões para estudos posteriores. No entanto, uma hipótese a ser analisada é a de que, em geral, o audiovisual se preocupa em não simplesmente enumerar as informações. Gulino e Shears (2018), em seu livro *The Science of Screenwriting* – cujo tema é a neurociência por trás da criação de um bom roteiro – afirma que o cérebro não absorve as informações que são apenas jogadas, pois não é esse o processo natural do cérebro. Os estudos da Neurociência Cognitiva são aplicados, neste caso, para a criação da estrutura fílmica. O diretor apresenta as pistas ao espectador e espera que estes as desvendem. Podemos demorar um pouco mais neste processo, mas, segundo Gulino e Shears (2018), serão minutos muito bem empregados, porque darão à audiência pistas e dicas e a irresistível tendência da mente de construir um entendimento a partir destes pedaços de informação.

É uma proposta diferente do senso comum atualmente encontrado em boa parte das produções de videoaula que, para atender a demanda de vídeos curtos que, segundo Bozarth (2021), vão de 5 a 6 minutos, por vezes, tentam apressar o processo apenas expondo informações e tornando nosso cérebro cada vez menos receptivo ao exposto.

207

Possíveis uso das referências da televisão nas videoaulas

Mesmo emprestando a linguagem do cinema até que as videoaulas desenvolvam a sua própria, em alguns pontos ela tem que se afastar e até mesmo contradizer aquela. Em um filme, o espectador é uma testemunha invisível e tudo acontece sem que sua presença seja notada (THOMAS, 2020), fato que deve ser evitado ao se produzir uma videoaula. Para fins pedagógicos não é interessante que, além da distância física, se estabeleça uma distância emocional entre professor e estudante. Moore (2002) define espaço psicológico e comunicacional a ser encurtado como distância transacional.

Ainda seguindo o raciocínio de Moore (2002), há variáveis que dão origem à distância transacional e elas estão sempre presentes, até mesmo nas aulas presenciais, mas se acentuam na Educação a Distância. A falta da interação bilateral pode agravar essa situação e, para tentar superar tal inconveniente, é preciso que o professor estabeleça uma forma de se comunicar com o estudante que o faça saber que ele está ciente de sua presença ali, assistindo

a aula. O professor deveria estar sempre olhando para câmera, pois, mesmo tendo estudantes presenciais, a prioridade é o estudante distante no momento (GERBASE, 2006).

Segundo Silva, Shitsuka e Paschoal (2015), a cognição está intimamente ligada à afetividade e isto, de alguma forma, afetará as relações de ensino-aprendizagem. Neste caso, a linguagem audiovisual usada deve se assemelhar a dos programas televisivos que, abertamente, reconhecem que há alguém como receptor da mensagem que está sendo enviada e interage diretamente com este sujeito.

Dehaene (2022, p. 232) apresenta o conceito de atenção social, no qual “a atenção e o aprendizado dependem de sinalizações sociais: eu presto atenção naquilo em que você presta atenção, eu aprendo o que você me ensina”. Desta forma, se o professor transmite seu entusiasmo sobre o assunto abordado, ele tem grandes chances de se tornar um sinalizador social no qual o estudante identifica algo que valha prestar atenção também.

A conexão emocional gerada pelos apresentadores e público pode ser forte ao ponto de tornar-se um compromisso que este esteja em tal horário em frente à televisão para assistir a um determinado programa, com o sentimento de um encontro marcado com o apresentador. Mesmo neste meio, no tocante à educação, Moore (2002) afirma haver uma interação silenciosa entre professor-estudante, dentro do que pode ser considerado um “diálogo virtual” com espectador.

A atitude do docente influencia no processo de comunicação. Segundo Berlo (2003), quando o receptor percebe o apreço do emissor por ele, este mostra-se menos crítico e mais receptivo à mensagem. Desenvolver uma videoaula com linguagem dialógica, que favoreça os vínculos afetivos entre professor-estudante, é um passo importante para transpor a distância transacional.

Mesmo por meio das mídias, é preciso atentar-se para as bases conceituais da Educação Profissional de Tecnológica, que enxergam o estudante muito além de um simples receptor de informação. Do outro lado da tela, mesmo que de forma assíncrona, estará um ser humano dotado de emoções, imerso em um contexto social nem sempre favorável à sua aprendizagem, mas que deve ser percebido de forma omnilateral e não apenas um ser cognitivo.

Outra inspiração que as videoaulas podem ter a partir da televisão são os formatos. O professor não está preso em apenas um lugar, nem a um tipo específico de aula. Ele pode analisar as possibilidades que estes oferecem e adaptar a maneira que mais se sente confortável.

Quanto ao gênero, todo o processo de construção de um material audiovisual deve servir ao Educativo. Poderíamos classificar programas de vários gêneros como educativos por oferecerem uma rica dose de informação e conhecimento, variando apenas o formato que consiste nas características gerais de um programa de televisão (SOUZA, 2015). A variação

dos formatos pode ser tanto em relação à dinâmica da videoaula, quanto na forma do estudante apresentar ao professor sua visão sobre algum tema. Alguns exemplos são:

- **Aulas expositivas:** sempre terá seu lugar, até mesmo nas videoaulas. Algumas disciplinas exigem que a teoria seja mostrada de forma expositiva. Em outras, elas podem ser práticas, além de poderem ser mescladas com outros formatos, se assim quiser o professor;
- **Documentários:** esse formato apresenta uma visão crítica sobre determinado assunto e, por isso, é de grande relevância, histórica, social, política, científica ou econômica e aprofunda assuntos do cotidiano (SOUZA, 2015). Pode ser usado por todas as áreas, não apenas pelas humanas, pois em todos os campos de estudos temos pontos de vistas a serem discutidos em profundidade;
- **Talk Show:** Formato no qual a linha condutora é um diálogo, uma entrevista semiestruturada. Pode ser uma conversa com algum especialista na área abordada, ou com pessoas que estão desenvolvendo trabalhos relevantes. O *talk show* permite variações, como, por exemplo, o debate (SOUZA, 2015), rodas de conversas com o foco na interdisciplinaridade, entre outras;
- **Quiz Show (gamificação):** Baseado em perguntas e respostas, visa que os participantes respondam corretamente o máximo de perguntas possível para ganhar um prêmio (SOUZA, 2015). No entanto, o *quiz show* pode ir além e trazer a gamificação para a videoaula com todos os seus desafios e vantagens para a aprendizagem;
- **Reality Show:** Até mesmo esse formato pode servir a fins educativos, como acompanhar na prática a resolução de problemas do dia a dia, ou desafios da área profissional. Assistir o desenvolvimento de uma linha de pensamento em busca de soluções para problemas reais do mundo do trabalho pode deixar clara ao estudante a necessidade da integração entre o ensino básico e o profissional;
- **Dramaturgia (esquetes):** Formato da teledramaturgia, com atores encenando textos curtos (SOUZA, 2015), pode ser explorado nas mais variadas áreas, indo da literatura, fatos históricos até à encenação de situações que exijam do estudante uma reflexão crítica.

Estes são exemplos que o professor pode ter como inspiração para construir um formato inovador que atenda suas intenções pedagógicas. Em uma videoaula, o professor não estará preso nem no tempo nem em um espaço. Ele poderá, por exemplo, começar sua aula com uma explanação, ir ao laboratório fazer uma demonstração prática e, em seguida, a um terceiro lugar para observação da utilização do ensinado no dia a dia – no caso do ensino

profissional e tecnológico, no mundo do trabalho. Aqui descrevemos três cenas, sendo que cada cena poderá ter um formato diferente, se assim ele quiser.

Desta forma, são inúmeras as possibilidades que podem servir de inspiração para experimentação em busca da consolidação das videoaulas.

A linguagem audiovisual própria para as videoaulas

Embora ainda em desenvolvimento, a videoaula aponta para o seu potencial de uso na educação. Segundo Bozarth (2021), 83% das pessoas preferem acessar informações instrucionais ou informacionais por meio de vídeo do que lendo ou ouvindo a um áudio. Mais do que uma simples preferência, essa forma de aprendizagem pode apresentar inúmeras vantagens.

Para Dehaene (2022), a imagem facilita mais a memória que a palavra falada e isso se potencializa quando a informação é veiculada em ambas as modalidades, numa experiência audiovisual. Se o uso simultâneo de sons e imagens é uma das formas que facilitam a nossa aprendizagem, como tirar o maior proveito de recursos como a videoaula?

Falar sobre tecnologia e seu uso pedagógico não é uma tarefa fácil. Durante a pandemia, por exemplo, quando os professores foram colocados, sem o devido suporte, em um universo digital, questionou-se o fato de se tentar repetir o que se faz em sala nas mais diferentes mídias, mas poucas soluções foram apresentadas para o problema. Capacitar o docente para o uso da ferramenta, não significa capacitá-lo para o uso adequado da sua linguagem.

Ao gravarmos uma aula presencial e a disponibilizarmos com videoaula, consideramos suficiente que, em geral, o emissor, o receptor e a mensagem sejam os mesmos e que, por isso, basta que a aula seja planejada com esmero para o seu sucesso em ambos os casos. Do ponto de vista pedagógico, faz sentido, mas não é esta a única questão a ser analisada quando se altera a mídia: há também um processo de comunicação na educação que não pode e não deve ser ignorado.

Se só com uma câmera estática gravarmos uma peça teatral, veremos que, ao assisti-la, a magia que presenciamos oriunda dos palcos não estará lá. Por qual razão não conseguimos nos conectar ao teatro filmado se o conteúdo é o mesmo e somos testemunhas da competência tanto dos atores quanto da equipe de produção? McLuhan (1995) nos apresenta a tese de que o meio é a mensagem, pois é ele que determina como as associações humanas serão em sua forma e sua proporção, e não o conteúdo ou as diversas formas de uso deste meio.

“Os meios ao alterar o ambiente despertam em nós relações de percepção sensoriais únicas, a extensão de qualquer destes sentidos altera a forma que pensamos e agimos e de como vemos o mundo, e por consequência, nos altera” (MCLUHAN; FIORI, 2011). Da tradição oral na qual a audição era o sentido mais exigido às novas tecnologias que buscam o

desenvolvimento de um mundo sensorial, modificam-se os meios sem nos darmos conta de que eles influenciam toda a nossa forma de interpretação do mundo e, por isso, mudamos com eles.

Por analogia, não é suficiente que o professor tenha total domínio de suas aulas presenciais e conte com esta habilidade na produção de uma videoaula. O meio poderá exercer o seu poder e se sobreporá à mensagem, já que a forma que fazemos associações está enraizada nele. Segundo Gerbase (2015), um bom filme não pode se originar de um teatro filmado e, da mesma forma, uma videoaula não pode simplesmente repetir as aulas presenciais, pois suas linguagens são diferentes.

Pela força que o meio exerce em nossas interações, podemos analisar por que não nos encantamos com uma peça de teatro filmada. Neste formato, há o uso do meio audiovisual, mas o conteúdo é transmitido sem respeito às características da mídia, seguindo os parâmetros da linguagem presencial. Isso causa conflito, dificultando as associações mentais e emocionais que nos possibilitam a atenção e o entendimento. O meio se sobrepõe à mensagem e a fragiliza por estar sendo usada de forma inadequada, sem a linguagem que lhe é própria, sem as mudanças que surgem da extensão dos sentidos.

Para McLuhan e Fiori (2011) é necessário o entendimento de como os meios operam como ambiente para que possamos entender as mudanças culturais e sociais de nossa sociedade. Ao produzirmos uma videoaula, o código, o meio e o contexto contidos em sua mensagem também se alteram. O código já não é mais apenas o verbal, nas formas escrita ou oral, mas também o não verbal que estará presente, mudando o contexto e causando uma nova leitura do todo. Lemos imagens assim como lemos palavras, pois também são símbolos carregados de significados. Segundo Berlo (2003), comunicar é procurar respostas do receptor, portanto, devemos escolher códigos que ele entenda. Se não nos atentarmos que a forma de nos comunicarmos mudou, podemos dificultar a compreensão de quem recebe a mensagem e, até mesmo, causar mal-entendidos.

Na visão de Berlo (2003), o receptor tem que ser capaz de perceber o estímulo em seu organismo, pelo enfoque de um ou mais sentidos, interpretá-lo e exercer algum controle sobre a resposta. No caso de videoaula, os sentidos estimulados são a audição e a visão. Por este motivo, se faz necessário o conhecimento de como usar esses dois elementos, separados e em conjunto, para que o professor atinja sua intenção pedagógica.

Segundo Mayer e Clark (2016), se não temos o conhecimento de como nosso cérebro processa as informações multimídias, não nos beneficiaremos das novas tecnologias.

Considerações Finais

Neste trabalho procuramos relacionar elementos que possam contribuir para a construção de videoaulas, buscando nas experiências exitosas das mídias que já fazem uso da linguagem

audiovisual, elementos para seu uso pedagógico e estratégias que ampliem as possibilidades de utilização deste recurso didático.

Em síntese, é possível afirmar que estudar o meio no qual o docente irá atuar se faz necessário para o sucesso de sua missão e olhar para o cinema e televisão, que apresentam avanços na adaptação desta linguagem para suas finalidades, pode ser um ponto de partida.

Portanto, o percurso histórico-cultural do desenvolvimento das mídias torna plausível a hipótese de que, partindo de experiências anteriores, em breve, as videoaulas desenvolverão suas características culturais, como sua própria linguagem repleta de signos que facilitarão a aprendizagem.

Referências

ALVES, M.N; ANTONIUTTI C. L.; FONTOURA, M. **Mídia e produção audiovisual:** uma introdução. Curitiba: InterSaberes, 2012.

BAR, M., The proactive brain: using analogies and associations to generate predictions. **Trends in Cognitive Sciences**, Vol 11, N°. 7, p. 280-289, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.05.005>. Acesso em: 22 nov. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2021.

BERLO, D. K. **O processo da comunicação**. 10. ed. Rio de Janeiro: WMF Martins Fontes, 2003.

BOZARTH, J. Video Viewer Study 2021 - Why people start, stop, and keep watching instructional and informational videos. **TechSmith**, 2021. Disponível em: <https://www.techsmith.com/blog/video-statistics>. Acesso em: 02 jan. 2023

CARRIÈRE, J-C. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

DEHAENE, S. **É assim que aprendemos:** por que o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina (ainda...). São Paulo: Contexto, 2022.

GERBASE, C. Desafios na construção de uma estética audiovisual para educação a distância (EAD). **Logos**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 68-76, 2006. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/14969/11348>. Acesso em: 20 mai. 2022.

GULINO, P. J.; SHEARS, C. **The Science of Screenwriting: The Neuroscience Behind Storytelling Strategies**. New York: Bloomsbury Academic, 2018.

INGERMANSO, R.; ECONOMY, P. **Writing Fiction for Dummies**. Indianapolis: Wiley Publishing Inc, 2010.

LIMA, V. M. R.; RAMOS, M.; DE PAULA, M. C. **Métodos de análise em pesquisa qualitativa: Releituras atuais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

LOTMAN, Y. **Estética e Semiótica do Cinema**. Lisboa: Estampa, 1978.

MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

MAYER, R. E.; CLARK, R. C. **E-Learning and the Science of Instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning**. 4. ed, New Jersey: Hoboken, 2016.

MCLUHAN, M. **Os Meios de Comunicação Como Extensões do Homem: Understanding Media**. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

MCLUHAN, M., FIORE, Q. **O meio é a mensagem: um inventário de efeitos**, Rio de Janeiro: Imã Editorial, 2011.

MOORE, M. G. Teoria da Distância Transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, p. 1-14, ago. 2002. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2002_teorias_distancia_transacional_michael_moore.pdf. Acesso em: 12 jun. de 2021.

RIDEOUT, V. **Television as a health educator: A case study of Grey's Anatomy**. A Kaiser Family Foundation Report, 2008. Disponível em: <https://www.kff.org/wp-content/uploads/2013/01/7803.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

RODRIGUES, C. **O cinema e a produção**, Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, E. M. Ensino remoto emergencial e o uso de recursos digitais em aulas de língua inglesa. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 74, n. 3, p. 145-160, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/80751>. Acesso em: 30 jun. 2022.

SERPA, T.; FERNANDES, G.; MAIN, M. S. O processo tradutório de línguas ficcionais: um estudo da legendagem do klingon para o português no filme Jornada nas estrelas III - à procura de Spock. **Antares: Letras e Humanidades**, v. 13, n. 30, p. 458-500, 2021. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/9135>. Acesso em: 04 dez. 2022.

SILVA, P. C. D.; SHITSUKA, R.; PASCHOAL, P. A. G. Afetividade nas interações em AVA: um estudo sobre a interação na educação a distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância – RAAD**, v.14, p. 11-20, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.17143/rbaad.v14i0.261>. Acesso em: 22 jun. 2021.

SOUZA, J. C. A de. **Gêneros e formatos na televisão brasileira**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

THOMAS, Elsaesser, **Teoria do cinema: Uma introdução através dos sentidos**. Campinas: Papyrus, 2020.

ENSINO DE ASTRONOMIA NO PÓS-PANDEMIA: PERCEPÇÕES DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Adriana Oliveira Bernardes¹

Introdução

A situação de pandemia trouxe inúmeras dificuldades para os discentes, principalmente para aqueles que são alunos trabalhadores e frequentam o ensino noturno. As turmas de Educação de jovens e adultos enfrentaram ainda mais dificuldades que as turmas regulares de ensino, devido principalmente à falta de recursos tecnológicos e às defasagens de conteúdo.

Durante o período de pandemia, segundo Bernardes (2020), o estado do Rio de Janeiro ofereceu a possibilidade de estudo remoto através da plataforma Google Classroom. No entanto, alguns estudantes tiveram que recorrer a apostilas, devido à falta de internet ou de recursos tecnológicos apropriados em suas casas. A situação de pandemia trouxe grandes mudanças para nossas vidas em sociedade, em todos os sentidos, trazendo também grandes desafios para o professor.

Em relação ao problema mundial, segundo a UNESCO (2020), mais de 850 milhões de crianças e jovens, aproximadamente a metade da população estudantil mundial, permaneceram afastados das escolas e universidades, com fechamentos nacionais efetivos em 102 países e fechamentos locais em outros 11 por conta do novo coronavírus.

A partir de 2022, com o retorno presencial no período pós-pandêmico, os frutos desse período difícil tornam-se evidentes. Os alunos vêm encontrando grandes dificuldades, principalmente em disciplinas como a Física, que no estado do Rio de Janeiro também engloba conteúdos de Astronomia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), em seu art. 37, estabelece a Educação de Jovens e Adultos como sendo o ensino que se destina àqueles alunos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade apropriada. Esta modalidade de ensino também constitui um instrumento para a educação e aprendizagem ao longo da vida. Segundo a Lei nº 9.394/96 em Brasil (1996), o ensino será oferecido considerando as características do alunado, será estimulado seu acesso e permanência diante de ações integradas, com preferencial articulação com a educação profissional.

Neste contexto é importante compreender as especificidades também do ensino noturno no qual esta modalidade está inserida. Segundo Santana et al. (2011), há uma desigualdade social

215

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

visível, pois os alunos, na sua maioria são de classes menos favorecidas e uma parcela considerável é de trabalhadores.

Ainda, é necessário considerar que:

...fazer um estudo sobre a escola noturna é analisar todo um contexto de problemas sociais que aflige essa escola. É investigar como os alunos noturnos assumem posturas de estudo que se diferenciam da escola diurna, seus preceitos, seus objetivos enquanto cidadãos que não conseguiram concluir seus estudos na idade própria e na maioria provém das classes menos favorecidas que atuam desde cedo no mercado de trabalho, seja no ambiente formal seja como subemprego para obter condições de sobrevivência. (SANTANA et al., 2011, p.3)

Segundo Gonçalves et al. (2005), na escola, é urgente que haja mudanças. No entanto, essas mudanças não podem ser analisadas com base da opinião pessoal e no mero consenso, mas na base da investigação e avaliação das experiências. A comunidade escolar precisa se comprometer com a inovação necessária, e aos professores compete um trabalho de educação permanente para mudar a concepção e a postura, e assim, conseguir modificar a prática.

Sobre a educação de jovens e adultos, segundo Bernardes (2007), a formação do aluno deverá também contemplar as prerrogativas de um ensino cidadão, por meio da oferta de um currículo que abranja temas importantes, capazes de desenvolver na população uma consciência maior do seu papel, além de um aprendizado que capacite a viver melhor em sociedade.

Segundo Bernardes (2011), as perspectivas para o desenvolvimento de um bom trabalho com a EJA são enormes, e, por se tratar da educação de pessoas adultas, o interesse é maior e a vivência de variados problemas também, por isso há contribuições para ambas as partes. O trabalho do professor deve ser pautado sempre por este princípio: de colaborar para o desenvolvimento do aluno, mas também obter aprendizado na medida em que interage com eles, para isso é necessário que exista dialogismo entre as partes envolvidas e que o professor esteja preparado para conduzir todo este processo.

O objetivo desta investigação foi sondar uma turma de Educação de Jovens e Adultos em relação às suas percepções do ensino no pós-pandemia e obter as percepções dos alunos sobre a disciplina de Física e a utilização de vídeos como recursos didáticos.

Referencial teórico

Neste trabalho, no qual obtivemos as percepções dos alunos de Educação de Jovens e Adultos sobre o ensino de Astronomia no Ensino Médio, utilizamos como referencial teórico autores que discutem o tema percepção.

Na pesquisa qualitativa, segundo Godoy (1995), são encontrados variados tipos de investigação, apoiados em diferentes quadros de orientação teórica e metodológica, dentre os quais o interacionismo simbólico. O interacionismo simbólico está inserido no paradigma interpretativista, que tem como objetivo entender o mundo a partir de experiências vividas através do ponto de vista de quem as viveu.

Segundo Veríssimo (2021), na fenomenologia, é atribuído um valor paradigmático à percepção. Edmund Husserl, pioneiro nos estudos sobre o tema, tem como propósito filosófico estabelecer a consciência como região originária em relação a qualquer outra região do ser, principalmente em referência ao mundo natural instituído pela ciência.

Segundo Zanini et al. (2021), as percepções de cada indivíduo são moldadas pelos reflexos do espaço (lugar) vivenciado por ele, ou seja, pela sua realidade captada por seus sentidos, atrelada à sua complexa cognição. Assim, se todos os sujeitos percebessem os objetos (materiais e imateriais) da mesma forma, não haveria divergências de percepções. Portanto, a subjetividade é o elemento responsável por distintas percepções entre os sujeitos sobre um mesmo objeto.

Metodologia

Nesta investigação utilizamos a pesquisa qualitativa, que segundo Cyriaco (2017) é uma abordagem que permite uma exploração mais ampla, em que os investigadores são guiados por temáticas e observações de campo. Na pesquisa qualitativa, a construção do conhecimento ocorre pela interação constante entre os investigadores e o objeto de pesquisa. Neste contexto, segundo Godoy (1995) um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. O pesquisador vai a campo buscando compreender o fenômeno em estudo a partir das perspectivas das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Em relação a pesquisa exploratória, segundo Piovesan e Temporini (1995) é um estudo preliminar realizado com a finalidade de melhor adequar o instrumento de medida à realidade que se pretende conhecer.

A pesquisa segue os pressupostos do estudo de caso que, segundo Gil (2007), visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe única em muitos aspectos, buscando compreender o que há nela de mais essencial e característico.

Segundo Fonseca (2003), um estudo de caso é caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, que pode ser uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou unidade social.

Para sondar as percepções de alunos em relação ao ensino de Astronomia, utilizamos questionários que foram aplicados aos sete alunos que faziam parte da turma.

Foram aplicados dois questionários: o primeiro com objetivo de traçar o perfil do aluno e o segundo para sondar suas percepções do ensino oferecido na disciplina de Física. Na disciplina, utilizamos vídeos didáticos como recurso para o aprendizado em sala de aula, e também sondamos as percepções dos alunos sobre este recurso.

Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são alunos de ambos os sexos, com idades entre 18 e 22 anos, que cursam uma turma de Educação de Jovens e Adultos da rede estadual do Rio de Janeiro. Em relação aos procedimentos éticos, todos os alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE).

Resultados e discussões

Inicialmente traçamos o perfil de sete alunos que cursavam uma turma de Educação de Jovens e Adultos, na qual cinco eram do sexo masculino e dois do feminino.

Os dados são apresentados na tabela 1:

Tabela 1 – Perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Aluno	Sexo	Idade	Tempo afastado da escola	Repetente	Trabalha
Aluno 1	Feminino	19	8 meses	Sim	Sim
Aluno 2	Feminino	20	Não se afastou	Sim	Sim
Aluno 3	Masculino	18	3 meses	Sim	Sim
Aluno 4	Masculino	18	Não se afastou	Sim	Não
Aluno 5	Masculino	19	1 anos	Sim	Sim
Aluno 6	Masculino	20	3 anos	Sim	sim
Aluno 7	Masculino	22	4 anos	Sim	Sim

Fonte: A autora, 2023.

O perfil obtido mostra que a média de idade é de 19 anos, e a maioria trabalha, já repetiu de série e esteve afastada da escola em algum momento.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, é importante considerar que houve uma redução no número de alunos inscritos nesta modalidade de ensino no período de 2019 a 2022. Antes da pandemia, o número de alunos era maior. A turma investigada contava apenas

com sete alunos. Dados do INEP (2019, 2022) mostram que, nesse período, o número de alunos matriculados no Ensino Médio, na área urbana da cidade onde se localiza a escola diminuiu aproximadamente em 28% e, na área rural, a redução foi de 38%.

Aprendizagem no pós-pandemia

Em relação ao aprendizado durante a pandemia, os alunos pesquisados afirmaram que foi regular. É importante citar que, neste período, eles não frequentavam a EJA, que foi uma das modalidades de ensino mais prejudicadas durante a pandemia.

Em relação as dificuldades no pós-pandemia, cinco alunos relatam que as dificuldades não são maiores do que antes do período de pandemia, enquanto dois afirmam que sim.

Em relação as disciplinas em que encontram maior dificuldade, foram citadas: Matemática (três vezes), Português (duas vezes), Química (1 vez) e um aluno não respondeu.

Em relação a gostar das aulas de Física, três alunos afirmaram que gostavam, dois que gostavam muito e um afirmou que não gostava.

Quanto à preferência entre a Física e Astronomia, quatro afirmaram gostar mais de Astronomia e três de Física. Sendo que todos os alunos afirmaram que a Astronomia era mais interessante que a Física. Vale ressaltar que o curso envolve conhecimentos relacionados à Física, bem como uma parte relacionada à Astronomia.

No quadro abaixo apresentamos as respostas dos alunos em relação ao que pensavam de estudar Astronomia:

Tabela 1: O que pensam alunos do EJA da disciplina Astronomia.

O que pensam do estudo da Astronomia	
Aluno 1	Eu amo Astronomia!
Aluno 2	Eu acho legal, porque descobrimos muitas coisas sobre o sistema solar.
Aluno 3	Eu acho muito interessante!
Aluno 4	Eu acho interessante porque fala em planetas, nas características. É muito legal!
Aluno 5	Eu amo Astronomia e Física.
Aluno 6	É legal saber um pouco mais sobre planetas, sobre a galáxia.
Aluno 7	Acho interessante porque fala sobre o nosso planeta, o que é muito importante e também sobre o sistema solar para diferenciar nosso planeta dos outros.

Fonte: A autora, 2023.

Em relação a utilização de vídeos didáticos no Ensino de Astronomia, a maioria classifica seu uso como bom ou regular. Quanto ao entendimento dos temas trabalhados, a maioria classifica seu entendimento como regular.

No entanto, em relação à elaboração de relatórios sobre os vídeos didáticos utilizados em sala de aula, a maioria relata dificuldades. Sobre esta questão, segundo Gama e Erthal (2021), é fundamental lembrar as dificuldades relacionadas à leitura, interpretação de textos e escrita apresentadas pelos sujeitos da EJA.

Tabela 2: O que pensam alunos do EJA da elaboração de um relatório sobre vídeos que trabalham conteúdos de Astronomia.

O que pensam do uso dos vídeos	
Aluno 1	Eu não lembrava de tudo, mas conseguia escrever alguma coisa.
Aluno 2	Não conseguia me concentrar.
Aluno 3	Tenho dificuldades em elaborar com palavras o que eu entendo.
Aluno 4	Eu esquecia com facilidade o assunto e tinha dificuldade de escrever.
Aluno 5	Não conseguia prestar atenção.
Aluno 6	Eu tinha dificuldade de interpretar.
Aluno 7	Eu gostava do vídeo, mas escrever não é meu forte.

Fonte: A autora, 2023.

220

Análise dos resultados obtidos

Em relação ao perfil dos alunos, observamos que a maioria é jovem, a média de idade é de 19 anos. Alguns desses alunos chegam à EJA por não se adaptarem às turmas regulares de ensino, geralmente oriundos de turmas matutinas.

Em relação ao trabalho, observamos que a maioria dos alunos trabalha; alguns optaram pelo período da noite para poderem conciliar com o trabalho diurno. Isso implica que a maioria trabalhou durante o dia e que muitos deles chegam à escola cansados, e às vezes, desestimulados.

Em relação ao afastamento da escola, todos já se afastaram em algum momento, o que poderia prejudicar seu desenvolvimento atual.

Quanto à repetência, todos os alunos já repetiram, o que indica dificuldades ao longo do Ensino Fundamental.

Em relação ao estudo atual, a maioria dos alunos afirma que não existe mais dificuldade que antes, que as dificuldades são as mesmas.

As disciplinas citadas como as de maior dificuldade são Matemática, Português e Química. Neste contexto, no qual os alunos apontam dificuldades com algumas matérias, são evidenciados problemas relacionados à EJA. De acordo com Gonçalves et al. (2021), a EJA

não possui uma metodologia especializada para ela para esse contexto, o que ressalta a necessidade de que sejam elaborados materiais que possibilitem um ensino com equidade. Ainda, Gonçalves et al. (2021) afirmam que o contexto de vida de um estudante adulto e de um aluno do ensino regular é bastante discrepante. Portanto, não há coerência em um mesmo material e abordagem serem aplicados para ambos.

Outra questão que é preciso considerar quando se fala na elaboração de materiais ou abordagens mais adequadas à EJA é que apenas 22,3% dos professores do Ensino Fundamental da EJA estão habilitados para atuar em suas respectivas disciplinas e áreas do conhecimento. Em relação ao Ensino Médio da EJA, o cenário é pior nas escolas privadas. Em 2013, 48,2% dos docentes detinham a habilitação adequada para a atuação nas salas de aula, e em 2020, o percentual alcançou 44,5%. Essa é a única modalidade de ensino a contabilizar a retração neste quesito, fato que também ocorre no Ensino Médio da EJA nas redes municipais e no Ensino Fundamental da EJA da rede federal (INEP, 2020).

Em relação as dificuldades em Matemática, consideramos importante a contribuição de Silva e Ribeiro (2023), os quais refletem sobre o ensino de Matemática para turmas de EJA, e considera que:

... professores devem estar engajados em formar cidadãos e não formar futuros professores de matemática. Para tanto, as limitações na EJA são visíveis, por isso que o professor deve observar essas diferenças e assim realizar um trabalho voltado para suprir essas necessidades, caso isso não aconteça, um provável caminho será a evasão destes alunos por não se adequarem a outras metodologias de ensino empregadas. Portanto, a melhor forma de se trabalhar os conteúdos matemáticos na educação de jovens e adultos é a partir das situações corriqueiras do cotidiano deste e para que isso seja empregado de forma satisfatória, é preciso ter professores capacitados para essa função (SILVA; RIBEIRO, 2023, p.12)

221

Em relação às falas dos alunos sobre a Astronomia, observamos entusiasmo em relação a seu aprendizado, uma valorização da importância em ampliar o conhecimento e um certo fascínio por certos temas, como o sistema solar.

Considerações finais

O período de pandemia trouxe aos alunos dificuldades que hoje em dia repercutem em sua vida escolar e que são apontadas principalmente pelos professores.

Em relação às turmas de Educação de Jovens e Adultos, é fundamental que exista um projeto voltado para elas, que possa contribuir com sua formação cidadã e que colabore para que estes alunos não abandonem a escola. Assim, a utilização de recursos didáticos adequados a seu aprendizado é fundamental.

Neste contexto, consideramos relevantes as falas de Viana e Gomes (2021), que afirmam a necessidade de que inicialmente seja construído um currículo contextualizado para alunos da EJA, considerando suas realidades diferenciadas. Isso requer estratégias de ensino específicas, uma vez que estes alunos retornam à escola em busca de um novo modelo, diferente daquele que foi encontrado anteriormente que contribuiu para que abandonassem a escola.

Os dados dessa investigação sugerem que, em relação aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, estes se sentem mais estimulados a partir do estudo de tópicos de Astronomia que fazem parte do currículo de Física. Em relação a recursos didáticos, os vídeos trazem benefícios, porém, a elaboração de relatórios traz desafios para os alunos, devido às deficiências com o Português. Além disso, que as disciplinas como a Matemática, Português e Química trazem dificuldades para os discentes.

Sobre a utilização de vídeos, segundo Moreira (2021), dados obtidos em sua pesquisa sugerem que sua utilização no ensino das reações químicas no âmbito da EJA promoveu uma facilitação na transposição do abstrato para o concreto, contribuindo para a aprendizagem dos alunos. No nosso caso, os vídeos foram motivantes, colaboraram para um maior interesse e discussões em sala de aula.

Este trabalho, que traz resultados ainda preliminares, sugere que os alunos de Educação de Jovens e Adultos revelam interesse pelo tema Astronomia, trabalhado na disciplina de Física, e são motivados a seu estudo. No entanto, são necessárias outras investigações para que o ensino oferecido aos discentes permita-lhes um melhor aprendizado das disciplinas e, conseqüentemente, colabore para que recebam na escola uma formação cidadã.

222

Referências

BERNARDES, A.O. Criação de um documentário por alunos de turmas de EJA num curso básico de Astronomia ministrado em colégio estadual. Revista Educação Pública, v.11 n.48 2011. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/11/48/criaccedilatildeo-de-um-documentaacuterio-por-alunos-de-turmas-de-eja-num-curso-baacutesico-de-astronomia-ministrado-em-coleacutegio-estadual>. Acessado em jun. de 2023.

BERNARDES, A.O. Trabalhando com jovens e adultos. Revista Educação Pública, v.7 n.5 2007. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/7/5/trabalhando-com-jovens-e-adultos>. Acessado em jun. de 2023.

BRASIL. **INEP - Censo Escolar 2019**. Disponível em: < Inep Data — Inep (www.gov.br)> Acesso em 2 maio 2023.



BRASIL. INEP - Censo Escolar 2020. Disponível em: < Inep Data — Inep (www.gov.br)> Acesso em 2 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996. 14191/2021.

CYRIACO, Aline F. F., NUNNB, Danny, AMORIM, Rivadávio F.B., FALCÃO, Denise P., MORENO, Heitor. Pesquisa qualitativa: conceitos importantes e breve revisão de sua aplicação à geriatria/gerontologia. *Geriatr Gerontol Aging*. 2017;11(1):4-9

FONSECA, V. Tendências futuras da educação inclusiva. **Revista Educação**, ano XXVI, n. 49, p. 99-113, mar, Porto Alegre, 2003.

GAMA, Aline C.; ERTHAL, João P. C. Uma proposta para o ensino de Física na Educação de Jovens e Adultos: um exemplo pautado nos conteúdos de Hidrostática. *Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco*, ISSN 2316-7297 – Volume 10, Número 1, pág. 57 - pág. 68, 2021.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, A. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(4), 65-71, 1995.

GONÇALVES, Henrique Da Silva et al.. **A eja no contexto da pandemia de covid-19: uma experiência do pibid/ufpr - biologia no ceebja paulo freire**. Anais do VIII ENALIC... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/84541>>. Acesso em: 10/07/2023 10:40

GONÇALVES, L. R.; PASSOS, S. R. M. M. S. dos; PASSOS, Á. M. dos. Novos rumos para o Ensino Médio Noturno – como e por que fazer? Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 345-360, jul./set. 2005. https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/matematica_e_a_eja_revista_semana_0.pdf. Acesso em: 10/07/2023.

MOREIRA, Alan Leite. **A mídia audiovisual como uma possibilidade para o ensino das reações químicas na educação de jovens e adultos**. Anais I CONAPESC... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/17753>>. Acesso em: 13/07/2023 16:34

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista Saúde Pública*, 29 (4). 318-325, 1995.

SANTANA, José R. S.; SANTANA FILHO, Arlindo B. de; SANTANA, A. S. Relação com o saber e o Ensino Noturno: Estabelecendo ideias através de pesquisas. V Colóquio “Educação e Contemporaneidade”. Setembro de 2011. São Cristóvão -SE.

SILVA, Sileide M.; SANTOS, Ezequiel R. O processo de ensino-aprendizagem da Matemática na Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/matematica_e_a_eja_revista_seman_a0.pdf. Acessado em jun. de 2023.

UNESCO. Coronavírus: UNESCO e UNICEF trabalham para acelerar soluções de aprendizagem a distância. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/coronavirus-unesco-e-unicef-trabalham-para-acelerar-solucoes-de-aprendizagem-a-distancia/>. Acessado em jun. de 2023.

VIANA, Rafaella G.; GOMES, Romario de A. Ensino de Física e Matemática na Educação de Jovens e Adultos: desafios e alternativas didáticas. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 30, 10 de agosto de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/30/ensino-de-fisica-e-matematica-na-educacao-de-jovens-e-adultos-desafios-e-alternativas-didaticas>. Acessado em jun. de 2023.

ZANINI, Alanza M.; SANTOS, Amanda R. dos; MALICK, Chereiva M. Estudos de Percepção e Educação Ambiental: um enfoque fenomenológico. **Pesquisa em Educação e Ciências**, Belo Horizonte, v. 23, 2021. Acessado em jun. de 2023.

LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA CLASE DE ELE EN EL SENO DE LA ESCUELA NACIONAL DE COMERCIO Y GESTIÓN DE EL JADIDA (MARRUECOS)

Ahmed Arare

Introducción

En la presente ponencia, se pretende proyectar la luz sobre la diversidad cultural en la clase de español como lengua extranjera, en un contexto marroquí. El conjunto del alumnado lo constituyen principalmente adultos marroquíes junto a una minoría de alumnos de algunos países subsaharianos.

Normalmente, la clase de segundos idiomas forman un espacio idóneo donde se puede promover una educación intercultural y favorecer el respeto al otro y el reconocimiento de su cultura. En esta reflexión nos limitamos a poner de manifiesto el papel de la práctica docente en fomentar una visión intercultural entre el alumnado, averiguar las distintas actividades realizadas por los docentes para alcanzar tal objetivo, y resaltar los rasgos peculiares del perfil de un buen docente intercultural.

225

La enseñanza del español en el entorno sociocultural marroquí

Mis clases cotidianas de español van dirigidas a alumnos universitarios de la ENCG (Escuela Nacional de Comercio y Gestión), siguen sus estudios empresariales y comerciales en una carrera profesional de cinco años, y aprenden el español como lengua extranjera en los semestres séptimo y octavo con un volumen horario de 20 horas por semestre. Mis estudiantes pertenecen a diferentes zonas de Marruecos, y por lo tanto tienen un perfil sociolingüístico muy variado, debido a la coexistencia de muchos idiomas oficiales, nacionales, locales... la doctora Balsam Haddouch hace referencia a esta variedad sociolingüística al afirmar que:

...es importante tener en cuenta que los alumnos marroquíes pertenecen a un contexto social multilingüe donde tienen presencia muchas lenguas nacionales y extranjeras que pueden interferir tanto positiva como negativamente en el proceso de aprendizaje. (Balsam Haddouch 2016: 27)

Esta diversidad lingüística marroquí se debe a la riqueza sociocultural del país, ya que cohabitan los idiomas siguientes: el árabe estándar (al fusha), el árabe dialectal marroquí,

tachelhit, tamazight y tarifit (el rifeño), además de las lenguas europeas el francés y el español introducidas por la colonización española y francesa. La mayoría de mis alumnos pertenecen a esta realidad sociolingüística, además de una minoría que procede de unos países subsaharianos, sobre todo de Mauritania, Mali, Congo, Senegal y Camerún, que hablan otros idiomas nacionales y locales. Éstos completan el mosaico sociolingüístico e intercultural del grupo de los alumnos con quienes trabajo.

La interculturalidad en la clase de ELE

La diversidad multicultural, como realidad dentro de la clase de ELE, exige de la práctica docente, la adopción de un planteamiento intercultural que tome en consideración las características peculiares de cada grupo cultural. Dirigiéndose a los docentes, la profesora Isabel Iglesias Casal dice respecto a la interculturalidad en clase de idiomas:

“...teniendo siempre en cuenta que nuestro objetivo debe consistir en ir más allá de la comprensión periférica y superficial. Por eso favorecer el conocimiento y el reconocimiento de lo que es distinto -y de los que son distintos- ha de ser una práctica habitual en el aula de lenguas extranjeras. Es preciso fomentar no sólo la fluidez lingüística, sino también la fluidez cultural” (Isabel Iglesias Casal, 2003, p. 24).

226

En la clase de español como lengua extranjera, vemos que además de la diversidad cultural de los constituyentes del grupo clase, está la cultura hispánica inherente a la lengua meta que el profesor ha de transmitir a sus alumnos. Cabe señalar que todos mis estudiantes dominan bien el idioma francés y lo utilizan en sus aprendizajes y en su comunicación dentro de las aulas entre ellos y con los profesores, es decir que el francés es el idioma común entre todos los estudiantes. Son muy conscientes de su realidad de diversidad cultural, y están al mismo tiempo, preparados para conocerse y respetarse a fin de poder convivir, desarrollando una mentalidad abierta y tolerante. Asimismo, el profesor del idioma español debe ser consciente de la diversidad cultural, y debe partir de este contexto para transmitir nuevos contenidos culturales de la lengua meta y adoptar una educación intercultural.

¿Qué perfil debe tener el profesor de ELE en la ENCG?

Ante la diversidad cultural del alumnado, van surgiendo nuevas necesidades de los alumnos y nuevas funciones del docente. Atendiendo a esta diversidad, el profesor debe desarrollar sus habilidades educativas e intentar dar soluciones pedagógicas a sus nuevos retos. Al mismo tiempo, y adoptando una visión o actitud intercultural, los estudiantes deben comprender su

cultura, y reconocer y respetar la cultura de los demás. En esta línea, los investigadores David Merino Mata y Juan José Leiva Olivencia revelan lo siguiente:

“Acercarse a unos planteamientos correctos de una auténtica educación intercultural implica por parte del docente una actitud positiva hacia todos los alumnos, superadora de sentimientos y creencias, muchas veces inconscientes, que pueden contaminar o desequilibrar prácticas educativas donde la riqueza de la diversidad sea motivo y razón educativa del progreso escolar para todos los educandos.” (David Merino Mata y Juan José Leiva Olivencia, 2006-2007, p. 201)

Los autores hacen hincapié en la diversidad cultural como riqueza cultural, y por lo tanto como factor de respeto, convivencia y equilibrio educativo. El profesor está invitado a invertir sus esfuerzos a fin de que sus estudiantes no se sientan discriminados por la mera razón de ser diferentes culturalmente, debe mostrar un reconocimiento considerable de la diversidad cultural, y fomentar un aprendizaje basado en la interacción y la comunicación intercultural, y que esté lejos de toda exclusión o marginación.

A estos nuevos retos del docente intercultural, se refieren también los investigadores Eva María Sánchez Moral y César Vallejo Martín-Albo al indicar que:

Enfrentarse a los retos, sensibilizarnos ante los problemas, desarrollar recursos para afrontar los necesarios cambios la práctica docente requiere de un esfuerzo formación y reflexión. La educación intercultural supone, también, el desarrollo en los docentes de una práctica crítica, basada en la formación, la profesionalización y la reflexión. (Eva María Sánchez Moral y César Vallejo Martín-Albo, (2003), p. 75).

Así, en paralelo con la enseñanza del español y sus contenidos culturales, y aprovechando las afinidades y discrepancias entre la cultura propia y la de la lengua meta, el profesor debe asumir otras funciones como las siguientes:

- Proporcionar un ambiente de convivencia, de tolerancia y de reconocimiento y respeto de la cultura del otro.
- Promover la interculturalidad en su actuación educativa, planificando sus clases conforme a la realidad sociocultural de su aula.
- Conocer y utilizar el francés como idioma de relación intercultural
- Utilizar métodos pedagógicos que tomen en consideración la diversidad sociocultural y la interacción intercultural.
- Adoptar en su actuación educativa, acciones peculiares de tolerancia y flexibilidad con sus alumnos.
- El profesor tiene que realizar una autocrítica hacia su práctica diaria para remediar las carencias de su actuación educativa y actualizarla.

- Reflexionar e investigar sobre su propia actuación, e intentar intercambiar experiencias exitosas con otros educadores.

Actividades para fomentar la interculturalidad en clase de ELE

No se puede, de ninguna manera, enseñar el español separado de su cultura, tampoco podemos pasar por alto las culturas que nos rodean. Los alumnos están invitados a estudiar y observar su propia cultura y compararla con la cultura de la lengua meta, adoptando desde el principio una perspectiva intercultural. Así, para llegar a tal objetivo, el docente ha de planificar diversas actividades que fomenten valores de comunicación, respeto, tolerancia, convivencia, cooperación, solidaridad y apertura mental. Cito aquí algunas actividades y estrategias de que puede valerse el profesor intercultural en sus aulas:

- Planificar actividades para promover una actitud intercultural, a favor del reconocimiento de la diversidad y el respeto de la cultura del otro.
- Esforzarse para erradicar la discriminación, los prejuicios y los estereotipos culturales
- Desarrollar en los estudiantes la competencia de reflexionar y criticar cualquier imagen o expresión discriminatoria o racista.
- Evitar en el aula, utilizar expresiones con matiz racista, como (trabajar como un chino), (tengo un amigo negro), (merienda de negros), (Dúchate, no seas gitano)...etc
- Aprovechar las fiestas, festivales, ceremonias, eventos y espectáculos realizados por el establecimiento educativo para poner de relieve la importancia de la diversidad como riqueza cultural. Planificando actividades de deporte, cine, gastronomía, pintura, historia, narración...etc., a favor de la inclusión y la integración.
- Compartir cuentos de la cultura de cada grupo sociocultural e intentar traducirlos a la lengua meta trabajando en pequeños grupos, en un ambiente de aprendizaje cooperativo.
- Contar experiencias personales con la discriminación o los prejuicios en un taller de escritura y redacción en la lengua meta.
- Realizar actividades de lectura de textos originales de otras culturas traducidos a la lengua de estudio.
- Plantear debates sobre algunos temas de derechos humanos y civiles, o sobre los problemas que impiden la integración y la inclusión.

Conclusión

Al final de esta ponencia sobre la interculturalidad, me gustaría subrayar que tener una buena competencia intercultural es lo más requerido en el profesor del idioma español en la Escuela Nacional de Comercio y Gestión. Estamos hablando de un profesor que está cumpliendo sus funciones pedagógicas ante un grupo heterogéneo y con una patente diversidad cultural que ha de tomar en consideración a la hora de planificar sus clases. Insisto, al igual que muchos investigadores han recalcado, que la práctica docente tiene un papel primordial en fomentar una visión intercultural y desarrollar en sus alumnos positivas actitudes de reconocimiento de las otras culturas, actitudes de respeto y consideración, para poder aceptarlas y convivir con ellas. Trabajar en un contexto de diversidad y multiculturalidad, exige del profesor nuevas competencias. Es imprescindible utilizar métodos pedagógicos que fomenten el diálogo y la interacción intercultural, investigar sobre su propia actuación y realizar una autocrítica hacia su práctica diaria para remediar las carencias de su actuación educativa y actualizarla.

Referências

Arare, Ahmed, (junio de 2023), *El lenguaje no verbal en la clase de ELE*, artículo publicado en la revista Argus-a, Vol. XII Edición N° 48 / Junio 2023 / ISSN 1853-9904 / Index: MLA y Latindex / USA

David Merino Mata, Juan José Leiva Olivencia, *El docente ante la realidad intercultural: análisis de sus actitudes para la comprensión de sus nuevas funciones*, El Guiniguada, N° 15-16, 2006-2007, pág. 201, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Eva María Sánchez Moral y César Vallejo Martín-Albo, (2003), *La Educación Intercultural y la educación en valores*, en: Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas, N°. 8, 2003, págs. 75, Centro de Enseñanza Superior "Don Bosco", Madrid.

Haddouch, Balsam, (2015), *Las unidades fraseológicas en la enseñanza del español: caso del alumnado marroquí del Instituto Cervantes de Tetuán* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/gl/dam/jcr:56bff9cb-b67f-4d80-8a85-14d7d71f0851/2015-bv-16-21-balsam-haddouch-pdf.pdf>

Iglesias Casal, Isabel (2003), *Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas*, Carabela, núm. 54, p. 5-28.



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

Tahiri, Lamia Hadri, Martínez Lorca, Manuela y Zabala Baños, M. Carmen (2015), *Estudio del perfil sociolingüístico en estudiantes de Marruecos en tres lenguas: árabe moderno estándar, francés y dariya*, en Revista de Investigación Lingüística, Vol. 18 Núm. 1 Pág. 89-114, Universidad de Murcia.

<https://aulaintercultural.org/>

230



**Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas**

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

O ENSINO HÍBRIDO COMO UM MEIO PARA A INOVAÇÃO ACADÊMICA: A AULA DE MATEMÁTICA COM A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Alexandre da Silva¹
Elisabete Cerutti²

Introdução

O grande desafio da atualidade consiste na adaptação da tecnologia digital como aporte para a sala de aula, ferramenta para auxiliar o professor durante as aulas, ou seja, um recurso que possa ser utilizado para aprimorar o processo de aprender, consequentemente, fazer com que o aluno demonstre estar atento com o que está acontecendo tanto nas aulas, como no mundo.

Na atualidade uma das tendências que está cada vez mais ganhando espaço na educação, é a utilização do Ensino Híbrido nas escolas, tendo como objetivo experimentar formas de ensinar e aprender por meio de tecnologias, sendo ela trabalhada com ênfase no espaço presencial e *online*

A Matemática de um modo geral é classificada como uma disciplina muito difícil para a maioria das pessoas, pois é considerada uma matéria complicada e que exige o máximo de atenção do aluno para que ele possa compreender e aprender a matéria, a partir dessa realidade, surgem algumas metodologias diferenciadas, as quais ajudam a aprimorar os conhecimentos, tanto dos discentes quanto docentes.

Uma das abordagens atuais no Ensino Híbrido, ou até mesmo como muitos chamam de Sala de Aula Invertida, no qual a mesma trata de algumas alterações no processo de ensino-aprendizagem.

Destaca-se que o ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Esse ensino propõe aliar a tecnologia com o sistema de ensino que já vem sendo utilizado há muito tempo, além de abordar situações do cotidiano dos alunos, no qual estes podem colocar em evidência ocorrências do seu cotidiano para melhorar seu processo de ensino-aprendizagem.

231

¹Doutorando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-FW) Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: alexandre-xande95@hotmail.com.

²Doutora em Educação e Professora do Programa de Pós Graduação em Educação, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-FW). E-mail: beticerutti@uri.edu.br.

Não se pode deixar de lado os processos que geram a inovação no ensino quando se fala de Ensino Superior, fator muito importante, visto que é aqui o *locus* de formação da nova geração de profissionais.

Outro fator relevante a constatar é de que maneira as tecnologias, ou como estão acontecendo os processos de inovações para as novas gerações de professores que está sendo formada na Universidade.

A presente pesquisa se dividiu em dois grandes momentos o primeiro se caracteriza como uma revisão bibliográfica, que consiste na análise e síntese de estudos previamente publicados sobre o tema metodologias ativas e modelos híbridos para Educação. Foram utilizados como fontes de pesquisa artigos científicos, livros e publicações em periódicos especializados. A partir da leitura e análise dos materiais selecionados, foi possível identificar os principais conceitos e fundamentos teóricos sobre metodologias ativas, tendo como foco o Ensino Híbrido no modelo Rotação por Estações e seus benefícios e recursos para o ensino de Matemática.

Em um primeiro momento, a pesquisa apresentará uma análise bibliográfica, com a finalidade de verificar o que grandes teóricos estão falando sobre o objeto central da pesquisa. Ao encontro disso, Neto (2004, p.53) diz que

Colocar frente a frente os desejos do pesquisador e os outros envolvidos em seu horizonte de interesse. Esse esforço em discutir ideias e pressupostos tem como lugar privilegiado de levantamento as bibliotecas, os centros especializados e arquivos. Nesse caso, trata-se de um confronto de natureza teórica que não ocorre diretamente entre pesquisador e atores sociais que estão vivenciando uma realidade peculiar dentro de um contexto histórico-social.

232

Já em um segundo momento, foi elaborado um modelo de aula utilizando uma abordagem híbrida com o auxílio das Tecnologias digitais da informação e comunicação para uma aula de matemática no conteúdo de Geometria, separando a mesma por estações e atividades para serem abordadas conforme o decorrer das aulas.

Um panorama sobre o Ensino Híbrido

Na atualidade, uma das tendências que está cada vez mais ganhando espaço na Educação é a utilização do Ensino Híbrido no meio educacional, tendo como objetivo experimentar formas de ensinar e aprender por meio de tecnologias, a qual é trabalhada em dois momentos, presencial e a distância.

Também conhecido como *blended learning* (Aprendizado Mesclado), essa metodologia propõe momentos em que o aluno estudará sozinho, em casa, mas, também, existirão momentos em

que os discentes farão atividades em grupos *on-line*, ambientes virtuais e, quando tiverem alguma dúvida, terão contato com professores para que possam saná-las.

O grande objetivo da Híbridização é encontrar formas diferentes de aprender, bem como de ensinar, pois como os alunos estarão em contato praticamente a maior parte do tempo com tecnologias e a *internet*, com o tempo aparecerão práticas alternadas e diferenciadas de ensino. Para colocar essa tendência em prática, existem diversos fatores que prejudicam seu andamento. Como cita Zenti (2014, p. 01), “para quem começa a trabalhar com o ensino híbrido, há dois grandes desafios: a falta de ferramentas tecnológicas educacionais adaptativas em português - a maior parte está disponível apenas em inglês {...}”.

Como afirma o autor, a grande dificuldade em colocar o Ensino Híbrido em prática é a falta de ferramentas disponíveis, pois em um vasto acesso é em inglês, o que dificulta ainda mais o seu estudo. Outro fator que implica na sua utilização é que 50% das escolas Brasileiras não possuem computadores com acesso à internet, o que impossibilita a utilização desse recurso. Conforme aborda Ribeiro e Zenti (2014, p. 01),

De acordo com o Censo Escolar, apenas 50% delas têm acesso à internet. Para Adolfo, no entanto, esse não deve ser um impedimento, já que o ensino híbrido vai muito além da tecnologia. "Podemos começar a mudar os espaços dentro da sala de aula, o papel do professor e incentivar a autonomia para uma aprendizagem mais personalizada do aluno, sem tecnologias digitais." Mario lembra também que o sucesso da aplicação do ensino híbrido envolve a mudança nos currículos e referenciais, na organização do tempo e do espaço escolar e nos equipamentos disponíveis na sala de aula.

233

Um dos objetivos do Ensino Híbrido é de que o professor não seja o único meio de acesso ao conhecimento, mas sim um grande mediador do processo de ensino e aprendizado do aluno. A partir da carência do acesso à *internet* em uma quantidade considerável das escolas, torna-se de grande importância adaptar uma forma de introduzir essa metodologia sem a utilização das tecnologias.

Abordagens do Ensino Híbrido

Existem alguns modelos para a utilização da metodologia empregando o Ensino Híbrido. Durante esse capítulo destacar-se-ão alguns desses modelos já existentes, tem-se registro de quatro modelos, sendo eles:

- Modelo de Rotação
- Modelo Flex
- Modelo á la carte

- Modelo Virtual Enriquecido

Dentro do modelo de Rotação existem mais quatro modelos que são aplicados, sendo eles:

- Rotação por estações
- Laboratório Rotacional
- Sala de Aula Invertida
- Rotação Individual

Modelo de Rotação

O modelo de rotação é o que mais chama atenção na maioria das vezes por grande parte dos professores, já que essa categoria inclui qualquer curso ou matéria que os alunos estejam estudando no momento. O modelo de rotação se alterna em uma sequência fixa ou até mesmo a critério do professor, porém um dos métodos mais utilizados deve ser o *on-line*.

O modelo de rotação também pode alternar entre o ensino *on-line*, em grupos, e também com alguma espécie de discussão orientada pelo professor em conjunto com a turma. O ideal é que o professor esteja atento ao tempo para que a rotação entre os grupos aconteça adequadamente, para que os alunos desenvolvam as atividades corretamente.

Segundo Andrade e Silva (2016, p. 05),

neste modelo de Ensino Híbrido por Rotação, o aluno passa por diversas estações, pontos específicos na sala de aula, para aprender, e o professor pode aplicar esse modelo no ensino em uma disciplina, por exemplo, na Matemática, ou ainda em um conteúdo específico.

Diante disso, é que a necessidade do professor estar atento às atividades realizadas em sala de aula se torna indispensável, para que esta tenha seu objetivo alcançado.

Rotação por estações

Como mencionado, esse modelo acontece através de divisões de estações em sala de aula e, como essas estações estarão divididas, definirão as situações do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

FIGURA 01: Rotação por estação



Fonte: SlideShare

Para complementar essa ideia Andrade e Souza comentam que

O modelo de Rotação por Estações de Trabalho é um modelo de ensino e aprendizagem em que a forma como estão dispostas as estações de aprendizagem definirá a estrutura deste modelo e cada estrutura pode estar organizada de diferentes maneiras. (2016, p.06).

A disposição das estações também definirá a estrutura em que a atividade consistirá, sendo que cada estrutura poderá ser organizada de diferentes maneiras. Para esse modelo, deve-se observar a existência de no mínimo uma estação em que o recurso utilizado é o *on-line*.

Existem alguns fatores a serem observados, estes estão ligados diretamente ao funcionamento das atividades, um desses fatores é a quantidade de estações que cada atividade deverá ter.

A quantidade de Estações de Trabalho está ligada diretamente com o tamanho de uma turma de estudantes. Esse tamanho pode influenciar positivamente ou negativamente a aula. Desse modo, é proposto que seja criado um grande número de estações, para que cada grupo tenha um número menor de integrantes. (ANDRADE; SOUZA, 2016, p.06).

Esse fator a ser observado pode influenciar tanto positivamente quanto negativamente no processo de ensino e aprendizagem. No modelo de rotação por estações, outro fator importante a ser verificado, por consequência da quantidade de estações existentes na atividade, é a quantidade de alunos presentes em cada estação, já que quanto maior for a turma, mais estações deverá ter para a realização da atividade. Importante observar, também, que as estações devem ser formadas com uma quantidade razoável de pessoas, para que a atividade seja significativa e para que os objetivos propostos sejam alcançados.

Laboratório rotacional

Muitas pessoas acreditam que esse modelo foi criado em San Jose no estado da Califórnia, com o intuito de eliminar a diferença do desempenho acadêmico entre alguns grupos.

Muitas pessoas creditam à RocketshipEducation, em San Jose, Califórnia, a colocação do Laboratório Rotacional no mapa. John Dannes e Preston Smith lançaram a organização de gerenciamento *Charter* (cooperativado), em 2006, para ajudar a eliminar a diferença do desempenho acadêmico entre grupos étnicos e socioeconômicos. (HORN; STAKER, 2015, p.41).

O grande objetivo do Laboratório Rotacional era o de ajudar um milhão de alunos de baixa renda a acelerar os estudos sem depender dos recursos do governo. Complementando, ainda, Horn e Staker destacam que

o objetivo era ajudar um milhão de estudantes urbanos do ensino fundamental, de baixa renda, a acelerar academicamente sem depender de subsídios externos e arrecadação de fundos para suplementar o financiamento por aluno que suas escolas recebiam do governo. (2015, p. 41).

Nesses modelos de rotação, não é necessária a presença do professor à frente dos alunos em sala de aula, como acontece no decorrer das aulas tradicionais. Nos modelos de rotações, os professores devem transitar pelo ensino *on-line* e dar algumas pinceladas no tradicional. No caso do modelo Laboratório Rotacional, acontece em forma de rodízio, em momentos específicos, seja em sala de aula ou em um laboratório de Informática.

236

FIGURA 02: Laboratório Rotacional.



Fonte: Blog RadaEAD

O laboratório rotacional é um tanto parecido ao modelo de rotação por estações, o diferencial entre os dois modelos é que, enquanto um utiliza como recurso ao menos uma estação, ou até mesmo uma ferramenta tecnológica, podendo ter outras de cunho “teórico”, o outro, para que aconteça, utiliza somente recursos tecnológicos e *on-line*. Horn e Staker (2015, p.41) ressaltam que “o Laboratório Rotacional é semelhante à rotação por Estações, mas os estudantes se encaminham para o laboratório de informática para a parte do ensino *on-line* do curso”.

Nesse sentido, EXPERIMENTAÇÕES (2016, p.01) ainda disserta que

O modelo de laboratório Rotacional se assemelha bastante com o modelo de rotação por estações, notando que a diferença do rotação por estações é que os alunos fazem rodízio no contexto de uma sala, enquanto que no laboratório rotacional eles vão até o laboratório que está localizada em outra sala onde terão seu aprendizado *on-line*, ou seja, no modelo rotação por estações acontece tudo dentro da própria sala de aula com tablets ou notebooks sem precisar que os alunos saiam para ir até o laboratório que se encontra em outra sala na escola.

A utilização dos laboratórios tem a função de liberar tempo dos professores em sala de aula, para que estes possam utilizar esse tempo aprimorando os processos de ensino e aprendizagem de seus discentes, além de terem a oportunidade de implantar metodologias diferenciadas para os seus alunos durante esse mesmo período.

237

A ideia é liberar tempo dos professores e espaço da sala de aula, usando um laboratório de informática e uma estrutura de pessoal diferente para o componente *on-line*. As escolas têm usado laboratórios de informática por décadas; a diferença fundamental hoje é que os professores estão começando a integrar o tempo no computador com o tempo de sala de aula para criar um curso contínuo. (HORN; STAKER, 2015, p. 41).

Como já citado anteriormente, a grande maioria das escolas não possuem laboratório de informática para que os professores possam utilizá-los como parte de sua metodologia, ou até mesmo como forma de recurso para os processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Porém, como Horn e Staker citam acima, existem computadores por décadas em algumas escolas e que nos dias de hoje os professores, se não estão, necessitam integrar a utilização dos computadores em suas aulas.

Sala de aula invertida

Esse modelo é o que mais tem chamado atenção na mídia até o momento. Recebe esse nome, Sala de aula invertida, pelo fato de que é invertido totalmente o papel da sala de aula.

Complementando essa mesma ideia, Horn e Staker afirmam que “o terceiro tipo de modelo de rotação, é o único que recebeu maior atenção na mídia até agora, é a sala de aula invertida, assim denominada porque inverte totalmente o papel da sala de aula”. (2015, p.42).

A sala de aula invertida surge como uma nova forma didática, sendo adotada de forma crescente em muitos países, tornando-se, então, uma grande tendência para a educação.

Como alternativa, uma nova didática vem sendo adotada de forma crescente em vários países, colocando-se como uma das tendências da educação: a *sala de aula invertida (flipped classroom)*. Nela, o aluno estuda os conteúdos básicos antes da aula, com vídeos, textos, arquivos de áudio, games e outros recursos. Em sala, o professor aprofunda o aprendizado com exercícios, estudos de caso e conteúdos complementares. Esclarece dúvidas e estimula o intercâmbio entre a turma. (RAMAL, 2015, p. 01).

Essa metodologia de ensino também é conhecida como *flipped classroom*, já que tem grande abordagem no mundo a fora. A sala de aula invertida acontece em dois grandes momentos, o primeiro seria onde o aluno aprende em casa por meio de plataformas de ensino, jogos *on-line*, vídeos, entre outros recursos didáticos e tecnológicos. Já o segundo momento, realiza-se em aula, momento em que o professor sanaria eventuais dúvidas dos alunos, dúvidas estas que os alunos não conseguiram esclarecer durante o período em que estava estudando a distância.

238

FIGURA 03: Sala de Aula Invertida



Fonte: Blog RadaEaD

O pós-aula, seria o momento em que o aluno teria a oportunidade de fixar o que viu durante os dois momentos anteriores, por meio de atividades em grupos e chats *on-line*.

Na pós-aula, o estudante pode fixar o que aprendeu e integrá-lo com conhecimentos prévios, por meio de atividades como, por exemplo, trabalhos em grupo, resumos, intercâmbios no ambiente virtual de aprendizagem. O processo é permeado por avaliações para verificar se o aluno leu os materiais indicados, se é capaz de aplicar conceitos e se desenvolveu as competências esperadas. (RAMAL, 2015, p. 01).

Para verificar se os alunos realmente aprenderam o que foi proposto, propõe-se forma de avaliação, a fim de verificar se os discentes leram ou até mesmo participaram do que foi indicado.

Às vezes as aulas expositivas podem aparentar não ser tão diferentes das famosas aulas ou lições tradicionais que normalmente vemos durante os processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Existem algumas diferenças nelas, sendo que uma dessas diferenças seria que o tempo de sala de aula não seria mais gastos com o conteúdo, mas sim na discussão desses problemas e em formas de resolvê-los.

Nessa perspectiva, Horn e Staker (2015, p. 43), afirmam:

Assistir aulas expositivas on-line pode não parecer muito diferente da lição de casa tradicional, mas há pelo menos uma diferença fundamental: o tempo em sala de aula não é mais gasto assimilando conteúdo bruto, um processo amplamente passivo. Em vez disso, enquanto estão na escola, os estudantes praticam resolução de problemas, discutem questões ou trabalham em projetos.

239

Sendo assim, esse período em que os alunos estão em sala de aula é voltado para a resolução de problemas, e até a mesmo fazer discussões acerca de novos projetos e ou trabalhos futuros, aproveitando melhor o tempo na escola.

A utilização do modelo de rotação sala de aula invertida está trazendo grandes resultados satisfatórios para o mundo educacional. Estudos feitos nos Estados Unidos da América comprovam tal fato. Para complementar essa tese, um levantamento foi feito em uma Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, que apontam tais resultados.

Segundo um levantamento feito na Universidade de British Columbia, nos Estados Unidos, com professores de Física que aplicaram a metodologia, dentre os quais Carl Wieman, prêmio Nobel de Física em 2001, houve um aumento de 20% na presença e 40% na participação dos alunos com o modelo. Além disso, as notas dos alunos participantes foram duas vezes maiores que as das classes que utilizaram a metodologia tradicional. (PAIVA, 2016, p.01).

Tal estudo aponta que a utilização desse método nas aulas de física na Universidade pesquisada teve grande porcentagem de aumento, tanto na frequência, quanto na

participação dos alunos, enfatizando, ainda, que suas notas obtiveram um aumento de duas vezes mais do que quando os alunos utilizavam somente a metodologia tradicional.

Já em uma das maiores Universidades do mundo, a de Harvard, professores de matemática realizaram um estudo de cerca de 10 anos em suas aulas de Álgebra. Conforme descrito pelo autor abaixo,

Na Universidade de Harvard, por sua vez, professores de Matemática conduziram um estudo de 10 anos em suas classes de Cálculo e Álgebra e descobriram que alunos inscritos em aulas invertidas obtiveram ganhos de 49 a 74% na aprendizagem em relação aos alunos inscritos em aulas tradicionais. (PAIVA, 2016, p.01)

O estudo apresenta resultados muito satisfatórios em relação à utilização da sala de aula invertida para a disciplina de matemática, já que cerca de 49 a 74% dos alunos que estavam inscritos no programa tiveram ganhos surpreendentes com a prática dessa metodologia ativa de ensino, isso em relação aos alunos que estavam inscritos somente em aulas tradicionais desse mesmo conteúdo.

Rotação individual

E para finalizar os modelos de rotação, temos o modelo de rotação Individual. Esse modelo é mais personalizado para cada aluno, sendo elaborado e preparado exclusivamente conforme as necessidades de aprendizagem de cada aluno.

240

FIGURA 04: Rotação Individual



Fonte: Blog RadaEaD

Conforme Horn e Staker (2015, p.45), “em uma rotação individual, os estudantes alternam em um esquema individualmente personalizado entre modalidades de aprendizagem. Um software, ou um professor estabelece o cronograma de cada aluno”.

Diferentemente dos demais tipos de rotação, este, em específico, foi pensado ou até mesmo elaborado para as necessidades dos alunos em determinados níveis em que seus conhecimentos se encontram, ou até mesmo as dificuldades estes encontram em determinada matéria ou disciplina em questão.

Ainda conforme Horn e Staker (2015, p.45),

As Rotações Individuais são diferentes dos outros modelos de rotação porque os estudantes não rotacionam necessariamente por estações ou modalidades disponíveis; seus cronogramas diários são personalizados de acordo com suas necessidades individuais.

Ou seja, tal modelo foi criado para uma aprendizagem mais específica de cada aluno, é criado pelos professores, conforme as dificuldades e as especificidades de cada um dos seus alunos, os quais têm uma determinada quantidade de atividades que devem ser realizadas a cada dia.

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

As TDICs - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação podem ser entendidas como uma ferramenta para dar suporte, a fim de potencializar o processo de Ensino e Aprendizagem.

Pode-se dizer que as TDICs são um conjunto de aplicações tecnológicas que na maioria das vezes utiliza a Internet como grande fonte de informações para a realização de tarefas, porém não substituindo algumas tecnologias convencionais. Como complementam Jesus, Galvão e Ramos (2016, p. 02),

as Tecnologias Digitais de informação e Comunicação (TDIC`s) não são apenas a Internet e sim um conjunto de equipamentos e aplicações tecnológicas, que têm na maioria das vezes a utilização da internet como meio de propagação e que se tornam um canal de aprendizagem. Embora não substituam as tecnologias convencionais (como rádio e televisão), que continuarão sendo utilizadas e possuem, cada qual, a sua função.

A incorporação das tecnologias em sala de aula sempre foi um grande desafio para todos os professores. Estas são entendidas enquanto ferramentas que dão suporte para os docentes. Nessa mesma perspectiva Jesus, Galvão e Ramos (2016, p. 02), afirmam que

No âmbito da educação, as TDIC's podem ser entendidas como ferramentas de suporte e devem ser orientadas segundo os objetivos da educação, pois a obtenção de ótimos resultados depende de determinarmos de forma clara e objetiva o que pretendemos trabalhar em sala de aula para depois definir qual tecnologia se enquadra melhor para alcançar o resultado esperado no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, escolher primeiro a tecnologia a ser utilizada nem sempre trará um resultado satisfatório, pois existem vários fatores que devem ser observados.

A utilização da tecnologia colabora para que os resultados esperados nos processos de ensino e de aprendizagem sejam alcançados. Porém deve-se tomar muito cuidado com sua utilização, uma vez que ela nem sempre trará o que se espera. Sempre, ou quase sempre acontecerá algum imprevisto, muitas vezes um planejamento que deu certo em uma determinada turma não funcionará com as outras.

Para que se possa adotar a utilização das TDICs é necessário que aconteça uma grande reformulação na maioria das escolas, pois muitas delas ainda não se encontram preparadas para utilizar tais tecnologias. Ainda há a necessidade de instruções aos docentes, enfatizando como a tecnologia pode ser utilizada, como essa funciona, além das finalidades, estratégias e objetivos de colocá-la em prática eficientemente.

Vivemos em uma era que as tecnologias estão cada vez mais presentes no nosso dia a dia. No campo da educação as tecnologias cada vez mais estão presentes na vida dos alunos. Nesse sentido os professores podem utilizá-las como um recurso educacional, visando potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Todavia, para que os professores possam utilizar adequadamente as tecnologias, é necessário de uma espécie de formação na área tecnológica, a fim de criar habilidades e competências para poder usufruir dessa ferramenta e consequentemente aprimorar tanto o ensino quanto a aprendizagem.

Como citam Schenatz e Borges (2013, p.02),

As TDIC fazem parte do nosso dia-a-dia e este fato por si só, gera a necessidade dos profissionais, da área educacional ou não, adquirirem novas habilidades e competências para utilizá-las adequadamente. Utilizar as TDIC adequadamente significa criar mecanismos para se apropriar delas e integrá-las aos objetivos de seu trabalho.

O grande objetivo da utilização das TDCIs é poder integrá-las como um mecanismo de trabalho, pela qual o docente possa usufruir como um apoio a sua metodologia de ensino, ou seja, utilizá-las adequadamente para aprimorar e melhor o desenvolvimento dos alunos. Para que a utilização das TDCIs seja eficiente, devem-se romper algumas barreiras existentes por parte de alguns professores, barreiras estas que estão relacionadas ao uso de quaisquer

que sejam as tecnologias. Muitos docentes pensam, infelizmente, que as tecnologias servem somente para “tapar um buraco”, ou até mesmo para utilizar quando não se tem nada a fazer. Existem vários estudos que comprovam que a sua utilização, se feita adequadamente, só aprimora e potencializa o processo de Ensino e Aprendizagem. O modo correto para que sua utilização funcione adequadamente, parte do pressuposto da preparação do professor em utilizar corretamente durante as suas aulas. Para que isso aconteça, é necessário um planejamento adequado, contento as etapas de desenvolvimento da aula.

Em tempos da era digital, onde Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC surgem a cada dia e, considerando a formação de alunos como educadores e propagadores do conhecimento, a função dos professores dos cursos de licenciatura representa um grande desafio no que tange o planejamento de atividades didáticas que envolvam principalmente o público da Educação a Distância. (SCHENATZ; BORGES, 2013, p.02).

Os grandes incentivadores de um planejamento com a utilização das tecnologias devem ser os cursos de licenciaturas, pois é nestes cursos que os futuros docentes recebem grande parte do seu preparo para sua futura vida acadêmica e profissional.

A utilização das TDCIs tende a acrescentar tanto para os alunos, quanto para os professores, pois provocam uma série de modificações nas formas da busca e na construção de novos saberes.

Com as tecnologias tão evidentes na atualidade, torna-se necessário englobar suas competências para ensinar e também para aprender. Elas surgem como uma ferramenta com o intuito de aprimorar e potencializar o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, surgiram com o intuito de somar na causa nobre que é ensinar.

A educação é um fenômeno que engloba habilidades e competências para ensinar e, ao mesmo tempo aprender, nesse contexto é possível inovar as práticas e métodos pedagógicos, uma vez que, as tecnologias surgem como ferramentas capazes de somar a ação docente. Com a utilização desses recursos tecnológicos o processo de ensino e aprendizagem se torna mais dinâmico e interativo, atendendo as novas exigências da sociedade. A apropriação e uso das TDICs – tecnologias digitais de informação e comunicação, na educação envolve, questões de ordem tecnológica e econômica, de ordem contextual e social, questões de ordem epistemológica e pedagógica. (DUARTE, 2016, p.61).

Com a utilização das tecnologias, o processo de ensino e de aprendizagem se torna mais interativo para os alunos e até mesmo para os professores, já que ao mesmo tempo em que os alunos estão aprendendo, estão se “distraindo” não tendo aquela famosa aula maçante, fazendo com que isso se torne um diferencial da aula. Com isso, há um envolvimento das aulas durante a aula.

A utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação implica em algumas modificações no campo da educação. De acordo com Duarte (2016, p.81),

A introdução das TDICs à educação implica, principalmente, na aprendizagem dos alunos e na modificação de práticas tradicionalmente aplicadas nas escolas, bem como, a exploração de uma gama de habilidades cognitivas por meio de atividades contextualizadas.

Como salienta a autora, a utilização das TDICs tem o intuito de modificar as práticas tradicionais aplicada nas escolas, tendo o objetivo de aprimorar e auxiliar o professor durante o processo de ensino e aprendizagem.

As TDICs podem ser muito utilizadas no processo de ensino e aprendizagem da matemática, porém muitos professores possuem grandes dificuldades em abordar essa temática durante suas aulas. Como descrevem Fonseca e Barrère (2013, p. 03), “é notável as dificuldades que muitos professores de matemática possuem em adequar o uso da tecnologia como recurso didático às metodologias tradicionais de ensino que são caracterizadas essencialmente por aulas expositivas”. Muitas vezes os processos de inovação despertam um certo medo na maioria das pessoas, dado o fato de que muitas vezes os mesmos não terem tido contato com esses recursos em seus processos de formação, porém, isso não pode se tornar um empecilho para com a utilização delas, e sim uma fonte de inspiração para que os docentes estejam sempre em busca de aprimorar seus conhecimentos

A utilização das TDICs tem o objetivo de estimular os alunos a buscarem novos conhecimentos, bem como organizarem informações, aplicando os conhecimentos práticos com os teóricos. Os autores afirmam, ainda, que “vale lembrar que a utilização das TDICs no ensino de matemática deve ter o intuito de estimular os alunos a fazerem conjecturas, observar padrões, organizar informações, reconstruir e aplicar conhecimentos científicos e práticos.” (FONSECA; BARRÉRE, 2013, p.04).

Um dos fatores preocupantes sobre a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs é a formação adequada de professores, conforme já citado nesse trabalho.

Atualmente, a formação dos Professores quanto ao uso das TDICs ainda desperta muita preocupação. Saber manusear o computador, baixar vídeos, criar slides, instalar projetor, entre outros, não é suficiente. A utilização dessas ferramentas contribui significativamente na melhoria das práticas pedagógicas e no ensino aprendizagem, desde que seja usada de forma correta. (FOIATO, 2016, p. 13).

Uma das maiores preocupações encontradas pelos professores é em como manusear os aparatos tecnológicos disponíveis atualmente, até mesmo em como baixar vídeos, ou ainda em como preparar uma apresentação em slides. A utilização desses recursos favorece o processo de ensino e aprendizagem, fator muito importante que deve ser revisto pelos professores durante a sua formação.

Propostas de Ensino

Partindo das discussões acima e, vindo ao encontro com o objetivo central do trabalho, nesse subcapítulo dissertar-se-á sobre os modelos de propostas de ensino utilizando o Ensino Híbrido para aulas do Ensino Superior. Ressalta-se que ambas foram de autoria própria.

Pensou-se em duas propostas ensino, a primeira proposta é para uma aula de Geometria Euclidiana, utilizando o modelo de rotação por estação.

Modelo Híbrido	<input checked="" type="checkbox"/> Rotação por estações <input type="checkbox"/> Laboratório Rotacional <input type="checkbox"/> Rotação Individual <input type="checkbox"/> Sala de aula invertida <input type="checkbox"/> Flex			
Objetivo da aula	Verificar os principais conceitos das figuras geométricas planas (área, perímetro...), através de atividades que serão desenvolvidas pelo modelo de rotação por estações, a fim que os académicos relembrem esses principais conceitos.			
Conteúdo(s)	Geometria Plana: Triângulos, quadriláteros (área, perímetro, ângulos...)			
Recursos	Livros: geometria Euclidiana, Desenho geométrico; Computadores: Software GeoGebra. Materiais: Régua, compasso e transferidor. Papel para as dobraduras.			
Organização dos espaços				
Espaços	Atividade	Duração	Papel do Aluno	Papel do Professor
Espaço 1	Sala de aula que contenha alguns computadores	2	Passar pelas estações e desenvolver as atividades selecionadas.	Passar pelas estações instruindo os alunos, para a realização das atividades.
Procedimentos das Estações				
Estação	Título da Estação	Ocorrência da estação	Tempo	
Estação 1	Construção de Figuras Planas	Utilizando régua, compasso e transferidor, construir as figuras geométricas solicitadas pelo professor	30 minutos	
Estação 2	Utilizando o GeoGebra	Construir as Figuras Geométricas no software Geogebra	30 minutos	
Estação 3	Resolução de Problemas	Com o auxílio de livros didáticos, praticar a resolução de problemas propostos pelo professor da Turma	30 minutos	
Estação 4	Dobraduras	Utilizando papeis de dobradura, construir as figuras geométricas são estabelecidas pelo professor	30 minutos	

A escolha dessa disciplina para a elaboração da proposta de ensino, foi feita para demonstrar que a utilização da metodologia de ensino pode acontecer nas mais remotas disciplinas, como

é o caso da Geometria, uma disciplina de que é de cálculo, e a disciplina de história da matemática, a qual é uma disciplina de porte mais teórico.

Tendo essa noção, da aplicação de duas disciplinas, com o seu desenvolvimento diferente, pode-se perceber, que o Ensino Híbrido pode ser aplicado tanto em conteúdos abstratos, o qual é necessário a resolução de cálculos, quanto em conteúdos investigativos e conceituais. Ao abordar os processos de inovação, muitas vezes vem à cabeça a utilização de recursos ou aparatos tecnológicos, mas aqui pode-se perceber que muitas vezes não precisa de muitas coisas para poder inovar.

Na proposta de ensino, é possível perceber a utilização do modelo de rotação em uma aula introdutória do conteúdo de geometria euclidiana que em qualquer curso de nível superior tem, entretanto aqui destacamos, como uma aula desse mesmo conteúdo pode ser começada. Para essa aula, foram elencadas 4 estações de aprendizagem, com o tempo de duração de 30 minutos para cada uma, pelo qual o papel do aluno é passar por elas e desenvolver as atividades selecionadas, já o professor tem o papel de instruir os alunos no decorrer das atividades, além do planejamento de toda a aula.

Na primeira estação é realizada a construção de figuras planas, com a utilização de régua e compasso os alunos deverão construir as figuras que o professor solicitar. Já para a segunda estação, com o auxílio do *software* GeoGebra, os mesmos deverão construir a partir de comandos dessa ferramenta as mesmas figuras que o professor elencou para a primeira estação. Para a terceira estação, os alunos entrarão em contato com a resolução de problemas de geometria, que com o auxílio de livros didáticos eles deveram resolver atividades de cunho abstrato da disciplina. E para finalizar, a quarta estação os mesmos farão dobraduras de algumas figuras que foram estabelecidas pelo professor.

Para que a atividade saia de acordo, é preciso de que o professor esteja plenamente preparado para a realização dessa atividade, além de estabelecer regras e limites para com a turma, dentre isso, será estabelecido um tempo de 2 horas para a realização de toda a atividade, sendo esse tempo distribuído em 30 minutos por estação de ensino.

Os recursos utilizados para o desenvolvimento da primeira proposta de ensino, pode e deve ser encontrados em qualquer Universidade, sendo eles: Livros Didáticos do conteúdo de Geometria Euclidiana, computadores que contenham o *software* GeoGebra, o qual é livre, podendo ser baixado sem custo nenhum, além de matérias como régua, compasso e transferidor, bem como papéis para fazer as dobraduras que o professor solicitou para o desenvolvimento de uma das estações.

Conclusão

Com base no trabalho apresentado, conclui-se que a utilização de tecnologias durante o processo de ensino e aprendizagem é de suma importância, pois foi comprovado que estas

têm um grande papel em tal processo. Este é compreendido enquanto potencializador ao possibilitar a aquisição do conhecimento para alunos e professores.

Conclui-se, ainda, referente aos limites e as possibilidades que o Ensino Híbrido apresenta em nível de Brasil, visto que vivemos em um país subdesenvolvido e com muita carência estruturais nas escolas, que os limites para o crescimento dessa metodologia ativa de ensino são inúmeros. Alguns deles são a falta de incentivo ao professor, a carência de formação continuada para a área tecnológica, a falta de recursos disponíveis para a utilização do Ensino Híbrido, tendo em vista, como já relatado, que cerca de 50 % das escolas brasileiras não disponibilizam de ao menos um computador, e as que possuem, os equipamentos não funcionam. Assim, carência estrutural das escolas alerta para o despreparo destas para a inclusão do Ensino Híbrido no contexto escolar, e no Ensino Superior

O Ensino Híbrido surge como um grande processo inovador para os processos de ensino e aprendizagem, tornando-se um grande desafio a sua incorporação. Porém, como demonstrado, é possível a sua inclusão nas metodologias de ensino de todos os professores que pensam em desenvolver uma educação melhor para todos, destacando ainda que este tem o intuito de potencializar os processos de aprender e de ensinar. O Ensino Híbrido ultrapassa esse conceito, ele chega com o intuito de melhorar o conceito da educação.

Foi elaborado uma proposta de ensino, utilizando um modelo do Ensino Híbrido, mais precisamente os modelos de rotação por estação. Para o modelo descrito, elaborou-se uma proposta de ensino com o conteúdo de geometria euclidiana, com o intuito de abordar os conceitos de geometria plana.

A escolha e seleção desse conteúdo se deu a partir do fato de mostrar que a implementação do Ensino Híbrido pode ocorrer em conteúdos abstratos que é o caso da proposta de ensino a qual aborda a geometria euclidiana.

Referencias

ANDRADE, Maria Do Carmo F. De; SOUZA, Pricila Rodrigues De. Modelos de rotação do ensino híbrido: Estações de trabalho e sala de aula invertida. **E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 03-16, jul. 2016. Disponível em: <<http://revista.ctai.senai.br/index.php/edicao01/article/viewFile/773/425>>. Acesso em: 08 mar. 2023.

DUARTE, Manoelle Silveira. **A contribuição dos recursos das TDICs no processo de ensinar e aprender**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen, 2017.

EXPERIMENTAÇÕES, do Ensino Híbrido. 2016 Disponível em:<<http://camilaensinohibrido.blogspot.com.br/p/laboratorio-rotacional.html>>. Acesso em 23 mar. 2023.

FOIATO, Cleides. **As TDICs nas aulas de matemática: uma atividade na escola EMBA. 2016, 32 f.** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)- Universidade Federal de Santa Catarina, Chapecó/SC, 2016. Disponível em:<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/167328>>. Acesso em: 03 nov 2022

FONSECA, Elias Antonio Almeida da; BARRÉRE, Eduardo. Possibilidades e desafios na utilização e seleção de TDIC para o ensino de matemática em escolas públicas. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DA MATEMÁTICA. 2013. Universidade Luterana do Brasil. ULBRA – Canoas. **Anais eletrônicos.** Canoas: 2013. Disponível em:<<http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/viewFile/1343/568>>. Acesso em: 03 nov 2022

JESUS, Patrick Medeiros de; Galvão, REINALDO Richardi Oliveira; RAMOS Shirley Luana. As tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: Desafios, riscos e oportunidades. In: III SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – III SENEPT. 2012. Belo Horizonte/MG. **Anais eletrônicos...**Belo Horizonte/MG: 2012. Disponível em:<http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-010.pdf> Acesso em: 17 mar 2023.

MORAN, José. Educação Híbrida. IN: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Melo (Org.). **Ensino híbrido personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: 2015.

PAIVA, Thais. Como funciona a sala de aula invertida? **Carta Educação,** 2016. Disponível em:<<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/como-funciona-a-sala-de-aula-invertida/>>. Acesso em: 30 abr. 2022.

RADA, Cristiane. Personalização na Educação. Blog RadaEaD, 2016. Disponível em: <<https://www.radaead.com.br/blog/personalizacao-na-educacao/>>. Acesso em: 21 jun. 2023.

RAMAL, Andrea. Sala de Aula Invertida: a educação do futuro. **Globo.com**, 2015. Disponível em:< <http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/sala-de-aula-invertida-educacao-do-futuro.html>>. Acesso em: 05. Abr. 2023.

RIBEIRO, Paula; ZENTI, Luciana. Entenda como é o ensino híbrido e como colocá-lo em prática. **Educação**, 2014. Disponível em:< <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/211/ensino-hibrido-dois-em-um-330335-1.asp>>. Acesso em: 05 abr 2022.

SCHENATZ, Biancca Nardelli; BORGES Marilene Andrade Ferreira. Integração das tdcis ao currículo: o uso das comunidades colaborativas de aprendizagem em EAD ON-LINE. In: X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. 2013. Associação Universidade em Rede. UNIREDE - Belém/PA. **Anais eletrônicos**. Belém/PA: 2013. Disponível em:< <http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT2/114278.pdf>> Acesso em: 22 abr. 2023.

A INTERFERÊNCIA DAS MÍDIAS E REDES SOCIAIS SOBRE O RETORNO DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS EM UM MUSEU DE CIÊNCIAS NO BRASIL

Aline Silva Dejosi Nery¹
Sônia Cristina Soares Dias Vermelho²

A pandemia global causada pela Covid-19 afetou drasticamente a vida das pessoas em todo o mundo, incluindo o Brasil. Para conter a propagação do vírus, várias medidas foram tomadas, incluindo o fechamento de locais e o isolamento social.

Museus, teatros, cinemas, galerias de artes, centros de ciências e outros espaços culturais e científicos foram fechados, seguindo as orientações das autoridades de saúde e do governo federal, estadual e municipal. Essas medidas foram implementadas para evitar aglomerações, reduzir a disseminação do vírus Sars-cov-2 e proteger a saúde da população.

Essas ações tiveram um impacto significativo na vida cultural e artística das pessoas. Eventos, exposições, apresentações foram canceladas ou adiadas, causando prejuízos para artistas, produtores culturais e trabalhadores do setor.

O Espaço Ciência Viva (ECV) foi um dos espaços afetados pelo contexto da pandemia. Trata-se de um museu interativo de ciências pioneiro localizado na cidade do Rio de Janeiro, região sudeste do Brasil. A principal missão do Espaço é realizar atividades de divulgação científica presenciais, baseadas na interatividade e transdisciplinaridade, para um público anual de aproximadamente 7000 visitantes de variadas faixas etárias (NERY *et al*, 2021).

Com o desafio das medidas restritivas para as instituições de educação não formal em manter as atividades, o espaço se utilizou das mídias sociais como uma das alternativas para que suas ações pudessem continuar. Desta forma, o ECV reconstruiu toda a atuação no campo das mídias sociais, com a manutenção do *Twitter* e *Facebook* (mídias mais utilizadas até então), e consolidou suas ações desenvolvidas no formato de publicações pelo *Instagram*.

Como nova estratégia, foi instaurada a *live* “Conversa com os Pesquisadores”, evento online em que especialistas debateram e interagiram com os espectadores informações a respeito de conteúdos científicos, por meio do *Youtube* e *Facebook*. As *lives* ocorreram entre abril de 2020 a fevereiro de 2023. Essas *lives* substituíram os Sábados da Ciência, eventos temáticos mensais

250

¹ Coordenadora de Comunicação e Mídias do Espaço Ciência Viva e Doutoranda em Educação em Ciências e Saúde no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde vinculado ao Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil). E-mail: alinesnery@gmail.com.

² Professora adjunta no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde vinculado ao Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil). E-mail: cristina.vermelho@gmail.com

que ocorriam no formato presencial no ECV desde 2000, que incluíam palestras ou roda de conversa com cientistas.

No entanto, à medida que as condições sanitárias foram flexibilizadas, alguns locais culturais da cidade puderam reabrir gradualmente, com a adoção de protocolos de segurança, como distanciamento social, uso de máscaras e limitação de capacidade (RIO, 2021). Essas medidas garantiram a segurança do público e dos trabalhadores.

De acordo com as diretrizes das autoridades de saúde e medidas restritivas adotadas, os locais culturais no Rio de Janeiro puderam planejar visitas e realizar eventos e o ECV, após um ano do início da flexibilização (RIO, 2022) e um período de incertezas, pôde realizar o seu primeiro evento presencial intitulado “Sábado da Ciência – Cultura oceânica e sustentabilidade”, que ocorreu em setembro de 2022 e contou com diversas atividades e oficinas, e a participação dos visitantes, alunos, professores, técnicos e pesquisadores de instituições parceiras.

A Cultura Oceânica, temática central do evento, consistiu no entendimento da influência que o oceano direciona à Década das Nações Unidas de Ciência Oceânica para o Desenvolvimento Sustentável, também conhecida como “Década do Oceano” declarada pelas Nações Unidas em 2017 e realizada entre os anos de 2021 e 2030.

A ação objetivou compartilhar assuntos sobre importância do oceano para a sociedade e como as atitudes humanas puderam afetar não apenas os mares, mas o planeta inteiro, uma vez que ele é o responsável por abrigar a maior biodiversidade da Terra e é essencial para regulação do clima e da temperatura, o que tem gerado cada vez mais discussões no meio científico educacional.

Isto posto, o presente trabalho teve como objetivo pesquisar se a transferência das ações de divulgação científica para as mídias e redes sociais digitais interferiu na presença do público neste primeiro evento presencial do ECV depois de tanto tempo fechado.

Os Museus e Centros de Ciências

O Espaço Ciência Viva é uma organização sem fins lucrativos (ONG) localizada no bairro da Tijuca, na cidade do Rio de Janeiro (Brasil). Planejado em 1982 e oficializado em 1983, o espaço nasce na década do movimento pós-ditadura militar no Brasil (1964 a 1985), onde ocorreu um aumento significativo no investimento em ciência e tecnologia e uma abertura política de maior valorização da cultura, tendo reflexos nos espaços científicos no país (CAVALCANTI; PERSECHINI, 2011).

O local, que inspirou José Mariano Gago, então Ministro da Ciência e da Tecnologia em 1996, no nome e na criação do programa governamental dedicado à promoção da educação e da cultura científica português, Ciência Viva (CIÊNCIA VIVA, 2013), atua por meio de exposições interativas, experimentos, aprendizagem e programas educacionais como

oficinas, palestras e eventos temáticos. O objetivo principal do espaço é de aproximar o público em geral, especialmente crianças, jovens e adultos para o mundo da ciência de uma forma acessível (BAZIN, 1985; COUTINHO-SILVA, 2005).

Uma de suas ações marcantes é a realização dos Sábados da Ciência, um evento temático que ocorre no último sábado do mês, que oferece exposições interativas e permite aos visitantes explorarem e experimentarem conhecimentos científicos por conta própria, estimulando a curiosidade, a descoberta e o aprendizado ativo. Além disso, existem também os experimentos práticos, que permitem aos visitantes aplicarem métodos científicos e observarem os resultados em primeira mão. Essa abordagem prática fortalece o entendimento dos princípios científicos e incentiva a experimentação e a criatividade.

Os museus de ciências, que podem ser entendidos de forma ampla como centros interativos de ciências (MASSARANI *et al*, 2023), têm uma grande importância na educação além dos muros da escola, assim como na perspectiva de uma formação cultural e social, oferecendo uma variedade de benefícios para a comunidade através da divulgação científica.

Diante do crescimento nos últimos anos os espaços de educação não-formal (ALVES; SILVA; REIS, 2021), desempenham um papel crucial na promoção da alfabetização científica, na compreensão do método científico com linguajar voltado para o meio acadêmico e no desenvolvimento crítico das tomadas de decisões e informações sobre questões científicas e tecnológicas que podem afetar suas vidas.

Para preencher a lacuna entre a comunidade científica e o público, a divulgação científica traduz conceitos complexos em linguagem acessível proporcionando um espaço de diálogo e engajamento com a ciência, utilizando-se de demonstrações científicas e programas educativos como um modo despertar e promover o interesse pela ciência, a curiosidade e a compreensão do mundo natural de forma mais acessível.

Para Malavoy (2005) em seu guia prático de divulgação científica explica que divulgar não é ensinar, mas que a provocação consiste em avivar o interesse dos sujeitos e não só apenas explicar sobre ciências. A autora nos diz ainda que divulgar não é mitificar ciência, não se limitar à estratégia das histórias de sucesso, obstáculos ou problemas enfrentados na ciência, mas sim, “divulgar é contar uma história, compartilhar uma aventura, a da ciência, mas também a dos cientistas que a fazem evoluir” (2005, p. 06), além de apresentar repercussões das pesquisas como as de ordem social, cultural, econômica, político ou ambiental.

Nos centros e museus de ciências, os visitantes podem obter experiências de aprendizado prático, interagir com os objetos expostos, realizar experimentos e participar de atividades práticas, pois a abordagem *hands-on* estimula a aprendizagem ativa, permitindo que as pessoas descubram conceitos científicos por meio da experimentação, observação e exploração. Nesse sentido, esses espaços acabam por criar oportunidades para que a reflexão (*minds on*), a incorporação da emoção (*hearts on*), a compreensão do contexto (*context on*) e dos riscos (*risks on*) (MASSARANI; MOREIRA, 2004) possam ser experimentadas.

Atualmente, um dos importantes papéis que os centros de ciências e museus desempenham é, também, a discussão sobre a inclusão de jovens estudantes na ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM, na sigla em inglês) e motivá-los a seguir carreiras científicas (principalmente as mulheres) (NERY *et al*, 2023). Essas instituições também podem fornecer recursos e informações atualizadas de programas especiais que abordam questões científicas relevantes e programas educacionais que apoiam o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos científicos.

Em suma, os espaços científicos e culturais não são apenas responsáveis por preservar e representar a memória social, mas também mediar relações integradas com as comunidades de forma acessível a todos. E durante a pandemia, com as recomendações de distanciamento social e o fechamento físico, as mídias sociais se tornaram uma ferramenta crucial, ao permitir que esses espaços mantivessem o contato com o público, desenvolvessem atividades educativas e interativas e continuassem compartilhando conhecimento científico.

A utilização das mídias sociais no Espaço Ciência Viva

Em um tempo em que a internet discada era lenta porque se dava por meio de linhas telefônicas e o seu acesso era restrito a um número relativamente pequeno de pessoas pelos serviços de internet serem caros e muitos brasileiros não possuem computadores pessoais, o Espaço Ciência Viva se inseriu no mundo das mídias com o lançamento da homepage www.cienciaviva.org.br em 1999 (CAVALCANTI; BUENO; CAVALCANTI, 2007).

Ao considerar dos anos 1990 até os dias atuais, a quantidade de conteúdo disponível na internet na época era muito menor em comparação com o que temos hoje. Havia poucos sites e recursos online, e o foco principal era em informações estáticas, como páginas da web e e-mails. A cultura online ainda estava se desenvolvendo no Brasil e os usuários exploravam novas formas de se conectar e interagir online, como salas de bate-papo e fóruns de discussão (PEDROSA, 2013).

Com o tempo várias tecnologias surgiram até moldar os meios de veiculação e o acesso às informações que temos atualmente e é neste cenário que as mídias e redes sociais *online* passaram a ter cada vez mais protagonismo (RECUERO; BASTOS; ZAGO, 2015)

Atualmente, o Espaço Ciência Viva conta com três principais mídias de divulgação do evento. O primeiro a ser criado foi o *Twitter*, em 2009, o *Facebook*, plataforma com maior número de seguidores, foi criada em 2011, o *Instagram*, em 2016, e o *Youtube* em 2017.

Pelo *Youtube* foram realizados debates, entrevistas e webinars com cientistas e especialistas. Isso ofereceu a oportunidade para o público interagir, fazer perguntas e obter *insights* (compreensão intuitiva) diretamente dos profissionais da área. Nos demais veículos (*Twitter*, *Facebook* e *Instagram*), o espaço compartilha conteúdo educativo e informativo, como vídeos no formato de *reels*, postagens de imagens explicativas com descrições detalhadas sobre alguma área em que ECV atua ou tenha relação e curiosidades científicas.

Esses materiais foram produzidos com mais intensidade durante a pandemia como uma forma de manter a motivação e o interesse do público pela ciência e mostrar a continuidade das ações do espaço em suas diversas temáticas. Foram apresentados experimentos e atividades práticas que podem ser realizadas em casa, permitindo que as pessoas continuassem a se envolvendo com a ciência e fizessem descobertas por conta própria. Também tivemos postagens em formatos interativos com a utilização de música, sorteios, caixa de perguntas, como uma forma de estimular a participação ativa. Isso incluiu desafios de ciência, *quizzes*, perguntas e respostas, entre outros formatos interativos.

Através das mídias do ECV o público pôde comentar, fazer perguntas e compartilhar suas próprias experiências e conhecimentos e estimular a participação por meio do diálogo entre os seguidores dos perfis. Esses conteúdos também possibilitaram compartilhar conteúdo educativo, promoção de eventos futuros, como exposições, palestras ou workshops, informando o público sobre as novidades e incentivando a participação.

Essas ações, iniciadas durante o período de distanciamento físico, atualmente, têm sido fundamentais para levar a ciência até as pessoas e permitir a continuidade da disseminação do conhecimento científico e a manutenção do vínculo com o público.

Metodologia

Este artigo traz dados de uma pesquisa realizada no âmbito do doutorado em Educação em Ciências e Saúde e utiliza como metodologia o estudo de caso de uma Instituição, o Espaço Ciência Viva (YIN, 2015).

Para compreendermos se a transferência das ações de divulgação científica para as mídias interferiu na presença do público no primeiro evento presencial do ECV durante a reabertura e flexibilização das políticas de combate à pandemia, foram realizados quatro levantamentos de dados. Inicialmente foi realizada a verificação da quantidade de visitantes dos quatro últimos eventos realizados em 2019. Após foram coletadas as métricas de seguidores no *Instagram*, *Facebook* e *Twitter*.

Foram coletadas a quantidade de postagens realizadas para a divulgação do evento “Sábado da Ciência – Cultura oceânica e sustentabilidade” realizado em setembro de 2022 e a quantidade de perfis alcançados durante as postagens de divulgação do mesmo evento. E para finalizar, na realização do primeiro evento presencial, aplicamos um questionário aos visitantes para identificar a fonte de informação e o conhecimento sobre o ECV.

Resultados

Primeiramente, quanto aos 4 últimos eventos de Sábado da Ciência, na Tabela 1 apresentamos os dados quanto a temática e público alcançado.

Tabela 1: Sábados da Ciência realizados no segundo semestre de 2019

Mês/2019	Tema	Pessoas
Agosto	As Incríveis Mulheres cientistas	826
Setembro	“Vida: Há bilhões de anos se diversificando”	425
Outubro	“Bioeconomia: cuidando de um futuro sustentável para todos”	198
Novembro	“A descoberta dos elementos: 150 anos da tabela periódica”	360

O segundo dado foi adquirido através da quantificação dos seguidores das mídias sociais em março de 2019, momento em que se instaurou a pandemia no Rio de Janeiro até o final de 2022, como o retorno das atividades presenciais no espaço (Tabela 2).

Tabela 2: Quantidade de seguidores por mídia social

Mídia Social	Março de 2020	Final de 2022
Instagram	2.364	5.443
Facebook	12.750*	13.581
Twitter	2.976*	3.593

*Contabilizadas a partir de abril de 2020.

A respeito da divulgação do Sábado da Ciência no retorno ao formato presencial em 2022 foram realizadas postagens temáticas de 31 matérias com assuntos informativos sobre o tema convidando os seguidores para o evento por 44 dias alternadamente entre os meses de agosto e setembro de 2022, no *Instagram*, *Facebook* e *Twitter*. Dessas postagens, o alcance³ total foi de 36.465 perfis do *Instagram* e de 13.211, pelo *Facebook*. Pelo *Twitter* não foi possível verificar devido a limitação de suas métricas. (Figuras 1 e 2).

³ Importante frisar que esses dados são informados pela plataforma e que a métrica é estimada, uma vez que o alcance da publicação considera o número de pessoas que viram seu conteúdo pelo menos uma vez. E as pessoas alcançadas são diferentes das impressões, que podem incluir várias visualizações do conteúdo pelas mesmas pessoas.

Figura 1: Postagens sobre o evento



Fonte: *Instagram @espacocienciaviva*

Para identificar se a transferência das ações de divulgação científica para as mídias interferiu na presença do público no primeiro evento presencial do ECV, aplicamos na recepção do evento Sábado da Ciência - Cultura oceânica e sustentabilidade uma enquete com 2 questões aos visitantes: “quantas vezes já havia visitado o espaço” e “como soube da programação”.

256

Figura 2: Coleta de dados na recepção do evento Sábado da Ciência



Fonte: Espaço Ciência Viva

Do total de respondentes (417), 69% (325) responderam que foi a primeira vez que visitavam o ECV. Com relação às mídias sociais, 21,2% (99) souberam diretamente pelas mídias do Espaço, 2,34% por outras mídias sociais e 1,49%, por mídias juntamente com a mala direta do ECV (Tabela 3).

Tabela 3: distribuição quanto à fonte de informação sobre o evento.

Fonte de Informação sobre o evento	Quantidade	Porcentagem
Mídias sociais do Espaço Ciência Viva	99	21,02%
Anúncio em outras mídias sociais	11	2,34%
Mídias sociais do ECV e mala direta de e-mail do ECV	7	1,49%

Considerações finais

Desde o período de quarentena e isolamento social, iniciado em março de 2019, o ECV tem oferecido atividades virtuais para alcançar um público mais amplo com divulgação e chamadas por postagens. Essas iniciativas incluíram visitas virtuais, palestras online, experimentos práticos que podem ser feitos em casa e recursos educacionais digitais. Dessa forma, foi possível garantir o acesso à ciência e à cultura mesmo para aqueles que não poderiam visitar presencialmente.

Pelos resultados, podemos perceber que o *Instagram* durante o período de isolamento foi a mídia que mais se destacou com um aumento de mais de 100% com relação ao número de seguidores e quase três vezes maior sobre o alcance dos perfis com relação ao *Facebook*, a mídia com maior número de seguidores.

Com relação ao evento, 117 pessoas souberam do evento por alguma mídia. Destacamos que o Espaço não contou com impulsionamento de métricas, ou seja, o pagamento de uma verba direcionada ao aumento do alcance original. Isso nos leva a crer que o algoritmo não entregou os *posts* ou *stories* para todos os seguidores, uma vez que o filtro-bolha do seguidor se modifica constantemente, mostrando apenas o que é relevante para o usuário naquele momento.

Devido ao protagonismo das mídias sociais, ocorrem algumas adaptações na infraestrutura do museu como o aumento do número de computadores, durante a reabertura gradual que ocorreu antes do primeiro evento presencial.

Nesse cenário, os formatos dos conteúdos comunicacionais do ECV tiveram de se adaptar aos algoritmos das mídias sociais, que se mostram cada vez mais dinâmicos e acelerados, como, por exemplo a busca por ideias, produção e soluções criativas voltadas à criação de peças de artes que dialogassem com diversas áreas da ciência. Também foi necessário pensar em ações voltadas ao Marketing Digital, como engajamento, relevância e autoridade, possibilitando o fortalecimento e a criação de laços com adaptações da linguagem por

memes⁴ e reels - ferramenta disponibilizada pelo *Instagram* que combina áudio, imagens, textos e efeitos visuais em vídeos de curta duração.

A reabertura dos espaços científicos, em especial do Espaço Ciência Viva, foi um passo importante para a retomada das atividades educacionais, culturais e científicas para o público da zona norte, localização de moradia da maioria do público visitante.

À vista disso foi levado em consideração as diretrizes e protocolos de saúde estabelecidos pelas autoridades competentes. Como a disponibilização de álcool em gel em locais estratégicos para os visitantes e colaboradores. Isso como a adoção do aumento da frequência de limpeza e desinfecção das instalações, disponibilização de informações visuais para orientar os visitantes.

Diante da superação dos desafios enfrentados e com esses dados, inferimos que as mídias sociais do espaço, através do redirecionamento das estratégias utilizando ferramentas de criação de conteúdo digital e uma abordagem interdisciplinar junto a soluções criativas, podem ter possibilitado o alcance de novos visitantes em comparação com o ano de 2019.

Com relação ao perfil do público, em 2019, a maioria dos visitantes estava na faixa etária entre 25 a 34 anos, no ano de 2022, a faixa etária de maior incidência foi 35 a 44 anos. Quais os motivos para essa mudança de perfil etário? O uso das mídias sociais teve influência quanto à fonte de acesso à informação sobre o evento? São questões que nos levam a buscar maior aprofundamento em relação ao impacto que o uso das mídias sociais teve em relação ao público e que o período de isolamento trouxe para as atividades educativas do ECV.

Referências

BAZIN, M. Da teologia da libertação à Ciência Viva. In: **Diversos – Revista de Ensino de Física**. v.7, n. 2, 1985. Disponível em: www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/vol07a16.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

CAVALCANTI, C. C. B.; PERSECHINI, P. M. Os museus de ciência e a popularização da ciência no Brasil. **Relatórios Científicos de Ações de Campo. O diário das ações de campo**, n. Edição Especial 3, 2011.

CAVALCANTI, D. P.; BUENO, E. C.; CAVALCANTI, C. C. B. Museu de Ciência Virtual: A homepage do Espaço Ciência Viva. In: **X Reunión de la RED POP**, San José, Costa Rica, 2007.

⁴ Linguagem das mídias sociais voltadas para o humor que compartilham ideias, críticas ou apenas piadas no formato de imagens, vídeos ou textos.

CIÊNCIA VIVA. José Mariano Gago: **Rede CIÊNCIA VIVA – homenagem a Maurice Jacques Bazin**. II Encontro Internacional de Divulgadores da Ciência, 2013. Disponível em: <http://cienciaviva.org.br/index.php/2020/08/31/marianogagoredecenciavivabazin/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

COUTINHO-SILVA, R *et al.* Interação museu de ciências-universidade: contribuições para o ensino não-formal de ciências. **Ciência e Cultura**, v. 57, n. 4, p. 24-25, 2005.

MALAVOY, S. Guia prático de divulgação científica. In: **Guia prático de divulgação científica**, 2005.

MASSARANI, L *et al.* **Guia de centros e museus de ciência da América Latina e do Caribe** – Rio de Janeiro: Fiocruz-COC, 2023.

MASSARANI, L.; MOREIRA, I. C. Popularisation of science: historical perspectives and permanent dilemmas. **Quark**, p. 75-79, 2004.

NERY, A. S. D *et al.* Popularização de ações de meninas e mulheres negras das áreas científicas através das mídias. In: **Cadernos de resumo 11ª Semana de Integração Acadêmica da UFRJ**. CCS - Centro de Ciências da Saúde. Rio de Janeiro: UFRJ, p. 366, 2022. Disponível em: <https://siac.ufrj.br>. Acesso em: 05 mai. 2023.

NERY, A. S. D *et al.* Perfil parcial do público na atividade interativa remota “Conversa com pesquisadores” do Espaço Ciência Viva. In: **Espacio Ciencia. Compilación de trabajos académicos presentados al XVII Congreso RedPOP. Recalculando: estratégias de divulgación científica**. Montevideo-Uruguay: Espacio Ciencia. pp.253-259, 2021.

PEDROSA, L. **Conheça a história dos chats antes da popularização do MSN**. Tecnologia. Portal EBC, 2013. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/tecnologia/2013/04/90s-os-chats-antes-do-msn-windows-live-messenger>. Acesso em: 12 jul. 2023.

PEREIRA, W. A.; SILVA, J. B. da; REIS, D. A. dos. Investigando as relações entre as práticas em espaços de educação não formal e formal: **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 32, 2021.

RECUERO, R.; BASTOS, M.; ZAGO, G. **Análise de redes para mídia social**. Editora Sulina, 2015.



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

RIO. **Decreto nº 51263, de 5 de agosto de 2022.** Institui o “Dia do Reencontro” no Município do Rio de Janeiro e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/5424/#/p:3/e:5424>. Acesso em: 12 jul. 2023.

RIO. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, de 30 de Julho de 2021,** Poder Executivo, ano XXXV, n. 99, Rio de Janeiro, RJ, 2021. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/documents/4144698/71010119-28a7-4255-bd19-65d4ddaadf6e>. Acesso em: 12 jul. 2023.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos.** Bookman editora, 2015.

260



A FORMAÇÃO DOCENTE CENTRADA NA ESCOLA ADVINDA DA RELAÇÃO SUPERVISOR-PROFESSOR À LUZ DA TEORIA DA ESCUA SENSÍVEL

Allisson Roberto Isidorio¹
Jocyare Cristina Pereira de Souza²

Introdução

A idealização deste projeto de pesquisa parte das experiências vivenciadas como supervisor escolar. Durante minha atuação, pude observar a necessidade de uma participação mais ativa dos professores e a constatação de que a formação continuada oferecida pela rede de ensino de Coronel Fabriciano nem sempre se transforma em prática pedagógica devido ao contexto social-pedagógico diversificado de cada escola.

Nessa perspectiva, torna-se evidente a importância da formação docente centrada na escola e da escuta sensível como fundamentos teóricos que justificam sua relevância no contexto educacional. É necessário considerar que a formação efetiva dos docentes requer uma abordagem adaptativa, capaz de responder às necessidades específicas de cada escola e dos professores, levando em consideração seu contexto social-pedagógico (IMBERNÓN, 2019). A personalização do processo de aprendizagem do professor, considerando as particularidades de cada escola, como o perfil dos alunos, a cultura escolar e os desafios enfrentados, mostra-se fundamental para promover o desenvolvimento profissional dos docentes. Nesse sentido, a supervisão escolar desempenha um papel crucial, atuando como mediadora e facilitadora desse processo de formação continuada, neste contexto “não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso.” (IMBERNÓN, 2009, p.10).

Dessa forma, através da problematização das escolhas pedagógicas dos professores e da análise das adversidades encontradas no desempenho de suas atividades, o supervisor incentiva uma reflexão crítica e a tomada de decisões embasadas em situações concretas do contexto escolar, tornando o comportamento “mais ativo do professorado no planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação de estratégias [...]” (IMBERNÓN, 2011, p. 43). A formação centrada na escola, aliada à escuta sensível, emerge como uma abordagem que permite identificar desafios e lacunas no processo educacional, tanto em nível individual quanto institucional. Com base nessas percepções, é possível promover propostas de

261

¹ Mestrando em Gestão, Planejamento e Ensino – UNINCOR. Pedagogo na Prefeitura de Coronel Fabriciano – E.M. Vereador Paulo Franklin. allisson.prof@gmail.com

² PhD em Linguística – Unicamp. Professora titular do Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino – UNINCOR. jocyare.cristina5@gmail.com

intervenções e estratégias inovadoras, com o objetivo de superar tais desafios e aprimorar a qualidade do ensino (IMBERNÓN, 2009; BARBIER, 1998).

Diante desse contexto, o objetivo desta pesquisa é aprofundar o conhecimento sobre a formação centrada na escola e a teoria da escuta sensível, explorando sua aplicabilidade e replicabilidade na prática de supervisão escolar.

Dessa forma, por meio de uma abordagem qualitativa, pretende-se compreender a relação entre supervisor e professor, identificando como a escuta sensível e a formação contextualizada podem contribuir para fortalecer a prática docente, promover a inovação pedagógica e proporcionar um ambiente de aprendizagem mais rico e estimulante para os estudantes. A presente pesquisa valeu-se de estudos publicados em bases de dados científicas e livros de autores referência na área em estudo para problematizar o tema em questão.

Política de formação de professores: inicial e continuada

A formação inicial de professores é considerada antiquada e atual ao mesmo tempo, devido às incertezas no processo de preparação dos futuros profissionais, mas também à necessidade de se adaptar ao contexto social e tecnológico em constante mudança. A transição da carreira de aluno para professor é desafiadora, e os cursos de graduação nem sempre preparam adequadamente os novos docentes para o contexto escolar. A interação com professores experientes, a supervisão e a gestão escolar são cruciais nesse processo (NÓVOA, 1992, 1999, 2019; PLACCO; SILVA, 2015; IMBERNÓN, 2010, 2011; FRANCO, 2015).

O Ministério da Educação tem se preocupado em implementar políticas eficazes de formação de professores, abrangendo tanto a formação inicial quanto a continuada ao longo da carreira. No Brasil, ao longo dos anos, houve transformações nessa política, com diretrizes e regulamentações governamentais específicas. A criação da Rede Nacional de Educação Continuada em 2004 e o papel da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) são destacados como importantes nesse cenário.

Dentre os programas de formação, mencionam-se o PIBID, o PARFOR, o Prodocência, o Proletramento e a Formação na Idade-Alfabetização adequada no Protocolo Nacional, entre outros. Esses programas buscam promover uma formação mais acessível e abrangente para os professores em todo o país. As diretrizes e regulamentações governamentais, como a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e o Plano Nacional de Educação, estabelecem bases para a formação inicial dos professores (BRASIL, 2015).

Em relação à formação continuada, podemos compreender como um processo complexo e multideterminado, não limitado a cursos formais ou locais específicos. A criação da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (RENAFOR) em 2011 fortaleceu a formação contínua de professores por meio de convênios com instituições de ensino públicas. No entanto, é ressaltada a necessidade de

repensar os modelos de formação continuada, levando em consideração os professores, supervisores e o contexto social-pedagógico (IMBERNÓN, 2011).

Para Franco (2015) e Nóvoa (2019) a aproximação da formação do local de trabalho é considerada importante, permitindo que os professores reflitam sobre sua prática pedagógica. A autonomia na construção/redefinição da prática pedagógica é valorizada, e a formação nas escolas é reconhecida como fundamental nesse processo. Em virtude dos fatos mencionados, a formação inicial e continuada de professores é um campo crucial para a educação, com desafios e tendências atuais. A implementação de políticas eficazes, o papel das instituições e programas de formação, assim como a valorização da reflexão e autonomia dos professores, são aspectos relevantes nesse contexto.

Formação Centrada na Escola: valorização dos saberes docentes

A formação centrada na escola surgiu na década de 70 no Reino Unido como uma abordagem para lidar com as deficiências da formação de professores. Ela considera o contexto do professor como fundamental para o desenvolvimento da formação continuada e valoriza a aprendizagem coletiva. A formação nas escolas não se limita a reuniões dentro dos limites físicos da escola, mas sim a uma abordagem contextualizada com situações reais vivenciadas pelos professores e pela comunidade escolar (PLACCO; SILVA, 2015; IMBERNÓN, 2009; 2010; 2011).

A formação centrada na escola não deve ser confundida com simples reuniões entre professores dentro da escola, mas sim compreendida como a escola sendo o lugar prioritário de formação, onde professores e supervisores compartilham saberes, analisam a prática docente e buscam melhorias pedagógicas. A formação centrada na escola envolve características investigativas e reflexivas, focadas na vida cotidiana da escola e em seu processo de ensino-aprendizagem (IMBERNÓN, 2009; 2011; ALMEIDA, 2013; PÊSSOA; ROLDÃO, 2013).

A participação ativa do corpo docente em todas as etapas do processo de formação é essencial para garantir uma formação de qualidade, alinhada às necessidades dos alunos e que promova o desenvolvimento profissional dos professores. A formação centrada na escola envolve ações de pesquisa, reflexão sobre a prática e construção de conhecimento, levando em consideração as características e situações problemáticas da escola. É fundamental que os professores sejam participantes ativos no planejamento, execução e avaliação da formação (NÓVOA, 1992, 1999, 2019, FUSARI, 2015).

A formação centrada na escola é um processo complexo que não segue um modelo preestabelecido, mas sim se baseia na reflexão sobre situações reais e na busca por soluções. Ela requer mudanças nas práticas pedagógicas e o reconhecimento de limites e deficiências no trabalho docente. É um processo que promove a responsabilidade compartilhada entre

professores e supervisores, estimula a partilha de experiências, dinâmicas reflexivas e a construção de conhecimento (IMBERNÓN, 2011; QUEIROZ, 2018).

Diante do exposto, a formação centrada na escola busca promover o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria da prática pedagógica por meio da valorização do contexto escolar. Ela envolve a participação ativa dos professores, a reflexão sobre a prática e a construção coletiva de conhecimento, levando em consideração as características e desafios da escola.

Escuta Sensível: a importância do diálogo entre supervisor-professor

A teoria da escuta sensível, proposta por René Barbier, destaca a importância da sensibilidade na educação e defende que a escuta no espaço escolar é fundamental para que o professor se sinta valorizado, compreendido e capaz de expressar-se sem medo. A escuta vai além da simples captação da verbalização da língua, envolvendo atenção, compreensão e empatia (BARBIER, 1998).

A escuta sensível é uma prática que deve ser adotada pela supervisão escolar, pois permite ao supervisor prestar atenção nas dificuldades, saberes e angústias dos professores. Ouvir ativamente implica compreender o que o professor diz e o que ele quer dizer mesmo quando não consegue encontrar as palavras certas. É um processo de traduzir as ansiedades subjacentes ao discurso do professor, ajudando-o a identificar variáveis presentes que ele não conseguiu enxergar. A escuta sensível envolve nomear sentimentos, destacar o que é relevante para o processo de ensino-aprendizagem e buscar soluções em conjunto (BARBIER, 1998; ALMEIDA, 2015).

A escuta sensível não deve se tornar uma obsessão sociológica que limite as pessoas aos seus papéis e status social. Ela envolve a inversão da atenção, valorizando o ser humano complexo, dotado de imaginação livre e criativa. A escuta é a base para o diálogo e uma prática essencial no processo de formação de professores. Ela permite a compreensão mútua, o compartilhamento de responsabilidades e o desenvolvimento de práticas inovadoras, resultando em uma aprendizagem significativa para os alunos (BARBIER, 1998; SICILIANO, 2016).

Na relação entre professor e supervisor, a escuta sensível desempenha um papel crucial. Ela requer que o supervisor esteja atento às necessidades, preocupações e perspectivas dos professores, demonstrando interesse genuíno e empatia. A escuta ativa e sensível valoriza os professores, facilitando a abertura para compartilhar suas inquietações e necessidades de desenvolvimento profissional. Essa abordagem fortalece a formação centrada na escola, permitindo que o supervisor adapte as estratégias de formação às demandas individuais dos professores e promova seu desenvolvimento profissional contínuo (BONAFÉ; ALMEIDA; SILVA, 2018).

Portanto, a prática da escuta sensível na relação professor-supervisor contribui para uma formação de qualidade, centrada nas necessidades dos professores e promove o diálogo, a autonomia e a eficácia pedagógica. É fundamental para fortalecer a relação entre os profissionais e promover uma educação de excelência.

Conclusão

A partir dos textos enviados, podemos concluir que a formação centrada na escola e a prática da escuta sensível são elementos fundamentais no desenvolvimento profissional dos professores e na promoção de uma educação de qualidade. A formação centrada na escola reconhece o contexto do professor como premissa para a formação continuada, valorizando a aprendizagem coletiva e a reflexão sobre a prática docente.

A escuta sensível, por sua vez, destaca a importância de ouvir e compreender os professores de forma empática, valorizando suas perspectivas, necessidades e preocupações. A escuta sensível vai além da mera audição, envolvendo uma compreensão profunda das emoções subjacentes e das perspectivas individuais dos professores. Essa abordagem promove uma relação de confiança e respeito, permitindo que os professores se sintam valorizados e compreendidos, e possibilitando o compartilhamento de suas inquietações e necessidades de desenvolvimento profissional.

Ao adotar a formação centrada na escola e a prática da escuta sensível, os supervisores escolares desempenham um papel fundamental no fortalecimento da relação professor-supervisor e no desenvolvimento profissional dos docentes. Através da escuta ativa e sensível, os supervisores podem adaptar as estratégias de formação às necessidades individuais dos professores, proporcionando um suporte personalizado que promove a autoconfiança, autonomia e eficácia pedagógica dos docentes.

A comunicação eficaz, o diálogo aberto e a valorização da escuta sensível são elementos essenciais para uma formação de qualidade e centrada nas necessidades dos professores. Ao promover uma cultura de escuta sensível, os supervisores escolares contribuem para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores e para a promoção de uma educação de excelência.

Portanto, é imprescindível que as instituições de ensino e os responsáveis pela formação valorizem e incluam ativamente os professores no processo de formação, reconhecendo a importância da sua participação em todas as etapas do processo. A formação centrada na escola e a prática da escuta sensível constituem ferramentas poderosas para promover o desenvolvimento profissional dos professores e para aprimorar a qualidade da educação oferecida.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Formação centrada na escola: das intenções às ações.** *In:* ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola. 1ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 09-24.

BARBIER, René. **A escuta sensível na abordagem transversal.** *In:* BARBOSA, Joaquim (Coord). Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p.168-199.

BONAFÉ, Elisa Moreira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SILVA, Jeanny Meiry Sombra. **O coordenador pedagógico que dá conta do pedagógico, na perspectiva de professores.** *In:* ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico e seus percursos formativos. São Paulo: Edições Loyola, 2018, p. 35-52.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica,** 2015. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** 1. ed. São Paulo: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Tradução de Sandra Trabucco Velenzuela. 1ªed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

FRANCO, Francisco Carlos. **O coordenador pedagógico e o professor iniciante.** *In:* BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 13ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 17-24.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: **Dom Quixote**, 1992.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e pesquisa**, v. 25, p. 11-20, 1999.

PÊSSOA, Lilian; ROLDÃO, Maria do Céu. **Estratégias viabilizadoras da “boa formação” na escola: do acaso à intencionalidade**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola. 1ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 09-24.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. **A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas**. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 13ªed. São Paulo: **Edições Loyola**, 2015. p. 25-32.

QUEIROZ, Lindinalva Ferreira de. **Escuta de professores e professoras sobre os sentidos da atuação do coordenador pedagógico na formação continuada centrada na escola**. 147f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

SICILIANO, Florencia Beatriz Aranda. **Reflexão sobre o papel do supervisor pedagógico no contexto da educação escolar. Estudo de caso de uma supervisora pedagógica**. 125f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Superior de Educação e Ciências, 2016.

AS RECONFIGURAÇÕES DAS LINGUAGENS: DAS NORMAS CULTAS ÀS LINGUAGENS DAS REDES

Amábili Giseli Ohlweiler Braga¹
Rita Cristine Basso Soares Severo²

Introdução

Ao remontarmos a linha temporal de nossa sociedade, percebemos que a comunicação, no período pré-histórico, era utilizada inicialmente com o objetivo simplório de atender necessidades básicas, tais como fome, abrigo e segurança. Contudo, a evolução do homem, a necessidade de socializar e o domínio de técnicas importantes tais como; o fogo e a agricultura, mudaram profundamente o modo de vida dessa época. Do nomadismo ao sedentarismo, a organização de uma sociedade suscita a criação de um código.

Embora o discurso oral já se fizesse presente de modo intuitivo e natural, como forma de transmitir conhecimento, compartilhar práticas culturais e cerimônias religiosas; a organização de uma nova estrutura de sociedade, o desenvolvimento de uma economia e a ampliação das interações sociais precisavam de registro.

A escrita surgiu em diferentes continentes, de forma quase que simultânea, embora com particularidades únicas, tanto no uso do material, quanto na técnica, ela serviu basicamente para a estruturação do comércio e da economia, nesta sociedade emergente. O marco histórico da importância da invenção da escrita, conseqüentemente da leitura, é tamanho, que todo período que antecipou sua invenção é datado como “pré-história”.

Logo, a perspicácia humana atrelou a capacidade da escrita para determinar a primeira instituição de poder, quem devia obediência a quem. Inicialmente profundamente ligada à teologia, as leis que regeram os primórdios da sociedade pautavam-se em assegurar o domínio de uma pequena parcela sobre os/as demais, através da proteção divina, instituindo-se assim as primeiras divisões de classes.

Essas divisões de classes, ainda presente na sociedade atual, ratificaram através dos mais diversos tipos de violência quem deveria/deve obedecer e, quem deveria/deve ser obedecido. O sistema patriarcal instituído e ainda profundamente enraizado nos mais diferentes recônditos da estrutura dessa que definimos como sociedade, põe em discussão as linguagens, as metanarrativas, os discursos hegemônicos, a relação saber-poder e, conseqüentemente, a formação docente.

Para os conceitos e análises tecidos ao longo deste trabalho utilizamo-nos de uma prática, desenvolvida ao longo da pesquisa para obtenção do título de mestre na Universidade

268

Estadual da Rio Grande do Sul, cujo objetivo geral visou conhecer de que forma as linguagens contemporâneas têm reverberado no fazer docente dos professores de língua portuguesa, portanto, a síntese aqui apresentada é apenas um recorte dessa pesquisa. Para compreendermos estas diferentes linguagens e suas influências no ensino-aprendizagem das normas cultas torna-se inicialmente necessário conceituar as juventudes.

Do singular para o plural - a(s) juventude(s)

Nessa terra de gigantes
Eu sei, já ouvimos tudo isso antes
A juventude é uma banda
Numa propaganda de refrigerantes
As revistas, as revoltas, as conquistas da juventude
São heranças, são motivos pras mudanças de atitude
Os discos, as danças, os riscos da juventude
A cara limpa, a roupa suja, esperando que o tempo mude... (Humberto Gessinger)

A pluralização do substantivo juventude para juventudes abarca uma enorme multiplicidade de diferentes “modos de ser jovem”, conforme menciona Juarez Dayrell (2003) e, por consequência, diferentes formas de se experienciar essa juventude dentro dessa sociedade contemporânea, marcada pela tecnologia e pela efemeridade das relações. O plural do conceito juventudes é fortemente ancorado pelas diferenças sócio, econômicas e culturais presente nesta constituição de sociedade.

De acordo com Carles Feixa-Pàmols (2000, p.23) “a juventude foi um dos primeiros grupos sociais a ‘globalizar-se’(...) deixaram de responder a referências locais ou nacionais, e passaram a ser linguagens universais”, desta forma, “também a juventude constrói socialmente o tempo, na medida em que modela, readapta e projeta novas modalidades de vivência temporal” (IDEM). O borramento das fronteiras geográficas e culturais promovidas em grande parte pelas inovações tecnológicas e sociais encontrou subsídios na intensa capacidade de metamorfosear dessas juventudes contemporâneas.

Esses novos modos de viver subsidiam uma série de transformações postas em evidência pelas juventudes e suas culturas, e confrontam-se com a compreensão aparentemente pré-estabelecida acerca da linearidade descrita sobre ser jovem, logo, fica perceptível que o sujeito juvenil de hoje é plural e fragmentado. Conforme Stuart Hall(2002):

A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2002, p. 7).

Essas juventudes marcadas pelo gosto musical peculiar, pela escolha da moda excêntrica, pelo ímpeto sagaz da ousadia, tecem redes e parecem destoar cada vez mais das rígidas paredes - em referência ao livro *Redes ou Paredes* da autora Paula Sibília - das instituições de ensino e dos currículos propostos por essas, assim nas palavras da pesquisadora Rita Severo (2020, p. 205) “pesquisar sobre juventudes e suas relações com a escola na contemporaneidade é nutrir a sensação inquietante advinda da experiência do acaso e da contingência”.

As autoras Angélica Pereira (2013, p.227) et al. nos provocam a refletir quando descrevem que os jovens “desafiam normas, instituições, conhecimentos por meio de suas práticas culturais”, tal percepção sobre as juventudes nos servem para descortinar a inserção das linguagens contemporâneas no espaço formal da escola através desses sujeitos e de suas práticas, bem como a tentativa - aparentemente frustrada - dessas instituições de apropriação e institucionalização dessas linguagens como tentativa de assegurar a supremacia das normas cultas ensinadas na matéria de língua portuguesa sobre as diversas manifestações que a língua apresenta, contudo, Irlandé Antunes (2003, p. 89) adverte: “a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua.”

A escolha metodológica

A perspectiva epistemológica que embasa esse projeto de pesquisa ancora-se nos Estudos Culturais, visto que o tema abordado só faz sentido dentro desse panorama que considera aspectos interdisciplinares tais como os culturais, a construção dos sujeitos, suas identidades e suas representações nessa sociedade contemporânea. Nas palavras da pesquisadora Ana Carolina Escosteguy (2000, p.04) os Estudos Culturais baseiam-se nas “relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais compõem seu eixo principal de pesquisa”.

Os Estudos Culturais buscam uma reflexão sobre a política e a cultura, eixos esses considerados um ponto de tensão na vida tanto intelectual quanto acadêmica. Diante disso, Stuart Hall (2016) busca formular novas questões e diferentes formas de estudo colocando à prova a linha tênue que separa o rigor intelectual da relevância social. Para o autor a cultura é um ponto crítico de intervenção social em que as relações de poder são estabelecidas e/ou questionadas e, portanto, produzidas na revolução permanente da relação baseada no binômio comunicação/cultura.

Logo, o estudo da representação compreende que a linguagem reflete um significado que já existe no mundo, e, portanto, essa linguagem é intencional e socialmente construída através dela e por meio dela. Os Estudos Culturais colocam a cultura como eixo central, para o autor

Stuart Hall (2016) a cultura é um dos conceitos mais complexos para serem tecidos. Visto que esse conceito já fez referência, segundo o autor, "o que de melhor foi pensado e dito" como referência a "alta cultura" e, também, as formas mais populares de cultura definidas como "cultura de massa" ou "cultura popular". Decerto os Estudos Culturais passam a questionar as interações que se baseiam no poder e na autoridade.

Durante anos o conceito de cultura se manteve restrito a uma rígida definição que defendia o que se encaixava ou não, o que poderia ou não ser considerado como cultura. Utilizando esse sinônimo no singular para que a homogenia cultural se mantivesse intacta com sua base Eurocentrada e hegemônica. Diante das transformações sociais e políticas que formam o status de sociedade tal qual a concebemos passamos a perceber que a cultura "(...) não é tanto um conjunto de coisas – romances e pinturas ou programas de tv e histórias em quadrinho –, mas sim um conjunto de práticas."(IDEM, 2016, p. 19,20).

Esse conjunto de práticas que antes eram consumidas por pequenas comunidades ganham proporção a partir do uso das tecnologias de comunicação e informação, o que pode ser definido como a invasão do global sobre o local, em que o borramento dessas fronteiras ocorre com a ampliação do uso da internet e rompe por definitivo com o monopólio cultural.

Essa virada cultural pluraliza as culturas de forma a evidenciar que existem diferentes formas de ser e estar nessa sociedade e que essas diferenças não nos subalternizam, mas colocam em suspensão as verdades absolutas modificando o *status quo*, criando resistências que problematizam uma hegemonia cultural dominante, tornando-se por fim um campo permanente de contenção e resistência.

Para Stuart Hall (2016, p.16) "A linguagem é um dos 'meios' através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura" e através dela passam a ter seus "valores compartilhados" (IDEM), estando, portanto, a linguagem imbricada na cultura permitindo por meio dessa construção de significados agregar sentido a indivíduos, objetos e acontecimentos.

Essa percepção da linguagem e da representação proposta por Stuart Hall (2016) nos permite refletir sobre as formações discursivas seus efeitos e consequências a partir das definições propostas que determinam o que é ou não 'adequado' em nosso enunciado revelando as relações de poder com o sujeito e a cultura. Corroborar Stuart Hall:

(...) sons, palavras, gestos, expressões, roupas - são partes da nossa realidade natural e material; sua importância para a linguagem, porém, não se reduz ao que *são*, mas sim ao que *fazem*, a suas funções. Eles constroem significados e os transmitem. Eles significam, não possuem um sentido claro *em si mesmos* - ao contrário, eles são veículos ou meios que *carregam sentido*, pois funcionam como *símbolos* que representam ou conferem sentido(isto é, simboliza) às ideias que desejamos transmitir (HALL, Stuart. 2016, p.12) (grifos do autor).

Ao analisarmos a representação dentro de uma cultura apropriando-nos do conceito emprestado por Ferdinand Saussure (2012) de significante x significado e, aprofundando na relação entre esses, fica posto que o significante é construído a partir da eleição de um código composto por signos previamente eleito pelo emissor, contudo, “esses códigos, que são cruciais para o sentido e a representação, não existem na natureza, mas são o resultado das convenções sociais” (Stuart Hall, 2016, p. 27). Por fim cabe acrescentar;

A essência da linguagem, entretanto, é a comunicação, e essa, por sua vez, depende de convenções linguísticas e códigos compartilhados. A linguagem nunca pode ser um jogo inteiramente privado. Nossos sentidos particularmente intencionados, ainda que pessoais, têm que *entrar nas regras, códigos e convenções da linguagem* para serem compartilhados e entendidos. A linguagem é um sistema social por completo (HALL, Stuart, 2016, p.24).

Dentro dessa metodologia o viés seguido para essa prática em específico foi o da pesquisa-ação, considerando que essa prática ocorreu de forma natural dentro do trabalho docente, corrobora David Tripp (2005, p.02) que na pesquisa-ação: “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”.

Percurso metodológico

A mostra das linguagens foi uma proposta da Secretaria Municipal de Educação do município de Balneário Pinhal, que visou desenvolver de forma interdisciplinar nas escolas de educação básica nas etapas do ensino fundamental um projeto sobre as linguagens envolvendo os componentes de língua portuguesa, artes, língua espanhola, língua inglesa e educação física, componentes esses pertencentes à mesma unidade de acordo com a Base Nacional Curricular Comum – BNCC.

O tema do projeto “Entrevistas: a história da linguagem e seus contextos” justificou-se sobre as intensas mudanças que ocorrem na língua e na construção de diferentes linguagens a partir dos cenários tecnológicos, sociais e culturais diversos da nossa sociedade, e em que nossos estudantes estão imersos. Portanto, proporcionar a esses alunos uma análise e um vislumbre sobre a construção histórica dessas linguagens, bem como discutir e refletir sobre a vivacidade da língua e sua importância em diferentes momentos históricos, apresentou-se como uma riqueza incalculável, visto que a língua não se faz somente no aprendizado da gramática e das normas cultas, mas nas situações reais de uso e aplicabilidade.

O objetivo geral deste projeto foi recriar uma linha do tempo histórica da língua e relacioná-la aos contextos econômicos, sociais, culturais e tecnológicos. Dada a densidade do objetivo geral esse foi desdobrado em objetivos específicos que objetivaram compreender esses

diferentes contextos; analisar criticamente a influência desses contextos na construção das linguagens; perceber as mudanças na língua e em seu uso; identificar diferentes linguagens; pesquisar, selecionar, organizar diferentes informações; e, posteriormente produzir material de apoio para a mostra e visitação.

Ao longo dessa pesquisa-ação a metodologia baseou-se em aulas interativas e dialogadas em que os alunos foram inicialmente apresentados a proposta, para posteriormente, serem divididos em grupos de trabalho para pesquisa, imbuídos de um perfil pesquisador para seleção, análise e produção das informações que constituíram uma linha temporal da língua. Após a catalogação e organização das informações, os alunos dedicaram-se à organização das informações e a confecção dos suportes pedagógicos que deram materialidade à mostra. Os materiais utilizados para o desenvolvimento do projeto foram diversos; tabletes com acesso à internet, impressões, material para registro das pesquisas realizadas pelos alunos com seus familiares, papel cartaz, canetas coloridas, papel pardo, tinta, eva, tnt, cola, dentre outros. As atividades foram distribuídas respeitando as habilidades cognitivas e artísticas do grupo de alunos, alunos esses do 9º(nono), 8º(oitavo), 7º(sétimo) e 6º (sexto) anos. O projeto foi desenvolvido nos meses de março, abril e maio, integrando o primeiro trimestre do ano letivo de 2023.

O projeto culminou com uma mostra que percorreu diferentes cenários para construir o percurso histórico da linguagem, possibilitando aos alunos e aos visitantes a interação e a troca de conhecimentos construídos ao longo da pesquisa pelos estudantes.

273

A análise dos dados

Ao nos debruçarmos sobre os dados produzidos através da pesquisa realizada pelos estudantes na coleta de gírias, jargões e palavras utilizadas por seus antecessores (pais e avós) para a construção de paralelos entre a linguagem e os tempos históricos- culturais, ficou evidente, em especial para as pesquisadoras, que essas formas de comunicação foram profundamente alteradas pela dimensão geracional e que o uso ou o desuso de palavras que ocorre de forma natural e gradativa dada a vivacidade da língua tem sido acelerada e transformada pelo uso da tecnologia, característica própria da geração @. Discorreremos a análise sobre algumas dessas linguagens utilizadas pelas juventudes:

O internetês

A língua é um elemento vivo que se modifica, se adapta, se transforma, vira gíria, neologismo, se torna linguagem contemporânea... internetês. Essa intensa metamorfose é o sinônimo das juventudes. Durante as duas últimas décadas, com o avanço tecnológico, as TIC's

(Tecnologias de Informação e Comunicação), transformaram profundamente a forma de ensinar, aprender, de se comunicar.

A criação dos neologismos, a partir da supressão de letras, ou a substituição dos grafemas corretos por outros grafemas com sonoridade semelhante, na busca pela aceleração do processo de comunicação e da redução do tempo que se usa para digitação, acabou por criar um idioma próprio, o “internetês”.

O ‘internetês’ nada mais é do que uma espécie de taquigrafia. É apenas um modo de grafar a língua que se tornou necessário nos chamados chats. Quando escrevemos, não conseguimos acompanhar o ritmo da fala. Por isso, inventamos estes sistemas taquigráficos, estenográficos e assemelhados. Foi exatamente o que aconteceu nas conversas na Internet. O ‘internetês’ é, neste sentido, uma solução e não um problema. (FARACO, 2007, p.17).

Concomitante com a mudança de vida, facilitada e promovida pela tecnologia para um nível mais dinâmico e frenético, nasce o “internêtes”. Inicialmente essa nova linguagem é criada para atender uma demanda social, utilizada em aplicativos tais como FaceBook, Instagram, Twitter, Messenger, WhatsApp, etc. Baseada na norma culta, palavras como qualquer (qq), você (vc), porque (pq), também (tbn) criaram versões próprias para a linguagem em meio digital, as palavras passaram a ser reduzidas a duas no máximo três letras. O quadro abaixo retrata com objetividade alguns exemplos do internetês:

Figura 01 - Exemplos do internetês

Palavra na norma culta	Abreviação em internetês	Notas
Não	naum, ñ, n	Fonética, abreviações.
Sim	s, sinhê, y	Fonética, abreviações; do inglês Yes
De	d	Abreviação
Que	q, k	Abreviação
Também	tb, tnbm, tbn	Abreviação
Se Faz Favor	sff	Abreviação
Beleza	blz	Abreviação
Aqui	aki, aqi	Fonética
Acho	axo	Fonética
Qualquer	qlqr, qq, qquer	Abreviação
Mais	+	Utilização de símbolo

Fonte: <http://blogaprendizdeescritor.blogspot.com/2013/02/lingua-portuguesa-x-internetes.html>

Com o passar dos anos e a expansão do uso das redes sociais, a internet tornou-se um território novo em que inexiste a exigência de atender a norma padrão culta de escrita, desta forma a escrita gramatical correta, o uso de acentuação e pontuação caiu no mais completo desuso nesse território profundamente explorado pelas juventudes.

É perceptível que a utilização da língua em meio virtual faz-se em razão de sua grafia fonológica (axo/acho), empregando as letras que correspondem ao som, no intuito de simplificar e agilizar o processo de comunicação, ao passo que, a ortografia etimológica que é a escrita das palavras de acordo com as letras da própria língua de origem, o que se identifica como “norma culta” fica atrelado, para os/as jovens, tão somente a utilização nos espaços formais para atender as exigências estabelecidas das instituições de ensino.

A velocidade nos aplicativos de comunicação aumenta expressivamente tornando-se necessário dinamizar, ou customizar ainda mais esse processo, para atender a urgência da vida moderna e, deixá-lo mais a “cara” do público jovem. Do internetês para o emoji.

A emojização da língua portuguesa pelas juventudes conectadas

O emoji tal qual o conhecemos pode ser facilmente reconhecido como "upgrade" dos emoticons, criados em setembro de 1982, pelo professor de ciência da computação Scott Fahlman que juntou dois pontos, um hífen e um parêntese :-)) e modificou profundamente a forma de se comunicar através da internet. A partir dessa simplória implementação em uma mensagem escrita o emissor poderia então sinalizar o “tom” da mensagem enviada, agregando o que se pode traduzir como um sentimento a palavra digitada.

Somente em 1995, o designer Shigetaka Kurita, criou as famosas carinhas amarelas: o emoji. Uma resposta instantânea sem utilizar uma única sílaba. Um novo e completo “alfabeto” digital constituído por pequenas imagens em que é possível comunicar os mais diversos tipos de emoções, sentimentos, necessidades, etc... uma comunicação não-verbal cujo código eleito consegue estabelecer a comunicação entre emissor e receptor, embora não livre de ruídos, visto que assim como na comunicação oral e escrita, tanto emissor quanto receptor precisam compartilhar o significado semântico do código escolhido, ou seja, compartilhar do mesmo repertório cultural.

Atualmente existem mais de 3.600 emojis. Segue abaixo uma figura que categoriza os emojis mais utilizados no ano de 2021, nesse gráfico o uso é atribuído de acordo com o tamanho que o emoji é apresentado, ou seja, quanto maior o emoji representado na figura maior o índice de uso.

Figura 02 - Emojis mais utilizados



276

Fonte: <https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/chorando-e-rindo-os-emojis-mais-usados-de-2021/>

Logo, o consenso que trata da utilização do emoji refere-se à possibilidade de atrelar uma emoção, um sentimento a uma produção textual, ou seja, inserir, ainda que de forma adaptada, as manifestações não verbais que podem ser expressas em uma conversa pessoal. Para além do emoji, temos o meme, tipo de linguagem contemporânea, com tom humorístico que discorreremos a seguir.

Entre o humor e o sarcasmo: o *meme*

A origem do termo '*meme*' vem da palavra grega *mimeme* que significa algo que é imitável, esse termo foi utilizado inicialmente por Richard Dawkins, biólogo, em seu livro o Gene Egoísta, baseado na teoria do darwinismo universal em que todas as coisas evoluem baseadas nos princípios da variedade, seleção e hereditariedade. Assim o conceito de *meme* estaria posto para a cultura, da mesma forma que o gene estaria para genética, portanto, qualquer coisa

que pode ser aprendida, transmitida enquanto unidade autônoma seria, portanto, um meme, esse descreveria a maneira como informações e tendências culturais se propagam.

Entretanto, o conceito de meme que aqui nos interessa é o famoso “meme da internet”, definido pelo site Wix Blog como: “imagem, informação ou ideia que se espalha rapidamente, através da internet, correspondendo geralmente à reutilização ou alteração humorística ou satírica de uma imagem”. (Disponível em: <https://pt.wix.com/blog/2017/08/guia-completo-o-que-sao-memes-e-como-usa-los-corretamente/>).

Essa forma de utilização normalmente agrega a linguagem verbal com a utilização de fotos, vídeos ou gifs de maneira criativa buscando “a interação com o observador e a composição das imagens, bem como o momento da produção, a inferência do leitor, a cultura e o contexto social”(GUERREIRO, Anderson; SOARES, Neiva M.M. 2016, p.186). O que nos permite relacionar as ideologias presentes nesses discursos multissemióticos.

Figura 03 - Exemplo de meme



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/253046072794169555/>

277

Logo, os memes podem ser definidos como:

(...) criações dos próprios usuários que mesclam uma situação - que obteve destaque nas mídias e, de certa forma, tornou-se memorável e viral - com diversas frases cotidianas, que juntas complementam-se e acabam tendo um significado humorístico e irônico. Presente nas redes sociais, é destinado, comumente, para efeito de humor, porém, percebe-se também uma crítica social, política e cultural. (IDEM, p.185).

Tanto o internetês, quanto o uso do emoji nas formas “digitadas” de comunicação, ou o próprio meme trazem tão somente a inserção da tecnologia em discursos multissemióticos como característica preponderante, contudo, a percepção de que a língua deve ser inclusiva, ascende o apelo social das minorias para uma discussão mais profunda: a questão da binaridade na língua portuguesa.

A linguagem neutra

Talvez entre todas as linguagens contemporâneas criadas e sorrateiramente invasoras da escola e tachadas como afrontadoras das normas cultas, a linguagem neutra seja a mais polêmica, por questionar verdades construídas socialmente, mas acima de tudo, por mostrar um lado excludente da língua.

Para amparar a discussão que embasa a criação de uma linguagem neutra, carecemos ainda que de forma superficial e sucinta, conceituar gênero. A percepção do significado polissêmico que se faz na atualidade do substantivo masculino “gênero”, contrapõem-se a definição simplória do aspecto biológico, macho/fêmea e da apresentação sociocultural, masculino/feminino, nas palavras de Judith Butler (2014, p.06).

Assimilar a definição de gênero à sua expressão normativa é reconsolidar inadvertidamente o poder da norma em delimitar a definição de gênero. Gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas gênero pode muito bem ser o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados. (BUTLER, 2014, p.06).

278

Ainda sobre a discussão que permeia a definição de gênero e a analogia ao guarda-chuva que estabeleceu-se sobre esse substantivo Guacira Louro (2007,p.209) afirma que; “problematizar a noção de que a construção social se faz sobre um corpo significa colocar em questão a existência de um corpo a priori, quer dizer, um corpo que existiria antes ou fora da cultura”.

Diante do contexto atual, das discussões sobre a lógica binária, não-binária e a linguagem neutra, torna-se preponderante um entendimento mais amplo sobre o gênero biopsicossocial, conteúdo um tanto deficiente na formação do professor, e assunto velado nas escolas. Nas palavras de Pablo Jamilk (2021):

O gênero biopsicossocial diz respeito a toda a construção social e da autoimagem do indivíduo frente às questões históricas e psicológicas daquilo que diz respeito ao sexo biológico. O gênero biopsicossocial não se limita a simples questões de ordem gramatical; é uma questão muito mais ampla, que envolve o momento histórico do indivíduo, suas punções mais particulares, a forma como se identifica, a forma como a sociedade estabelece os papéis dos atores sociais etc. Isso jamais se pode ignorar. (JAMILK, 2021, p.36)

Essa mesma relação intrínseca e mutável que se observa entre língua e sociedade, nos convida a uma (re)interpretação dos significados e dos usos da palavra gênero para a língua portuguesa no contexto atual. Partindo dessa reflexão sugere Joan Scott:

[...] que gênero continua a ser útil apenas se superar esse enfoque, se for considerado um convite para se pensar de forma crítica sobre como os sentidos de corpos determinados sexualmente são produzidos uns em relação com os outros, como esses sentidos são empregados e modificados. O foco deve estar não nos papéis atribuídos a mulheres e homens, mas na própria construção da diferença sexual (SCOTT, 2021, p.181).

Diante da sucinta exposição que contextualiza simploriamente uma vasta discussão sobre a linguagem neutra, fica perceptível a centralidade da linguagem para os sujeitos, visto que, esses se constituem através dela e dos atravessamentos que fazemos com e a partir dela. Logo, segundo Jorge Bondía (2002, p.20); “quando fazemos coisas com as palavras, (...) damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos”.

Portanto, a linguagem neutra visa não demarcar gênero no discurso linguístico a fim de fugir da binaridade previamente estabelecida dentro da língua portuguesa (ele/ela). Inicialmente a linguagem neutra buscou o artifício de utilizar-se da letra “X” ou do “@”, para não demarcar o gênero como masculino e feminino, assim a palavra amigos poderia ser grifada como: *‘amigxs ou amig@s’*. Entretanto, por se tratar de uma comunicação inclusiva tal forma de grafia dificulta o acesso de pessoas cegas, surdas, com TEA (transtorno do espectro autista) e dislexia, fato que porque os softwares usados para auxiliar na leitura de textos não reconhecem essas palavras com marcadores “x” e “@”, ou seja, ao invés de incluir, exclui. Para que a linguagem neutra fosse deveras uma comunicação inclusiva foi criado o sistema ‘ILE, DILE’, ou seja, substituir as vogais ‘O e A’ que demarcam o gênero na língua portuguesa pela vogal ‘E’ como sinal de acolhimento, empatia e respeito. Por exemplo, *convidades, aquiles, alunes, todes, etc.*

Diante desse jogo de poder pelo controle das palavras, principalmente das instituições de ensino, historicamente construído e no apelo imposto que define o silenciamento de outras palavras, percebemos que a língua se altera para acompanhar a evolução das coisas.

Considerando possibilidades a partir das análises dos resultados

Ao considerarmos as informações produzidas ao longo dessa prática específica, nosso olhar se volta para a importância de encontrar novas formas de “conectar” o ensino promovido

pelos espaços formais de educação às necessidades e interesses dos estudantes. Falar sobre aprendizagem significativa, contextualizada parece-nos clichês antigos, mas talvez, nunca tão pertinentes quanto agora. A tecnologia escolar é antiquada e seu caráter elitista de linguagem parece levantar cada vez mais muros, ao invés de estabelecer pontes.

Compreendemos que a vivacidade da língua em um percurso histórico não resume-se a apresentar a linguagem em um estilo Machadiano em seus rebuscamentos e inferências, mas compreender que as mudanças também se apresentam através das linguagens que as juventudes contemporâneas atuais usam, e que a escola tende a negar, coibir e desesperadamente institucionalizar.

As análises das informações tencionam não somente a prática instituída da docência e a organização do currículo, mas a formação inicial e continuada deficiente desses docentes em face do perfil dos estudantes atuais. A postura, por vezes, autoritária assumida pelo professor, o currículo fragmentado e rígido, impedem na maioria das vezes que sejam criados espaços de diálogo e de coexistência para aproximar as múltiplas linguagens das juventudes com a escola, sem a intenção de institucionalizá-las, mas com o compromisso genuíno de perceber a vivacidade da língua, promovendo a dialogicidade necessária entre o formal e o informal.

Entre tantas demandas educacionais fica evidente que carecemos de uma ampliação de outras lógicas e didáticas que envolvem a dinâmica estática dos saberes ensinados e aprendidos, dos saberes valorizados, hierarquizados e validados pelas instituições de ensino. A sociedade exige que sejamos cada vez mais letrados nos mais diferentes âmbitos, tais como os letramentos literários, científicos, acadêmicos, digitais, essa nova perspectiva para os letramentos visa conjugá-lo não somente dentro dos componentes prescritos no currículo, tais como o domínio das normas cultas, mas como uma dimensão que amplia essa capacidade e valoriza diferentes saberes.

Por fim, cabe-nos reforçar que cada linguagem tem sua importância e seu significado, seja para a escola seja para as juventudes, negar isso não é reforçar a importância de uma sobre a outra, é apenas seguir a lógica hegemônica do silenciamento das diferenças para a manutenção do *status quo* da sociedade.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho*. SP: Parábola Editorial, 2007.

APRENDIZ DE ESCRITOR. *Língua Portuguesa X Internetês*. Disponível em: <<http://blogaprendizdeescritor.blogspot.com/2013/02/lingua-portuguesa-x-internetes.html>>. Acesso em 16 de jun. de 2023.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação. Jav/Fev/Mar/Abr 2002, N°19.

BUTLER, Judith. *Regulações de Gênero*. Cadernos pagu (42), janeiro-junho de 2014:249-274. ISSN 0104-8333

CNN BRASIL. *Chorando e rindo: os emojis mais usados de 2021*. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/chorando-e-rindo-os-emojis-mais-usados-de-2021/>>. Acesso em 12 de jun. de 2023.

DAYRELL, Juarez. *O jovem como sujeito social*. Revista Brasileira de Educação, n.24, set dez. 2003.

FARACO, C. A. *O internetês e a constante mutação da Língua Portuguesa*. In: Notícias da UFPR. Curitiba: UFPR, abril/2007, ano 7, n. 40, p. 16-17.

FEIXA, C. *Generación @. La juventud en la era digital*. Nómadas, n. 13, p. 23, 2000.

GARBIN, Elisabete Maria. PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo(organizadoras). *Juventudes Contemporâneas. Emergências, convergências e dispersões*. 1. ed. Porto Alegre: Cirkula, 2020.

GESSINGER, Humberto. *Letra da canção: Terra de Gigantes*. Engenheiros do Havaí. Disponível em:<11nk.dev/sVXRI>. Acesso em 14 de jun. de 2023.

GUERREIRO, Anderson; SOARES, Neiva Maria Machado. *Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos*. Texto Digital, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, v. 12, n.2, p.185-208,jul./dez. 2016. ISSN: 1807-9288.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Cultura e representação*. Organização e revisão técnica Arthur Ituassu; Tradução Daniel Miranda e William Oliveira. – Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio: Apicuri, 2016. 260p.

JAMILK, Pablo. *Entenda linguagem neutra de gênero: um debate necessário*. 1ª.ed. Rio de Janeiro. Método, 2021.

JÓDAR, Francisco; GÓMEZ, Lucía. *Devir-criança: experimentar e explorar outra educação*. Revista Educação & Realidade. 27(2):31-45. jul/dez de 2002.

JOHNSON, Richard et al. *O que é, afinal, estudos culturais?* Organização e traduções: Tomaz Tadeu da Silva. 2a Edição Autêntica Belo Horizonte 2000.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas*. Dossiê: Gênero, sexualidade e educação • Educ. rev. (46) • Dez 2007 • <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000200008>. Acesso em: 14 de jun. de 2023.

PEREIRA, A.S.; GARBIN, E.M.; BASSO, R.. *A escola, a rede e a rua - espaços e tempos juvenis nas tramas do contemporâneo*. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n.2, p.227-253, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>.

PINTEREST. *Eles também se divertem: Professores publicam memes sobre a carreira na internet*. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/253046072794169555/>>. Acesso em 11 de jun. 2023.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCOTT, Joan Wallach. *Gênero: ainda é uma categoria útil de análise?* Albuquerque, Revista de história. Disponível em: < v. 13 n. 26 (2021): Dossiê: Gênero em perspectiva multidisciplinar>. Acesso em 14 de jun. de 2023.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*; tradução Vera Ribeiro. - Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Em Foco: Pesquisa-ação sobre a prática docente • Educ. Pesqui. 31 (3) • Dez 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>

WIX BLOG. *Guia Completo: O Que São Memes e Como Usá-los Corretamente*. Disponível em: <<https://pt.wix.com/blog/2017/08/guia-completo-o-que-sao-memes-e-como-usa-los-corretamente/>>. Acesso em 11 de jun. de 2023.

EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL À ESTUDANTES SURDOS: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Ana Carolina dos Santos Martins¹
Ana Roseli Paes dos Santos²

Introdução

Este estudo tem o interesse de apresentar uma revisão da literatura sobre publicações acadêmicas da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), na Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e na verificação, via palavras-chave, nas dissertações e teses do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2019 a 2021 sobre a educação musical do estudante surdo. Este período se dá, visto que existe um artigo publicado por Mércia Santana Mathias, sobre a produção acadêmica, no período de 1980 a 2018, que aborda especificamente a temática música e surdez.

Antes de debruçar sobre a temática em questão, vale ressaltar que o sujeito foco desse artigo, com base em Sasaki (2003) é denominado pessoa surda, quando apresenta surdez profunda, ou pessoa com deficiência auditiva, quando há algum resquício auditivo. Destaca-se o fato de a comunidade surda ser múltipla e se apresentar com diferentes possibilidades comunicativas; existem diferentes graus da surdez – podendo ser identificada desde leve até profunda, pode ser unilateral ou bilateral, ser nata ou adquirida e ser estabilizada ou progressiva. Há ainda a possibilidade de a pessoa surda ser oralizada, fazer uso de leitura labial, ter domínio da Língua Portuguesa, ser utente da Libras, fazer uso de uma língua de sinais “doméstica”, usar o implante coclear ou o aparelho de amplificação sonora individual (AASI), também conhecido como aparelho auditivo.

Pelo senso comum, entende-se que a pessoa surda é inapta ao fazer musical por consequência da sua condição. De fato, o não ouvir é um complicador quando a música é compreendida unicamente como uma possibilidade sonora, contudo, é importante destacar que a música é uma construção física que acontece a partir de uma vibração que se propaga no ar, dessa

283

¹ Licenciada em Música pela Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira” - FAMES e Pós - graduada (Lato Sensu) em Educação Especial e Libras pelo CESAP. Atualmente é mestranda em Música pela UFSJ, Professora Assistente da Fames e Presidente do Núcleo de Acessibilidade Educacional e Permanência – NAEP – da instituição. E-mail: ana.martins@fames.es.gov.br

² Pesquisadora Produtividade do CNPq. Bacharel em Música pela UNICAMP (1996), mestre em Educação pela UNICAMP (2008) e doutora pela Universidade do Minho/Portugal (2014). Atualmente é Professora Adjunta e Coordenadora da Pós-graduação Lato Sensu em Música da UFT. Colaboradora na Pós-graduação em Música da UFSJ. E-mail: anaroseli@mail.uft.edu.br

forma, ela se move, e assim amplia as possibilidades de a pessoa surda vivenciar o seu fazer musical de forma visual, tátil e vibrátil.

Segundo informações disponibilizadas no site do Governo Federal Brasileiro, no censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010) - último realizado no Brasil, até o momento, em virtude do período pandêmico - cerca de 5% da população brasileira é acometida por algum nível de surdez, há a compreensão que este índice justifica a busca por respostas que direcionem ao objetivo de refletir sobre o ensino-aprendizagem musical da pessoa surda e as práticas docentes que sejam metodologicamente coerentes com a necessidade desse estudante a partir da análise das publicações, pois entendemos, como diz Skliar (2014, p.1), escrevemos para transformar o que sabemos, ou seja, transformar as aulas de música em um espaço adaptado e acessível ao estudante surdo.

Caminho metodológico

A Pesquisa Bibliográfica foi a escolha metodológica para o desenvolvimento deste trabalho por entendermos, com base em Kumar (2005), que ao nos aproximarmos da produções científicas, que se encaixam na delimitação do nosso objeto de pesquisa, é possível construir estruturas sobre os temas, pois os perfis conceituais de uma Pesquisa Bibliográfica são francos ao serem expostos, controlados pela definição da pesquisa, rigoroso, sólido e verificável, dessa forma, é possível ser empregada em diferentes bases e contextos, ou seja, tende a minimizar falhar e potencializar ações, por essa razão é uma atividade importante para o desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos. Em nosso caso, tais informações podem apontar para condutas e ações relevantes que potencializem o desenvolvimento da Educação Musical Especial para o estudante surdo.

Fato é, que o volume dos materiais analisados nesta pesquisa é reduzido, ainda que signifique a totalidade das produções acadêmico-científicas do período e do espaço delimitado. Contudo é premente compreendermos as ações didático-pedagógicas que elaboram estes documentos, pois a realidade dos estudantes surdos nas aulas de música precisa ser ressignificada e adaptada a sua condição. As buscas realizadas na ABEM, ANPPOM e na CAPES, se justificam pela confiabilidade encontrada nas informações produzidas por tais instituições. Conforme o quadro nº 1, onde se apresenta as publicações em periódicos e anais.

Quadro nº 1 – Publicações em periódicos e anais

Título e Autor(es)	Local da Publicação	Ano
1 Produção acadêmica sobre música e surdez: O que revelam as publicações brasileiras Mércia Mathias Santana - UFSCAR	ABEM	2019

2	Auris Keyboard: Ferramenta de auxílio ao treinamento de percepção musical para pessoas surdas Caio Vinícius Pereira de Sá, Carlos Eduardo Coelho Freire Batista, Donately da Costa Santos	ABEM	2019
3	Ensino de piano para uma aluna surda: Relato de experiência Marisa Nóbrega Rodrigues, Aluska Danyelle Souto de Souza Guimarães, Patrícia Belisário Souza Albuquerque	ANPPOM	2019
4	O ensino de música aplicado aos estudantes com deficiência auditiva no processo de inclusão: Uma revisão sistemática de literatura das produções da ANPPOM e da ABEM (2000-2019.1) Jonhatam Stanley Gomes Marques, Brasilena Gottschall Pinto Trindade	ABEM	2020
5	Uma performance musical para surdos: Canções de Edmundo Villani-Côrtes Andréa Peliccionni Sobreiro, Luciana Monteiro de Castro	ANPPOM	2020
6	Educação musical com surdos: Necessidade de uma prática bilíngue Andressa Samanta da Silva, Graziela Bortz	ABEM	2022

Fonte: Produzidos pelas autoras com base nos sites da ANPPOM e da ABEM, 2023..

Quanto a busca pelas dissertações e teses da CAPES encontramos, a partir de uma busca com as seguintes palavras-chave em seu no repositório, como se faz descrito no quadro nº 2.

285

Quadro nº 2 – referente as palavras-chaves no banco de dados CAPES

	Título	Documento/ IES	Autores	Ano
1	Narrativas de pessoas surdas que apreciam música	Dissertação/ UFSCAR	Mércia Mathias Santana	2019
2	Ensino de música para Surdos: a prática educativa desenvolvida na ONG Instituto Inclusivo Sons do Silêncio	Dissertação/ UFPB	Tiago de Oliveira Nascimento	2019
3	Além do Som: a prática da música na experiência de um grupo de surdos e ouvintes	Dissertação/ UNESP	Sandra Daniela Mora Valenzuela	2021

Fonte: Produzidos pelas autoras com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2023.

É preciso dar ciência que durante o desenvolvimento, e até o final dessa Revisão de Literatura (Dezembro de 2022), não encontramos teses sobre o tema que respeitasse o recorte de espaço e tempo estabelecidos pela pesquisa.

Trajetória do mapeamento

O mapeamento das produções acadêmicas considerou o período de 2019 a 2022, sendo o levantamento feito via as palavras-chave como: música e surdez, música e surdo, música e deficiência auditiva, música e Libras, educação musical e surdez, educação musical e surdo, educação musical e deficiência auditiva e educação musical e Libras etc. Foram encontrados nove trabalhos científicos-acadêmicos: sendo seis artigos publicados; dois deles, respectivamente, nos anos de 2019 e 2020 nos anais da ANPPOM, e no mesmo período, na ABEM, sendo duas publicações nas revistas no ano de 2019 e uma publicação nos anais em 2020 e uma publicação na ABEM, no ano de 2022. Sobre as dissertações, foram encontradas três delas nos programas de Pós-graduação, sendo: duas em 2019 nas Universidades Federais de São Carlos e da Paraíba (UFSCAR e UFPB) e uma em 2021, na Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Nos artigos e nas dissertações, a fim de compreender os processos de vivência e educação musical ali proposto, analisamos com mais rigor: as áreas das produções, os títulos, as palavras-chave, os objetivos, a existência de um apontamento legal que normatize as ações pedagógicas, os resumos e as referências bibliográficas. Tal recorte se dá pelo entendimento de que existe a necessidade de se pensar nas práticas educacionais musicais para a pessoa surda, para além das possibilidades descritas neste material, importa-nos colaborar para que intervenções educativas-musicais-especiais contemple de fato o processo de ensinar aprender do estudante surdo.

A fim de ampliar a discussão e ter um olhar cuidadoso ao considerar todos os dados encontrados nos trabalhos, vamos fazer uma divisão inicial entre a análise dos artigos e a análise das dissertações.

Todos os artigos encontrados em nossa pesquisa foram produzidos em Universidades públicas brasileiras: dois artigos foram realizados na Paraíba, um na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e um na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), dois em São Paulo, um na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e um na Universidade Estadual Paulista (UNESP), um no Maranhão, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e um em Minas Gerais, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Três deles foram produzidos em 2019, sendo: um publicado nos anais da ANPPOM e dois publicados pela Revista da ABEM, outros dois trabalhos, foram produzidos no ano de 2020, sendo publicados nos anais, cada um em uma das Associações – ANPPOM e ABEM e uma publicação foi realizada da ABEM, no ano de 2022.

Sobre a área disciplinar a qual os trabalhos publicados foram desenvolvidos: três deles são na área da Música, embora um deles, se apresente interdisciplinar, pois dialogando de forma direta com a Ciência da Computação e outro acontece, exclusivamente, na área de Artes. Os títulos são claros e não deixam dúvidas quanto as suas indicações para a pesquisa, todos eles trazem palavras como: surdo(a)/surdos(as)/surdez e/ou deficiência auditiva. Indicam, com clareza, a delimitação do(s) sujeito(s) da pesquisa, identificando-os a partir de autores como Kuntze e Schambeck (2013), Rigo (2013), Finck (2009), Glennie (2009) e Hagiara-Cervellini (2003). Quanto a análise das palavras-chave, compreendemos que elas delimitam a intenção textual e aponte para fatores relevantes dos trabalhos, por essa razão, utilizamos a mesma seleção escolhida para os textos, fazendo combinações que permeiam as palavras música e surdo(s)/surda(s)/surdez. O quadro nº 3 dispõe as palavras-chave.

Palavras- chave					
1	Revisão sistemática de literatura	Música	Surdez	-----	-----
2	Educação musical	Acessibilidade	Música para surdo	-----	-----
3	Educação musical especial	Piano	Pessoas surdas	-----	-----
4	Educação especial/inclusiva	Música e deficiência auditiva	Música e surdez	-----	-----
5	Música para surdos	Cantor-sinalizante	Canções em Libras	Música e língua de sinais	Canções e língua de sinais
6	Educação Musical,	Música Surda,	Musicalização Bilíngue.	-----	-----

287

Quadro nº 3 – Palavras-chave dos artigos

Fonte: Produzidos pelas autoras com base nas Publicações da ANPPOM e ABEM, 2023.

Há evidências claras quanto a centralidade e objetivos apresentados nos textos, eles indicam práticas musicais adaptadas da educação musical de forma ampla, expõe a possibilidade de uma performance musical com acessibilidade linguística, por meio da Libras que se aproxime da pessoa surda e condição de vivenciar a apreciação musical por meio de estímulos vibráteis e visuais.

Quanto ao detalhamento legislativo destacado nos artigos foi organizado com base nas referências descritas, conforme quadro nº 4.

Quadro n° 4 – Detalhamento legislativo dos artigos

Publicações	LDB n° 9.394/96	Lei n° 11.769/08	Lei n° 13.278/16	Lei n° 13.146/15
Produção acadêmica sobre música e surdez: O que revelam as publicações brasileiras	-----	Se utiliza dessa base legal.	Se utiliza dessa base legal.	Se utiliza dessa base legal.
Auris Keyboard: Ferramenta de auxílio ao treinamento de percepção musical para pessoas surdas	-----	-----	-----	-----
Ensino de piano para uma aluna surda: Relato de experiência	-----	-----	-----	-----
O ensino de música aplicado aos estudantes com deficiência auditiva no processo de inclusão: Uma revisão sistemática de literatura das produções da ANPPOM e da ABEM (2000-2019.1)	Se utiliza dessa base legal.	-----	-----	Se utiliza dessa base legal.
Uma performance musical para surdos: Canções de Edmundo Villani-Côrtes	-----	-----	-----	-----
Educação musical com surdos: Necessidade de uma prática bilíngue	-----	Se utiliza dessa base legal.	-----	-----

Fonte: Produzidos pelas autoras com base nas Publicações da ANPPOM e ABEM, 2023.

Salientamos que alguns textos trazem divergência entre as referências apresentadas e os destaques contidos em seu corpo textual.

Ainda sobre as referências utilizadas nos artigos, elas são vastas e diretamente relacionadas com os temas desenvolvidos, o que nos permite afirmar que há uma variedade de autores que podem fundamentar os processos da Educação Musical Especial para estudantes surdos. Destacamos que em cinco dos artigos analisados a tese *Ensinando Música ao Aluno Surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva*, de Prof.ª Dr.ª Regina Finck Schambeck (2009) está descrita como referência.

Respeitando o recorte desta revisão de literatura, foram encontradas três dissertações, todas desenvolvidas em IES públicas do Brasil, sendo: duas concluídas nos anos de 2019 e outra em 2021. Duas das dissertações foram produzidas no estado de São Paulo, uma no ano de 2019 na Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, outra em 2021 na Universidade Estadual Paulista – UNESP e uma realizada na Paraíba na Universidade Federal da Paraíba – UFPB no ano de 2019.

Quanto as áreas do desenvolvimento das pesquisas, as dissertações foram produzidas na Educação, na Música e em Arte e Educação, dessa forma, evidenciam que os processos de Educação Musical Especial para estudantes surdos apontam sua necessidade em diferentes contextos educacionais.

Analisando as palavras-chave que foram utilizadas nas dissertações, apresentam pouca duplicidade entre os textos, contudo é possível compreender que o foco educacional conduzido pelas pesquisas direciona para as necessidades educativas adaptadas a condição dos estudantes surdos. Da mesma forma, é possível notar esse comprometimento ao nos aprofundarmos nas leituras integrais dos textos, de forma que o processo de ensino-aprendizagem musical, como: performance, apreciação e vivências musicais, que são evidenciados como possibilidade efetiva a pessoa surda. O quadro nº 5 mostra as palavras-chave utilizadas.

Palavras- chave					
1	Educação especial	Música	Surdez		
2	Prática educativa	Educação musical	Ensino de música para Surdos	Surdez	ONG
3	Surdez	Educação Musical	Música sem som	Música movimento ^e	Musicalidade

289

Quadro 5 – Palavras-chave das dissertações

Fonte: Produzidos pelas autoras com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2023.

Após analisar os objetivos apresentados nas dissertações, entendemos que o principal interesse dos trabalhos, é se aprofundar na investigação nas produções textuais sobre o assunto (Revisão Bibliográfica), oportunizar uma experiência musical que seja adequada aos estudantes surdos e, ser comprometido com a construção do processo de ensinar aprender música, a partir de escolhas metodológicas que sejam coerentes com as necessidades dos estudantes surdos.

O número de dissertações em nossa delimitação, é reduzido, mas se apresenta muito comprometido com a discussão sobre o tema. Quanto aos aspectos legislativos apresentados nos trabalhos, apenas uma dissertação descreve a Lei nº 11.769/08, nas outras duas, não há

menção, e compreendemos essa escolha por elas não discutem sobre o exercício musical para a pessoa surda na escola formal, mas em diferentes espaços educacionais.

Ao examinar o embasamento teórico das dissertações, destacamos o livro *A Musicalidade do Surdo* de Nadir da Glória Haguiera-Cervellini (2003) que é citado em todos os trabalhos. A construção teórica contida nas pesquisas, se apresentam ampla e variada, não está restrita ao tema sobre ensino de música à estudantes surdos, mas dialoga com diferentes proposições para construir e apontar possibilidades reais aos estudantes surdos.

Considerações finais

As pesquisas analisadas apresentam potentes discussões sobre o tema *Música e Surdez* e propostas diferenciadas quanto as práticas vivenciadas em sala de aula, entretanto, essas produções acadêmicas não trazem uma atuação no contexto do ensino regular da escola formal, elas se apresentam em espaços não formais de ensino, ou seja, com atuações docentes responsáveis, porém não normatizadas pela sistematização do espaço escolar.

Podemos reafirmar que concernente a temática abordada, há poucas pesquisas produzidas atualmente, o que reforça a compreensão de que há muito a se fazer no contexto da investigação em Educação Musical Especial relacionada à estudantes surdos, especialmente no contexto da escola regular, que cada vez mais vem ampliando o atendimento às pessoas com diferentes níveis de necessidade especiais.

Os processos musicais dedicados aos estudantes surdos, de fato são diferentes e exigentes, mas como aponta Sacks (1997, p.46) é preciso pautar as nossas práticas educativas naquilo que o estudante tem preservado, no caso da pessoa surda, é preciso ressignificar todo o processo.

Em suma, o estudante surdo é uma realidade no contexto escolar regular e pode, também, ser estudante em cursos livres de música, por exemplo, mas independente do espaço onde ele estiver é preciso disposição e formação especializada do docente para uma prática que não supervalorize os processos sonoro e que compreenda que a música também se faz e se percebe de tátil, visual e vibrátil, além da acessibilidade linguística. Dessa maneira, é que podemos oferecer uma *educação musical especial* e democrática alargando o atendimento a todas as crianças e adolescentes das escolas regulares que desejem aprender a tocar um instrumento musical. Afinal elas não precisam ser retiradas da sala quando for a hora da aula de música.

Referências

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez., 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 07 de junho de 2023.

BRASIL. Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008. **Altera a Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.** Diário Oficial da União, Brasília, 19 ago. 2008, seção 1, p.1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm. Acesso em: 07 de junho de 2023.

BRASIL. Lei n. 13.278, de 02 de maio de 2016. **Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.** Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm. Acesso em: 16 de maio de 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** Rio de Janeiro, 2010.

KUMAR, R. **Research Methodology: A Step-by-Step Guide For Beginners.** 2nd ed. Londres: Sage Publications, 2005.

SACKS, O. **O homem que confundiu sua mulher com um chapéu.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** In: VIVARTA, Veet (coord.). **Mídia e deficiência.** Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, p.9, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

AÇÕES DE EXTENSÃO PARA A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO PROGRAMA DEMOCRATIZAÇÃO DA CIÊNCIA - 1ª EDIÇÃO

Ana Carolina Staub de Melo¹
Carlos Daniel Ofugi Rodrigues²
Cláudio Ferretti³
Daniel Salvador⁴
Gerson Gregório Gomes⁵
Julio Feller Golin⁶
Orlando Gonnelli Netto⁷
Paula Borges Monteiro⁸
Rafaela Vieira de Souza⁹

Introdução

O conceito de “democratização da ciência” compreende uma função social que se caracteriza como parte da construção cidadã do indivíduo e de sua relação com o conhecimento científico. Esta função social, de responsabilidade das instituições de ensino e pesquisa – mas

292

¹Doutora em Educação Científica e Tecnológica; Docente do Departamento Acadêmico de Linguagem, Tecnologia, Educação e Ciência – DALTEC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSC. Florianópolis, Santa Catarina – Brasil. E-mail: ana.melo@ifsc.edu.br

²Mestre em Educação Científica e Tecnológica; Docente Mestre do Departamento Acadêmico de Linguagem, Tecnologia, Educação e Ciência – DALTEC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSC. Florianópolis, Santa Catarina – Brasil. E-mail: carlos.ofugi@ifsc.edu.br

³Doutor em Ensino de Física. Docente do Departamento Acadêmico de Linguagem, Tecnologia, Educação e Ciência – DALTEC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSC. Florianópolis, Santa Catarina – Brasil. E-mail: claudiof@ifsc.edu.br

⁴Mestre em Física. Docente do Departamento Acadêmico de Linguagem, Tecnologia, Educação e Ciência – DALTEC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSC. Florianópolis, Santa Catarina – Brasil. E-mail: daniel.salvador@ifsc.edu.br

⁵Doutor em Física; Docente do Departamento Acadêmico de Linguagem, Tecnologia, Educação e Ciência – DALTEC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSC. Florianópolis, Santa Catarina – Brasil. E-mail: gerson.gomes@ifsc.edu.br

⁶Mestre em Engenharia Mecânica; Docente do Departamento Acadêmico de Eletrônica – DAELN. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSC. Florianópolis, Santa Catarina – Brasil. E-mail: julio.golin@ifsc.edu.br

⁷Mestre em Ensino de Física; Docente do Departamento Acadêmico de Linguagem, Tecnologia, Educação e Ciência – DALTEC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSC. Florianópolis, Santa Catarina – Brasil. E-mail: orlando.netto@ifsc.edu.br

⁸Doutora em Física; Docente do Departamento Acadêmico de Linguagem, Tecnologia, Educação e Ciência – DALTEC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSC. Florianópolis, Santa Catarina – Brasil. E-mail: paula.monteiro@ifsc.edu.br

⁹Discente do curso Técnico em Eletrotécnica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSC. Florianópolis, Santa Catarina – Brasil. E-mail: rafaela.v2004@aluno.ifsc.edu.br

não só delas – se constrói por diferentes formas e através de diversos agentes. Entre estas formas, podemos citar a comunicação científica, que em geral se realiza nos círculos mais especializados, e outras que têm como foco contextos menos especializados e o “público em geral”, como no caso do jornalismo científico, da divulgação científica por parte de instituições, das feiras e mostras de ciências. Democratizar a ciência exige adequar a linguagem à população e implementar projetos que tenham como objetivo estimular o interesse e motivar o público a acessar e discutir temas científicos contextualizados social, técnica e culturalmente (WERLING DA ROSA & STRIEDER, 2018; CUNHA, 2009; ZAMBONI, 2001, BUENO, 2010). A divulgação científica através de ações de extensão de instituições de ensino pode contribuir significativamente no sentido da proposta ciência para todos. Este trabalho apresenta uma experiência através de um programa de extensão dos departamentos de Linguagens e Ciências e de Eletrônica do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), câmpus Florianópolis, Brasil, executado entre 2019 e 2021. O programa Democratização da Ciência teve como objetivo principal contribuir neste processo e permitir aos estudantes e ao público atendido um despertar para a ciência e temas científicos, suas implicações e aplicações. O programa foi executado através de oficinas, seminários e olimpíadas de ciências. Estas ações foram organizadas e implementadas na forma de três projetos articulados: Mostra Interativa de Ciências, Momentos Com-Ciência e Equipe Olímpica de Ciências, que serão apresentados e discutidos a seguir.

293

Projeto MOSTRA INTERATIVA DE CIÊNCIAS: confeccionou e desenvolveu experimentos relacionados a temas científicos de relevância social, apresentando-os na forma de oficinas junto a escolas públicas parceiras do Projeto. As oficinas “Experimentando Eletricidade & Circuitos em Papel” e “Luz & Cores: mistérios da visão” foram realizadas em escolas públicas municipais da cidade de Florianópolis-SC (Brasil) e nas edições comemorativas da Semana Nacional da Ciência e da Tecnologia (SNCT) do IFSC/câmpus Florianópolis.

Projeto MOMENTOS COM-CIÊNCIA: promoveu palestras interativas sobre temas de ciências abertas à comunidade externa, especialmente a estudantes e docentes de escolas públicas da região. O projeto Momentos Com-Ciência promoveu, de 2019 a 2021, 11 *lives* sobre os mais diversos temas de ciência básica e aplicada. Esses eventos foram transmitidos pelo *Facebook*¹⁰ do câmpus e também pelo canal do *YouTube*¹¹ do Instituto, sempre em uma quinta-feira do mês, às 19 h. Os vídeos foram gravados e disponibilizados no canal do

¹⁰https://www.facebook.com/campusflorianopolis.ifsc/live_videos?locale=pt_BR

¹¹<https://www.youtube.com/@IFSCFloripa/playlists>

<https://www.youtube.com/@ifsantacatarina/search?query=democratização%20da%20ciência>

YouTube do IFSC e contam com centenas de visualizações. Os palestrantes foram professores pesquisadores de instituições públicas e privadas do país.

Projeto EQUIPE OLÍMPICA DE CIÊNCIAS: desenvolvido para estimular a nucleação de atletas científicos para participação em Olimpíadas do Conhecimento nas áreas de Física e Astronáutica, além de apoiar a equipe editorial multidisciplinar do blog “Cientistas descobriram que ...”¹². O blog conta ainda, com colaboração de pesquisadores doutores de diferentes áreas e instituições no Brasil e no exterior e objetiva a divulgação de textos científicos abordando pesquisas recentes em linguagem acessível.

Fundamentação Teórica

Conforme Bueno (2002, p.229), o Brasil, que historicamente apresenta “um índice elevado de analfabetismo científico, não pode prescindir da contribuição de cientistas, pesquisadores, professores e comunicadores sociais no processo de democratização do conhecimento”. De fato, o acesso e entendimento acerca do conhecimento científico e sua importância na sociedade devem ser oportunizados em diversos momentos e espaços da vida social.

Um possível caminho é a divulgação científica utilizada como um instrumento que aproxima a ciência e a tecnologia da sociedade, e a sociedade da própria instituição científica/educacional. Há algumas décadas, a comunidade de educadores no campo da ciência têm evidenciado esforços no sentido de promover a alfabetização científica. De acordo com Lorenzetti e Delizoicov (2001, p. 5), existem três tipos de alfabetização científica: a prática, a cívica e a cultural. A alfabetização científica prática é aquela que contribui para a superação de problemas concretos, tornando o indivíduo apto a resolver, de forma imediata, dificuldades básicas que afetam a sua vida. A alfabetização científica cívica seria a que torna o cidadão mais atento para a Ciência e seus problemas, de modo que ele e seus representantes possam tomar decisões mais bem informados. Num outro nível de elaboração cognitiva e intelectual estaria a alfabetização científica cultural, procurada pela pequena fração da população que deseja saber sobre Ciência, como uma façanha da humanidade e de forma mais aprofundada. As diferenças entre elas, portanto, referem-se não só às suas finalidades, mas frequentemente ao público envolvido, ao seu formato e aos seus meios de propagação. O programa “Democratização da Ciência” é uma iniciativa no sentido de abrir o caminho para a alfabetização científica, seja ela de qual natureza for. O verdadeiro diálogo com a ciência e a tecnologia, capaz de promover a alfabetização científica e tecnológica não pode ser construído de forma unidirecional. Embora se constitua num grande desafio, é imprescindível problematizar as experiências e conhecimentos do senso comum

¹²<https://cientistasdescobriramque.com/>

(FRANCELIN, 2004) dos estudantes e da população, contribuindo para a emancipação do ser humano e sua autonomia na sociedade. Ampliar os espaços da alfabetização científica através da divulgação científica, por exemplo em escolas públicas, é um ponto que merece atenção. Em geral, os estudantes de escolas públicas têm menos oportunidades de entrar em contato com pesquisadores e divulgadores da ciência e os espaços onde ela se constitui. Os projetos que integraram o programa “Democratização da Ciência” buscaram essa interação e compartilhamento de conhecimentos científicos em diferentes formatos, momentos e espaços. O programa foi voltado tanto para o público interno como externo da instituição, buscando assim ampliar seu alcance e efetivar ações de extensão.

A ciência é vista por grande parte das pessoas como algo distante de sua realidade, misterioso, algo que apenas um pequeno grupo de pessoas apresenta o “dom” de compreendê-la (BIZZO, 2002; CHALMERS, 1993). Ewerling da Rosa e Strider (2018, p. 7) destacam essa ideia popular da ciência afirmando que “...a ciência tem sido considerada, cada vez mais, como algo distante e incompreensível socialmente”. Continuam a análise reforçando que:

...a ciência, nestas discussões é vista como universal, objetiva e de verdades inquestionáveis. Esta imagem contribui para alimentar concepções ingênuas, como a que entende que os cientistas são os únicos atores capazes de direcionar a CT¹³ por possuírem o melhor dos saberes, potencializando as decisões tecnocráticas. Nessa concepção, a ciência é uma instituição separada do restante da sociedade e é regida por regras próprias que projetam sempre o seu progresso, ou seja, os aspectos valorativos envolvidos nessa construção são intrínsecos à própria ciência. A sociedade em geral, neste processo supostamente democrático, são receptoras de informação, formação e usa os produtos científico-tecnológicos (EWERLING DA ROSA; STRIEDER, 2018, p.8).

295

Essa visão mítica da ciência atrapalha a sua popularização, democratização e o próprio “letramento científico”, ou seja, a capacidade do sujeito de ler e compreender a ciência como valor social (CARDOSO et al., 2015; GIL PEREZ et al., 2001). Outro obstáculo é a pouca presença de programas de divulgação científica que busquem despertar o espírito científico em escolas públicas, ou ao menos incentivar a curiosidade de jovens em temas que, no caminho escolar, cada vez mais se afastam da ciência. A ciência é cultura, a ciência é viva... a ciência é humana (DINIZ, 2014; ZAMBONI, 2001). Explorar conceitos científicos socialmente significativos com uma linguagem acessível em contextos diversos, como em oficinas interativas de ciências, seminários de temas científicos de relevância social e espaços para treinamento de estudantes para Olimpíadas Científicas, são ações de extensão que o Programa buscou institucionalizar.

¹³CT corresponde a Ciência e Tecnologia (Nota dos autores).

Metodologia

O programa de extensão aqui descrito contemplou três projetos que se articularam na forma de oficinas, seminários e olimpíadas científicas.

Mostra Interativa de Ciências: desenvolveu duas oficinas interativas que foram executadas com públicos de diferentes etapas escolares. Uma delas tratou de eletricidade e circuitos elétricos simples e a outra abordou temas significativos da óptica. Estas oficinas foram chamadas, respectivamente, de “Experimentando a Eletricidade & Circuitos em Papel” e “Luz & Cores: Mistérios da Visão”. Ambos os temas foram escolhidos por serem de presença cotidiana na vida humana – a eletricidade e a luz e sua percepção – tendo portanto um potencial de interesse e engajamento dos participantes, além de serem parte do currículo da segunda etapa dos ensinamentos fundamental e médio (BRASIL, 2018). Ao mesmo tempo em que se propôs embasar os conteúdos através dos conceitos científicos relacionados, as oficinas buscaram problematizar ideias e pré-concepções equivocadas sobre os respectivos temas. No caso da oficina de eletricidade, ela foi desenvolvida em três etapas: problematizadora, simulação e experimental, onde o objetivo final era a criação de cartões de papel iluminados por LED¹⁴s através de um circuito montado na própria folha. Num primeiro momento, os participantes foram instigados a falar e apresentar suas concepções sobre o que é energia, energia elétrica, fontes de energia, pilhas e baterias, e conceitos mais científicos como tensão, polaridade, capacidade de carga e condução, por exemplo. Após este momento, foram apresentadas ilustrações de circuitos elétricos simples para o acionamento de lâmpadas, caracterizando o circuito como um caminho fechado composto por fonte, condutores e carga. A partir daí foram trabalhados os conceitos de arranjos em série e paralelo e introduzido um elemento de controle do circuito – a chave. Para isso utilizamos o simulador online Phet¹⁵ para montagem de diferentes configurações de circuitos elétricos. Por fim, a confecção ‘mãos na massa’ contou com a montagem, feita pelos estudantes, de circuitos elétricos simples diretamente sobre uma folha de papel utilizando LEDs, fita de cobre auto adesiva para criação das trilhas e uma bateria de 3V. Configurações em série e paralelo foram testadas e exploradas. A oficina tornou-se mais lúdica na medida em que os participantes criaram desenhos que utilizavam a iluminação dos LEDs. Nesta etapa foram explorados/retomados os conceitos de armazenamento e conversão de energia, polaridade, condução, isolamento e topologia de circuitos, além de ser enfatizada a importância da destinação correta das baterias ao fim da sua vida útil. Ao criar cartões iluminados com o circuito em papel, a imaginação e a socialização das ideias estão presentes, além de conceitos elétricos simples serem conquistados. A Figura 1 ilustra a dinâmica das oficinas, buscando

¹⁴Acrônimo em inglês para Diodo Emissor de Luz.

¹⁵https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulations/circuit-construction-kit-dc-virtual-lab

uma interação criativa e participativa que motiva experimentar a ciência na oficina de Eletricidade, 1a–1c, e Circuitos em Papel, 1d–1f.



Figura 1– (a) alunos do Instituto Wilson Groh. (b) demonstração interativa do Gerador de Van de Graaff. (c) Alunos da Escola Básica Municipal Virgílio dos Reis Várzea. (d) eletrização por contato. (e) alunos da Escola Básica Municipal Dilma Lúcia dos Santos. (f) um circuito em papel elaborado pelos alunos durante uma oficina.

297

Na oficina Luz e Cores foram abordados conceitos relacionados à percepção da luz. Em uma primeira apresentação foi explorada a saturação luminosa da retina, invertendo em cores complementares à bandeira do Brasil, o daltonismo (apresentando o mundo com a visão daltônica) e a compensação de “albedo”, evidenciando a continuidade do objeto (cor contínua) com a variação da iluminação. Na sequência, foi utilizada uma caixa projetada, construída e chamada pela equipe de “Dom Caixote”, contendo lâmpadas monocromáticas azul, verde, vermelho e ultravioleta. A partir dela foi possível interagir e compreender diversos conceitos, como por exemplo, a composição da luz branca a partir das sombras coloridas ilustradas na Figura 2–a. Nesta caixa foram exploradas ainda imagens e fotografias preparadas especialmente para esta finalidade e que mudam de forma e tema quando iluminadas por cores diferentes. A Figura 2–b, por exemplo, mostra o público visualizando imagens iluminadas pela luz vermelha, enquanto 2–c ilustra alguns efeitos provocados pela mudança de iluminação.

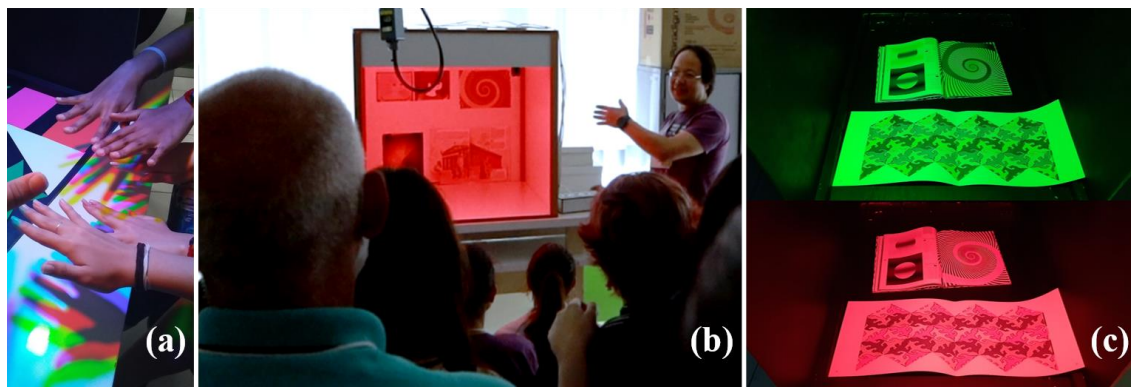


Figura 2– Oficina Luz e Cores. (a) sombras coloridas. (b) Público visualizando imagens iluminadas pela lâmpada vermelha no Dom Caixote. (c) efeito da iluminação em imagens.

A parte interativa desta oficina foi realizada com professores e alunos na montagem de um caleidoscópio constituído por três espelhos, moldes em transparências fotográficas, cartolina preta e miçangas. Após a explanação sobre a construção e o funcionamento do equipamento, a reflexão da luz nos espelhos associada ao movimento produziu efeitos visuais geométricos variados, conforme ilustram as fotos da Figura 3 a seguir.

298



Figura 3– Oficina de Luz e Cores: construção de um caleidoscópio.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Momentos Com-Ciência: foram organizadas palestras interativas sobre temas relacionados à ciência e à tecnologia. As palestras ocorreram na forma de *lives*, e exigiram uma sequência de procedimentos, a saber: a) seleção do tema a ser abordado; b) escolha do profissional que iria ministrar a *live*; c) agendamento prévio com o palestrante; d) criação e divulgação de *flyers*, dos quais alguns podem ser vistos na Figura 4; e na Figura 5 *posts* e vídeos com as informações da palestra publicados no canal do *Instagram*¹⁶ do projeto; e) orientações ao palestrante e teste

¹⁶https://www.instagram.com/momentos_com_ciencia/

dos equipamentos usados na transmissão; f) transmissão da *live* em parceria com a equipe de jornalismo do IFSC-Câmpus Florianópolis. A plataforma escolhida para a transmissão foi o *StreamYard* tendo em vista a facilidade de manuseio, a oferta de recursos simples e eficientes, além da possibilidade de transmissão simultânea em diversos canais. A divulgação aconteceu utilizando diversas estratégias na tentativa de alcançar o maior público possível. Foram publicadas notícias no site institucional, como a ilustrada na 5, enviados e-mails para coordenadores de cursos que possuíam uma relação mais direta com a temática abordada na palestra, compartilhadas as informações da *live* em grupos de *WhatsApp* de professores de diversas instituições de ensino, como ilustrado na 5, além da criação de *posts* e vídeos no canal do *Instagram* do projeto.



Figura 4– Momentos Com-Ciência - Flyers de divulgação.



Figura 5– Canal do Instagram do Projeto Momentos Com-Ciência (canto superior esquerdo). Live transmitida e disponibilizada no Facebook do Câmpus (canto superior direito). Notícia publicada no site do Câmpus Florianópolis do IFSC (canto inferior esquerdo). Compartilhamento das informações da live pelo WhatsApp (canto inferior direito).

300

Equipe Olímpica de Ciências: foi organizada a participação de estudantes em competições de conhecimento como a Olimpíada Brasileira de Física (OBF), Olimpíada Brasileira de Física das Escolas Públicas (OBFEP), Mostra Brasileira de Foguetes (MOBFOG) e o suporte ao blog “Cientistas descobriram que ...”. Na preparação dos estudantes para as Olimpíadas Científicas, cada um dos professores que compôs a equipe do projeto ministrou aulas de temas de Física e Ciências. Foram realizados encontros semanais com aulas, seminários apresentados pelos professores e pelos estudantes, realização de atividades práticas e aulas de introdução ao Cálculo. A preparação para a MOBFOG foi realizada por uma oficina de foguetes que antecedeu a competição. Foram discutidos tópicos relacionados ao lançamento de foguetes e a equipe campeã apresentou seu foguete e sua base de lançamento na SNCT. A Figura 6 ilustra um pouco dessa dinâmica.

Um estudante bolsista ficou responsável pela organização logística do blog: envio de lembretes aos autores, recebimento e circulação dos textos e divulgação em redes sociais. A equipe editorial, mensalmente, selecionava um artigo científico com uma descoberta

importante e de preferência recente. Na sequência, o artigo era transformado em um texto simples e curto que pudesse ser lido e compreendido facilmente.



Figura 6– Entrega de premiação no auditório do Câmpus Florianópolis do IFSC (canto superior direito). Página inicial do Blog Cientistas descobriram que... (canto superior direito). Notícia publicada no site institucional sobre a premiação de estudantes (canto inferior esquerdo). Concurso de lançamento de foguete no Câmpus Florianópolis do IFSC (canto inferior direito).

301

Resultados

O Programa Democratização da Ciência contribuiu para uma concepção integrada de atividades de Ciências para a comunidade interna e externa ao IFSC, organizando atividades de ciências que promoveram a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Com isso, realizou e incentivou a divulgação científica em escolas públicas através de ações de extensão, divulgando também o IFSC e os trabalhos em ensino, pesquisa e extensão realizados pela comunidade acadêmica. Estabeleceu parcerias entre o IFSC e instituições de ensino, bem como, estimulou momentos de reflexão sobre Ciência integrando estudantes de Instituições Públicas. Essas contribuições podem ser evidenciadas pelas diversas ações descritas a seguir.

As Oficinas “Experimentado Eletricidade & Circuitos em Papel” e a Oficina “Luz & Cores: mistérios da visão” do projeto **Mostra Interativa de Ciências** foram ministradas de forma virtual na SNCT, evento do IFSC que aconteceu em 2020 e 2021. Foram enviados pelo

correio aos participantes das Oficinas os *kits* didáticos com o material necessário para a confecção do circuito em papel e do caleidoscópio com o objetivo de vivenciarem de maneira mais interativa a oficina, tendo em vista o contexto de ensino remoto. Com o retorno gradual das escolas municipais ao ensino presencial, foi possível a partir de agosto de 2021 retomar a ideia das oficinas presenciais de ciências nas Escolas Públicas. Realizamos presencialmente a Oficina “Experimentando Eletricidade & Circuitos em Papel” na Escola Básica Municipal Dilma Lúcia dos Santos e na Escola Básica Municipal Virgílio dos Reis Várzea, ambas em Florianópolis, atendendo cerca de 350 alunos. Cada estudante recebeu um *kit* didático para a confecção do circuito em papel durante a Oficina. Em fevereiro e março de 2022 realizamos a Oficina “Luz & Cores – Mistérios da Visão” com as mesmas escolas, atendendo um número de 120 alunos. Cada estudante recebeu um *kit* didático para a confecção do caleidoscópio durante a oficina.

O projeto **Momentos Com-Ciência** promoveu, em 2021, 11 *lives* sobre os mais diversos temas de ciência básica e aplicada, como: “Qualidade da água de consumo dos agricultores agroecológicos”, “Viajando à velocidade do pensamento: breve história das ondas gravitacionais”, “Antropoceno, plastisfera, oceano. O que eu tenho com isso?”, “Protetores solares: mitos e verdades”, “Olhando os vasos sanguíneos por dentro: o que há de importante?”. As *lives* foram divulgadas, gravadas, disponibilizadas nas redes sociais da instituição e obtiveram até o momento, aproximadamente 1700 visualizações. Com o retorno presencial e com os recursos financeiros do edital, a equipe do projeto conseguiu adquirir os equipamentos necessários para implementar também um novo formato de divulgação científica. Vídeos com uma dinâmica moderna, similar às empregadas nas redes sociais, têm sido produzidos para divulgação de conceitos, fenômenos e experimentos científicos, além dos demais projetos que compõem o programa de democratização da ciência.

O projeto **Equipe Olímpica de Ciência** realizou ao longo de 2020 e 2021 aulas síncronas semanais de preparação para as Olimpíadas de Ciências pelo *Google Meet* para motivar estudantes do IFSC. Diferentes professores de Física e Matemática participaram dos encontros. Em 2020, os estudantes participaram de forma *online* da Mostra de Foguetes, Olimpíada Brasileira de Física e Olimpíada Internacional de Física e Cultura. Em 2021, houve a participação de forma *online* da Olimpíada Brasileira de Física e de forma presencial da Olimpíada Brasileira de Física das Escolas Públicas. Na SNCT 2020 (totalmente virtual) foi organizada a mesa redonda “Medalhistas em Olimpíadas Científicas”, que promoveu o compartilhamento de experiências pessoais sobre as olimpíadas de conhecimento, dicas de estudo e impacto na vida acadêmica. O evento contou com a participação de três estudantes medalhistas dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Câmpus Florianópolis e com a mediação de professores coordenadores das competições. Na oportunidade, os estudantes que obtiveram melhor desempenho na primeira fase da OBF e na Edição Especial da Olimpíada Internacional de Física e Cultura foram homenageados em CERIMÔNIA DE PREMIAÇÃO *online*. Na SNCT 2021 (totalmente virtual) foi promovida a mesa redonda “IFSC Floripa nas Olimpíadas do conhecimento”. O evento contou com a

participação de oito egressos medalhistas dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Câmpus Florianópolis, que compartilharam como as Olimpíadas influenciaram as suas jornadas e até suas escolhas após o término do curso. E, por fim, o Blog “Cientistas Descobriram que...” publicou 41 textos de divulgação científica em 2020 e 36 textos em 2021.

Considerações Finais

O programa “Democratização da Ciência” tem um papel social na alfabetização científica e tecnológica, através da divulgação científica busca motivar os estudantes da comunidade interna e externa ao IFSC a se interessarem mais pela ciência, compreender a concepção humana da ciência, entender as ciências como cultura. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão com as ações presentes na Mostra Interativa de Ciências, nos Momentos Com-Ciência e na Equipe Olímpica de Ciências buscam integrar estudantes de Escolas Públicas, a comunidade acadêmica do IFSC e o público em geral a dialogarem sobre a ciência, contribuindo para uma formação científica e tecnológica e um despertar para a ciência. Esperamos com a continuidade do Programa “Democratização da Ciência” que as ações de divulgação científica caminhem no sentido de se institucionalizarem no IFSC, atendendo demandas sociais de espaços formais como Escolas Públicas, como informais em Eventos como a Semana Nacional da Ciência e da Tecnologia que atende distintos públicos.

O Programa “Democratização da Ciência” busca responder uma demanda social, problematizada através das questões ‘como popularizar a ciência através da divulgação científica?’, ‘como possibilitar que estudantes da instituição e de escolas públicas da comunidade externa compartilhem e interajam de forma mais significativa com os conhecimentos científicos?’, ‘como promover a ciência para todos?’. As ações de divulgação científica delineadas nos projetos que integram o programa tiveram o objetivo contribuir nesse sentido. Ampliar os públicos das ações de extensão; fortalecer as parcerias com as escolas públicas, promover diálogos entre comunidade interna e externa ao IFSC são objetivos futuros na continuidade ao Programa “Democratização da Ciência”.

303

Agradecimentos

O Programa Democratização da Ciência foi financiado pelo EDITAL 18/2019 PROEX/PROPI e EDITAL 01/2022 PROEX/PROPI do câmpus Florianópolis.

Referências

BIZZO, N. Ciências: fácil ou difícil? 2ª ed., Ática: 2002.



BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BUENO, W. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. *Informação & Informação*, v. 15 (1 esp), 1–12, 2010.

BUENO, W. C. In: MASSARANI, L. et al. *Ciência e Público* - caminhos da divulgação científica no Brasil, 2002. Disponível em: https://www.museudavida.fiocruz.br/images/Publicacoes_Educacao/PDFs/cienciaepublico.pdf.

CARDOSO, D.; NORONHA A.; WATANABE, G.; GURGEL, I. Texto jornalístico sobre Ciência: uma análise do discurso sobre a Natureza da Ciência. *ALEXANDRIA: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 8, n. 3, p.229–251, 2015.

CHALMERS, A. F. O que é ciência afinal? Tradução de Raul Filker. Brasiliense, 1993.

CUNHA, M. B. A percepção de ciência e tecnologia dos estudantes de ensino médio e a divulgação científica. 2009. 364 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2009.

DINIZ, N. P.; OLIVEIRA, J. R. S. Concepções de estudantes sobre cientistas: (re)construções a partir da leitura de um texto de divulgação científica. In: XVII ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA. Atas..., Ouro Preto, MG, 2014.
FRANCELIN, M. M. Ciência, senso comum e revoluções científicas: ressonâncias e paradoxos. *Revista Ciência da Informação*, Brasília, v.33, n. 3, p.26-34, set./dez. 2004

GIL PÉREZ et al. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. *São Paulo, Ciência & Educação*, v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização Científica no Contexto das Séries Iniciais. *Ensaio*, v. 3, n. 1, 2001.

MEDEIROS, A.; MEDEIROS, C.F. Possibilidades e Limitações das Simulações Computacionais no Ensino da Física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, vol. 24, no. 2, 2002.

WERLING DA ROSA, S.; STRIEDER, R. Dimensões da democratização da ciência-tecnologia no âmbito da educação CTS. *Revista Insignare Scientia - RIS*, v. 1, n. 2, Ago. 2018.

ZAMBONI, L. M. S. Cientistas, jornalistas e a divulgação científica: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 167.

A EMANCIPAÇÃO FEMININA COMO PRINCÍPIO AGROECOLÓGICO PARA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ana Débora Costa do Nascimento Mascarenhas¹

Arlete Ramos dos Santos²

Geysa Novais Matias Viana³

Paulo Sérgio Monteiro Mascarenhas⁴

Introdução

A mulher na sociedade capitalista sempre teve um papel de coadjuvante, mas uma educação voltada para a emancipação humana pode contribuir para a formação profissional e pessoal de modo a melhorar a qualidade de vida das mulheres tornando-as protagonistas de sua própria história.

A agroecologia tem princípios que são voltados para uma educação transformadora e libertadora, é moldada a partir do tripé: Produção economicamente viável, ecologicamente sustentável e socialmente justa.

O presente estudo tem como justificativa para a sua realização o fato de averiguar a emancipação feminina como princípio agroecológico na educação do campo de maneira a contribuir para a permanência das famílias em sua terra, produzindo com segurança e garantindo a sua sobrevivência com qualidade de vida, e, sobretudo contribuindo de maneira significativa para a emancipação feminina. O papel da mulher e sua importância como

305

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GEPEDDEC). Engenheira agrônoma pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Licenciada em Biologia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC. Especialista em Educação Ambiental e Especialista em Psicopedagogia FACEI. E-mail: anadeboramascarenhas4@gmail.com

² Pós-doutorado em Educação e movimentos sociais (UNESP); Doutora em Educação (FAE/UFMG), Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Professora no Programa de Pós Graduação – Mestrado em Formação de Professores para a Educação Básica (DCIE/UESC) e do PPGED/UESBE-mail: arlerp@hotmail.com

³ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GEPEDDEC). Graduada em Letras Modernas pela Faculdade de Tecnologias e Ciências e em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Especialista em: História: Política, Cultura e Sociedade UESB; Metodologia do Ensino da Língua Inglesa FACEI; e Língua Inglesa como Língua Estrangeira. UESB E-mail: geysa.nv@gmail.com

⁴ Mestre em manejo e Conservação dos Solos pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Engenheiro Agrônomo pela EAUFBA, Licenciado em Química pela UFSC, Especialista em Psicopedagogia pela Einstein, professor efetivo da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. E-mail: psmmascarenhas@gmail.com

protagonista da sua história e a relevância de sua emancipação econômica e social por meio da educação transformadora é necessária à sua compreensão.

Sendo assim, o presente estudo tem como problema: A emancipação feminina é um princípio da agroecologia e da educação do campo? Tem como objetivo geral: Averiguar a emancipação feminina como princípio agroecológico na educação do campo.

Metodologia

A presente pesquisa é um estudo exploratório, descritivo e qualitativo com a revisão de literatura sobre a agroecologia e a emancipação feminina. Também é um estudo de caráter qualitativo, Minayo (2001, p. 14) defende que:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação.

A pesquisa é qualitativa e busca entender o que já foi escrito sobre o tema e os principais autores que se debruçaram sobre seus estudos. Foram utilizados livros, revistas e artigos com o tema em estudo para acolhimento das definições, experiências e relatos. Segundo Gil (2010):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2010, p. 50).

De acordo com Gil (2010), a pesquisa bibliográfica e a documental utilizam-se de dados existentes. Todavia, a diferença entre estas consiste no fato da primeira utilizar-se de dados que já receberam tratamento analítico, ou seja, é baseada em material (artigos científicos e livros). Como relata Traviños (2005) o estudo exploratório é o foco essencial dos estudos realizados em especial nas pesquisas realizadas em educação, uma vez que envolvem muitas questões relacionadas a este aspecto. Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 2008, p. 27).

Educação do campo e agroecologia

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação voltada para atender às suas especificidades é uma conquista de muitas lutas, e ganhou força a partir da instituição, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB N°. 01 de 03 de abril de 2002. Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos.

Portanto, a educação do campo é aquela que ocorre em todos espaços educativos que podem ser: em espaços da floresta, das minas, que atende as populações ribeirinhas, quilombolas, pesqueiros e extrativistas, assim como os agricultores (CALDART, 2002). É uma política pública voltada para garantir a esses povos o direito a uma educação básica de qualidade.

Atualmente, a educação do campo deve ser realizada para atender as necessidades das comunidades camponesas, e suas peculiaridades como é designada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Lei n°. 9.394/96) que assegura o direito de educação a todos, inclusive os povos do campo, como previsto no art. 28. Na oferta da educação básica para a população do campo, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região,

A educação transformadora deve ser libertadora e favorecer a integração de saberes. O equilíbrio entre o conhecimento e a prática para uma sociedade sustentável é de grande importância. A Constituição Federal de 1988 no Art. 225, defende que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e que é dever do poder público e da coletividade defendê-lo e protegê-lo. Em seu parágrafo VI, a fim de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. Neste interim, se observa que não se pode ter um ambiente equilibrado, limpo e preservado sem uma educação voltada para a sustentabilidade e respeito ao meio ambiente.

A educação do campo e a agroecologia estão intimamente relacionadas, uma vez que a agroecologia é entendida como uma ciência que visa a prática agrícola baseada no respeito ao meio ambiente, ao rompimento do modelo hegemônico de produção de alimentos a partir da agricultura familiar, mas é também um movimento social (SEVILLA, 2006). A agroecologia é: “o estudo de processos econômicos e de agroecossistemas, é um agente para as mudanças sociais e ecológicas complexas que tenham necessidade de ocorrer no futuro a fim de levar a agricultura para uma base verdadeiramente sustentável” Gliessman, (2000, p. 56). Portanto, deve contribuir para a melhoria da qualidade de vida de todos os envolvidos, assim como a educação do campo.

A agroecologia parte ainda da valorização dos saberes da terra e da ancestralidade do povo camponês, e tem valorização dos conhecimentos já adquiridos com a prática da atividade

agrícola, a educação do campo deve valorizar as práticas pedagógicas que viabilizem esse conhecimento.

Para Caldart (2002, p. 18), a educação deve ser no e do campo. “No: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Para as mulheres do campo em sua maioria, a educação proporciona a perspectiva de trabalho remunerado, o que significa a possibilidade de superação de miserabilidade e a conquista da autonomia pessoal.

O campo é um espaço que apresenta particularidades de cultura, política, identidade, história e de existência social, a Educação do Campo retoma o ideário marxista de uma educação emancipatória, que nasce das lutas dos trabalhadores camponeses para buscar mecanismos de superação do eclipse ideológico que garante a dominação vigente do sistema capitalista (SANTOS, 2017). Sendo assim, a Educação do Campo tem como princípio a inclusão, com a valorização do ser humano, com a valorização do espaço, tempo e do currículo. Por ser uma educação voltada para os sujeitos do campo, os aspectos pedagógicos e metodológicos devem considerar o perfil destas pessoas. Leff (2002, p.42) afirma que:

A Agroecologia surge como um conjunto de conhecimentos, técnicas e saberes que incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura.

308

Portanto, a agroecologia é parte integrante da Educação do Campo, uma vez que também é uma forma de buscar a valorização dos sujeitos do campo, sua cultura, seus saberes e é um meio de produção sustentável que conversa com a agricultura familiar. Silveira (2001, p.136) defende que "a agricultura familiar apresenta grande potencial para incorporar propostas agroecológicas, não somente no âmbito específico do sistema de produção em si, mas no domínio dos seus atributos culturais amplos". Portanto, uma das características marcantes da agroecologia no Brasil é um vínculo com a defesa da agricultura familiar camponesa como base social de estilos sustentáveis de desenvolvimento rural (CAPORAL; PETERSEN, 2011).

Agroecologia e emancipação feminina

A emancipação feminina não se resume apenas a questão econômica, mas a transformação e revisão de cultura de valores, de possibilidade de elevação social, socialização dos meios de produção e uma legislação mais justa com igualdade de gêneros. Esses fatores são sem dúvidas difíceis de serem mudados de uma hora para outra, pois estão enraizados na sociedade desde sempre. Por isso, a luta continua sendo longa e mesmo com muitos direitos

adquiridos com os movimentos sociais de luta feminista, ainda há muito a ser feito para que essa emancipação feminina seja real para todas.

Para Mézários (2002, p. 271) “a demanda pela igualdade verdadeira que desafia a diretamente a autoridade do capital, prevalente do macrocosmo abrange igualmente o microcosmo da família nuclear”. Sendo assim, tanto Machel (1982), quando Mézários (2002) concordam em mudanças de valores, da necessidade de legislação menos discriminatória e a socialização dos meios de produção são essenciais para a elevação social da mulher, mas não são suficientes para sua emancipação. É preciso ainda que exista uma mudança de postura social e que a sociedade se empenhe em não inferiorizar a mulher.

O papel imposto pela sociedade para as mulheres deve ser revisto, e a luta pela igualdade de gêneros ainda é atual e necessária, mas nada poderia ser possível sem uma educação voltada para a libertação dos padrões de exploração, o empoderamento feminino consiste em ter noção do seu papel na sociedade.

De acordo com o pensamento de Freire (2003), esse empoderamento só é possível quando a pessoa deixa de ter um pensamento ingênuo e passa a ter uma consciência crítica que gera uma auto reflexão e questionamento da relação do sujeito com o mundo onde está inserido. Dentre os movimentos que visam a luta por igualdade de direitos sociais e de educação temos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST, no Brasil), por exemplo, o qual é considerado hoje um dos mais expressivos movimentos sociais não só pelo número de pessoas que mobiliza, mas também pela sua estratégia política que acontece como educação (CALDART, 2000).

Um dos movimentos feministas de grande destaque no Brasil é o Movimento de Mulheres Camponesas, que reúne uma diversidade de mulheres rurais que em sua trajetória lutam pela causa feminista e pela transformação da sociedade. De acordo com Betto; Piccin (2017), as mulheres atuam na busca da igualdade de direitos e o fim de qualquer forma de violência, opressão e exploração praticada contra a mulher e a classe trabalhadora, as quais defendem também a produção de alimentos saudáveis, a construção de um projeto de agricultura ecológico, saúde de qualidade, construção de novas relações sociais e de gênero, por políticas públicas que atendam aos interesses das camponesas e dos camponeses e pelo fim de todas as formas de violência e opressão.

Os movimentos sociais formado por mulheres têm em seu arcabouço a luta pelo reconhecimento como trabalhadora e a Marcha das Margaridas possibilitou também a associação do debate de classe com os debates feministas e ambientais/ecológicos, colocando a luta das mulheres, em suas reivindicações por uma sociedade mais justa e igualitária (BUTTO, 2017). Neste contexto, a Agroecologia diz respeito à diversidade de tradições, culturas e saberes, bem como a proteção à sociobiodiversidade, ao patrimônio genético e aos bens comuns, e para tanto, se faz necessário repensar a educação do campo, a educação emancipadora para as mulheres (SHIVA, 2006).

A partir desta abordagem, pode-se dizer que uma pedagogia descolonizadora ou libertadora é uma pedagogia que se propõe totalizante, e não dominante, na medida em que estabelece uma relação dialética entre o “ato de conhecer” específico ou local como sendo um processo político que tem como lugar mais conflitivo as relações capitalistas de exploração e de poder (RIBEIRO, 2010).

Por esse motivo, a luta contra hegemônica das camponesas reside, entre outros, na busca pela segurança e soberania alimentar, proteção ao meio ambiente, às florestas nativas, perpetuação das sementes crioulas, biodiversidade, agricultura familiar, reforma agrária, direitos trabalhistas e o fim da exploração, opressão, dominação e violência contra a mulher no campo.

O papel da mulher do campo a partir de uma educação libertadora, descolonizadora e libertadora, garante a sua emancipação, cidadania e direito a ser o que ela quiser, oferecendo autonomia e liberdade para promover o crescimento econômico e social, sendo ela mesma a protagonista da sua história. E nesse aspecto a educação do campo é fundamentalmente importante para a garantia de seus direitos.

As mulheres do campo quando mesmo tendo seus saberes e seu trabalho envolvendo diversos setores da produção ainda são vítimas de diversos tipos de violência e dependência econômica. Por isso, a educação do campo deve ser libertadora, valorizar os saberes e promover a autonomia das mulheres.

A independência econômica pode contribuir não somente para liberdade de tomarem suas próprias decisões, mas também é importante para que elas possam se libertar dos bloqueios e medos. Para Brutto *et al.*, (2014) a autonomia econômica se sobressai sobre a autonomia financeira, uma vez que engloba outros âmbitos sociais, como o acesso aos bens comuns, ao crédito, à previdência e aos serviços públicos, por exemplo.

É notório lembrar que o conceito de autonomia tem sido construído por influência de particularidades, sociais, econômicas e políticas. Para Martins (2002), a palavra autonomia está diretamente associada à independência, liberdade e autossuficiência. A Educação do campo com sua inclusão de sujeitos deve ser promotora dessa autonomia, dessa liberdade econômica, política e social para as mulheres do campo.

As mudanças políticas para essa educação transformadora e democrática foram importantes para a promoção da emancipação feminina, preparando as mulheres para a autonomia financeira e formação humana, elevando a educação também para mudanças sociais.

As mudanças políticas e as reivindicações por uma educação mais democrática suscitaram o debate sobre Educação Integrada, mais especificamente o Ensino Médio Integrado que, ao tentar unir conhecimentos propedêuticos e gerais em uma mesma formação, tendo o trabalho como fator de unidade, pode ser compreendido como uma tentativa de responder a essa lacuna da formação humanista, aumentando a sua abrangência e não restringindo seu público a uma seleção por critérios sociais (MARQUES, 2018, P. 58).

Não se pode falar em emancipação, e autonomia feminina sem formação humana, libertadora e que possa favorecer ao protagonismo das mulheres em sua trajetória de vida, a educação do campo tem a capacidade de transformar a realidade de sujeitos do campo com instruções, liberdade econômica e capacitação profissional para que se possa viver do campo e no campo. A agroecologia estuda os agroecossistemas e sua totalidade integrando conhecimentos de diferentes ciências, assim como o saber popular e tradicional, o que permite a compreensão das complexas relações existentes nos sistemas agroalimentares contemporâneos e disponibiliza os princípios ecológicos, sociais e políticos fundamentais para o desenho de novas estratégias para o campo (CAPORAL *et al*, 2006).

Considerações finais

Com a presente pesquisa se conclui o princípio da emancipação feminina está contido na educação do campo e tem sido implementado como política pública da educação do campo a partir do momento que busca uma educação transformadora, libertadora, crítica e sobretudo ecologicamente correta, valorizando os saberes da ancestralidade, promovendo uma pedagogia da alternância que contribuem para a permanência das mulheres no curso. E que é tem proporcionado uma conscientização de seu papel na sociedade e na luta por direitos.

Para essas conquistas se tornarem realidade, os movimentos sociais tiveram papel fundamental não somente na educação do campo, mas na conquista de direitos para as mulheres como o direito a posse da terra conquistada realizada pelo movimento social da marcha das margaridas, conquistas como o direito a viver, prosperar e lutar por igualdade de gênero em todo os setores da sociedade. Mas ainda é preciso que as mulheres ocupem seus espaços na sociedade, no mercado de trabalho, é preciso derrubar barreiras que impedem a igualdade de gênero e se tornar a protagonista de sua história.

311

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº. 9.795 de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n. 79, 28 abr. 1999.

BUTTO, Andrea. et al. **Mulheres rurais e autonomia:** formação e articulação para efetivar políticas públicas nos territórios da cidadania. 1. ed. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2014.

BUTTO, A. **Movimentos sociais de mulheres rurais no Brasil**: a construção do sujeito político. 2017. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação de Sociologia, Recife/PE, 2017.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R.S. **Por uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E.J.; CERIOLO, P.R.; CALDART, R.S. (org). *Articulação Nacional por uma Educação do Campo*. Brasília, 2002, n.4.

CAPORAL, F.R.; PETERSEN, P. Agroecologia e políticas públicas na América Latina: o caso do Brasil. **Agroecología**, v. 6, p. 63-74, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLIESSMAN, Stephen R. **Agroecologia**: processos ecológicos em agricultura sustentável. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

LEFF, E. Agroecologia e saber ambiental. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**. Porto Alegre, v. 3, n.1, jan./mar. 2002.

MACHEL, Samora. A libertação da mulher é uma necessidade da revolução, garantia da sua continuidade, condição do seu triunfo. In: MACHEL, Samora *et al.* **A libertação da mulher**. 3. ed. São Paulo: Global, 1982.

MARQUES, M, A. **O lugar da disciplina história no currículo do ensino médio integrado**: o curso técnico de informática do CETEP de Vitória da Conquista. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2018/05/Micheline-A.-Marques.pdf> Último acesso em 10 de junho de 2023.

MARTINS, Angela Maria. **Autonomia e educação**: a trajetória de um conceito. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 207-232, mar. 2002.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4.ed. Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 2010.

RIBEIRO. M. **Movimento camponês, trabalho e educação** - liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS. Arlete, Ramos dos. Educação do campo e agronegócio: território de disputas **Educação em Revista**, Marília, v.18, n.2, p. 71-90, jul. Dez., 2017.

SEVILLA Guzmán, E. **De la sociología rural a la agroecología**. Córdoba: Icaria Editorial, 2006.

SHIVA, V. **Manifiesto para una democracia de la tierra**. Justicia, sostenibilidad y paz. Barcelona: Paidós, 2006.

SILVEIRA, Miguel Angelo da. O desenvolvimento sustentável em questão. IN: **Agricultura familiar e o desafio da sustentabilidade**. Rio de Janeiro: Oficina Social, Centro de Tecnologia, Trabalho e Cidadania, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2005.

O USO DO *ESCAPE ROOM* COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE RADIOATIVIDADE NA PERSPECTIVA CTSA

Andressa Antônio de Oliveira¹
Débora Lázara Rosa²
Christyan Lemos Bergamaschi³
Ana Raquel Santos de Medeiros Garcia⁴
Denise Rocco de Sena⁵
Vilma Reis Terra⁶

Introdução

A Alfabetização Científica (AC) é considerada uma atividade vitalícia, um processo e, por isso, também contínua (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001; SASSERON, 2015; LORENZETTI, 2017). Revela-se como a capacidade construída para a análise e a avaliação de situações que permitam ou culminem com a tomada de decisões e o posicionamento (SASSERON, 2015). Dessa forma, Lorenzetti (2017) infere que uma das formas mais eficientes e promissoras de promover a alfabetização científica é através dos estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), tanto nos espaços escolarizados como nos espaços não formais. Se a escola não pode proporcionar todas as informações científicas que os cidadãos necessitam, deverá, ao longo da escolarização, propiciar iniciativas para que os alunos saibam como e onde buscar os conhecimentos que necessitam para a sua vida diária (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001).

Em convergência com a educação CTS, são incorporadas às discussões de Ciência, Tecnologia e Sociedade também o “A” de Ambiente, denominada então CTSA (SANTOS, 2007; VILCHES; PÉREZ; PRAIA, 2011), com intuito de resgatar o papel da educação ambiental do movimento inicial ao CTS (SANTOS, 2007), visando uma Educação para Sustentabilidade (VILCHES; PÉREZ; PRAIA, 2011). Segundo esses autores, essas correntes

314

¹ Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT/IFES/Campus Vila Velha), andressa.loly@gmail.com

² Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT/IFES/Campus Vila Velha), deboralazararosa@gmail.com

³ Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT/IFES/Campus Vila Velha), christyanlb_27@hotmail.com

⁴ Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT/IFES/Campus Vila Velha), ana.garcia@ifes.edu.br

⁵ Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT/IFES/Campus Vila Velha), denisesena@ifes.edu.br

⁶ Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT/IFES/Campus Vila Velha), vilmaterra@ifes.edu.br

confluem para um único movimento de construir uma nova mentalidade, nova ética e uma nova práxis, para alcançar um futuro sustentável. Buscar a vinculação, portanto, dos conteúdos científicos com temas CTSA de relevância social e abrir espaço em sala de aula para debates de questões socio científicas são ações fundamentais no sentido do desenvolvimento de uma educação crítica questionadora do modelo de desenvolvimento científico e tecnológico (SANTOS, 2007).

Acrescentamos que a promoção da AC está vinculada a distintas metodologias de ensino, principalmente com o uso de sequências didáticas, no ensino por investigação, pela pedagogia histórico crítica, bem como na utilização de recursos didáticos como filmes, jogos, atividades experimentais, tecnologias de comunicação e informação, teatro, música e outros (LORENZETTI, 2017). Por isso, em busca de uma prática pedagógica que promova a AC em uma perspectiva CTSA, escolhemos a metodologia de ensino de gamificação.

A gamificação ganha espaço e destaque nacional e internacional devido a sua capacidade de envolver, engajar e motivar a ação do estudante em ambientes de aprendizagem (SANTOS & SASSAKI, 2018). Além disso, essa metodologia tem se mostrado como uma alternativa promissora para o ensino de Ciências. Ela consiste na utilização dos elementos de design de jogos no ambiente de aprendizagem para engajar, motivar e melhorar o desempenho dos alunos.

De acordo com Zichermann e Cunningham (2011), os mecanismos encontrados em jogos funcionam como um motor motivacional do indivíduo, contribuindo para o engajamento deste nos mais variados aspectos e ambientes. Os jogos são capazes de promover contextos lúdicos e ficcionais na forma de narrativas, imagens e sons, favorecendo o processo de aprendizagem (DOMÍNGUEZ et al, 2013).

Para Busarello, Ulbricht e Fadel (2014), na educação a gamificação surge como metodologia capaz de interligar a escola aos seus respectivos estudantes utilizando o sistema de fases e recompensas em que o usuário completar determinada tarefa e recebe recompensa e seu respectivo feedback pelo seu êxito, tornando o processo mais atrativo. Desta forma buscamos nesta pesquisa tornar a prática pedagógica com a temática Radioatividade mais atrativa e envolvente.

Abordar a temática radioatividade emerge da necessidade de ampliar o debate sobre matrizes energéticas frente a um mundo globalizado, mas que requer de cada um de nós ações e reflexões sobre seus impactos locais e globais. Assim, associar os conceitos envolvidos no tema por meio de práticas educativas que potencializam a estruturação de atitudes reflexivas, promove aproximações entre nossas ações em sociedade e o estímulo à uma cultura científica que emerge do ambiente escolar de acordo com Marques e Marandino (2018).

Nesse contexto, o estudo das concepções sobre radioatividade na educação Básica potencializa o diálogo sobre questões como energia limpa ou não, impactos ambientais, geração de resíduos radioativos, aplicação na medicina, produção de alimentos, datação fóssil

dentre tantas possibilidades nos convida a um diálogo maior sobre as descobertas científicas, o papel das mulheres na ciências, ao caráter provisório das teorias, à natureza da Ciências ao utilizar as informações científicas como fonte de geração de opiniões (AIKENHEAD, 2009). O trabalho com temas socio científicos relevantes e polêmicos como a radioatividade tem a potencialidade de conectar os saberes científicos com nosso cotidiano, ao ampliar a “lentes das ciências” (CHASSOT, 2003) em direção à formação cidadã pautada no desenvolvimento curricular capaz de inserir o estudante em uma cultura científica transformadora ao refletir sobre o papel da Ciências em nossa sociedade.

Referencial teórico

Alfabetização Científica e CTSA

A prática pedagógica foi planejada a partir dos três eixos estruturantes da AC de Sasseron e Carvalho (2008; 2011), que se referem: à compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais; à compreensão da natureza das ciências e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática; ao entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e meio-ambiente. Esses eixos, segundo as autoras, criam oportunidades para trabalhar problemas envolvendo a sociedade e o ambiente, discutindo, concomitantemente, os fenômenos do mundo natural associados, a construção do entendimento sobre esses fenômenos e os empreendimentos gerados a partir de tais conhecimentos.

Esses conjuntos de conhecimentos facilitariam as pessoas a fazer uma leitura do mundo onde vivem com criticidade e entenderiam as necessidades de transformá-los para melhor (CHASSOT, 2016). Acreditamos ainda que, assim como defende Chassot (2003), propiciar o entendimento e a leitura da Ciência é fazer a alfabetização científica. Sasseron e Carvalho (2011) acreditam que para iniciar a alfabetização científica aos estudantes, é necessário privilegiar os questionamentos e discussões que tragam à pauta as múltiplas e mútuas influências entre o fenômeno em si, seu conhecimento pela comunidade científica, o uso que esta comunidade e a sociedade como um todo fazem do conhecimento, além das implicações que isso representa para a sociedade e ao meio ambiente.

A partir dessas discussões, adotamos a abordagem de temas CTSA para a prática pedagógica aqui desenvolvida, dessa forma, objetivamos ampliar o olhar sobre o papel da ciência e da tecnologia na sociedade e discutir em sala de aula questões econômicas, políticas, sociais, culturais, éticas e ambientais (SANTOS, 2007) acerca da temática Radiação, através da metodologia de ensino gamificação.

Gamificação: o uso do escape room como estratégia pedagógica

A aprendizagem através da gamificação é uma tendência que vem sendo incorporada cada vez mais na educação, sendo que nos últimos anos, o estilo de jogo *Escape Games* ou *Escape Rooms* tem sido cada vez mais utilizado como estratégia pedagógica no contexto educacional. Entender o conceito de gamificação é importante para construção de objetos de aprendizagem do estilo *Escape Room*, pois representa “o uso de elementos de design de games em contextos que não são de games” (Mattar 2014, p. 47).

A Gamificação utiliza elementos de jogos e game design fora do contexto de jogos (GRIFFIN, 2014). A gamificação corresponde ao uso de mecanismos de jogos orientados ao objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento entre um público específico. (VIANNA et al., 2013). A utilização da gamificação em contextos educacionais, contribuem para o aprimoramento da aprendizagem, tornando-a mais eficaz na retenção da atenção do aluno (BUSARELLO, ULBRICHT e FADEL., 2014).

O *Escape Room*, ou fuga da sala numa tradução literal, pode ser definido como: “uma experiência de jogo que desafia os participantes a sair de uma sala onde se encontram fechados. Para isso, devem superar um conjunto variado de provas e desafios, para conseguirem encontrar a chave da porta de saída” (MOURA, 2018, p.117).

As salas de fuga ainda são pouco utilizadas no ensino de Ciências. Isto demonstra potencial para serem desbravadas e aplicadas como ferramenta inovadora e interessante para engajar os estudantes (CLEOPHAS & CAVALCANTI, 2020). Esses jogos de *Escape Room* são baseados em resolução de problemas estabelecendo colaboração entre os jogadores, onde devem ser resolvidos em um intervalo de tempo pré-estabelecido.

Para o desenvolvimento do jogo *Escape Room* é necessário definir algumas métricas que são próprias de sua concepção (SUNDSBO, 2019). Elas podem ser divididas em sete etapas de construção: (1) tema da *Escape Room*; (2) a sala de fuga; (3) tamanho do grupo; (4) duração do jogo; (5) o mentor; (6) os desafios e (7) regras do jogo. Todo o enredo do jogo deve ser pensado de forma a possibilitar que os estudantes sejam estimulados e tenham ganhos educacionais no seu decorrer.

A partir dessa estruturação, adotamos a metodologia da gamificação com o jogo *Escape Room* para o desenvolvimento da prática pedagógica, cujo a temática será sobre a Radioatividade.

Cultura científica no Ensino de radioatividade

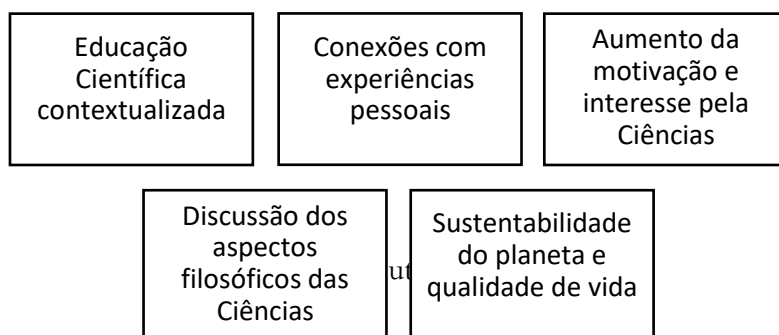
O ensino sobre o tema radioatividade previsto nas orientações curriculares nacionais (BRASIL,2006; 2017) preveem o estudo das classificações e implicações das radiações eletromagnéticas, propõe a discussão em torno do avanço tecnológico e no campo da medicina entre outros. Tal abordagem dentro do ensino desvinculada do contexto social,

político, econômico e ambiental perpetua entre os estudantes a visão deformada do trabalho científico, pautada na unilateralidade do conhecimento, na fragmentação das disciplinas ao privilegiar o ensino monodisciplinar, em prol do multidisciplinar a fim de privilegiar a compreensão das relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente.

A promoção do Ensino de Ciências descontextualizado dos impactos sociais, potencializa a alienação individual e coletiva frente às possibilidades de tomada de atitude em nossa comunidade. Dentre os muitos exemplos possíveis, o acidente com o célio-137 em Goiânia, traz a reflexão da importância de se formar para a cidadania, pessoas capazes de identificar os riscos sociais e ambientais do descarte inadequado de materiais radioativos e outros.

Assim, a estruturação do processo de alfabetizar cientificamente em uma perspectiva humanista, articulada a um currículo que contempla a participação social dos estudantes a partir do seu contexto em um processo formativo dinâmico, contínuo em suas ações e inter-relações deve contemplar as práticas sociais nas Ciências, que segundo Fernandes e colaboradores (2014) parte da seguinte estrutura formativa e curricular:

Figura 1- Correlações entre o ensino de Ciências e a abordagem curricular



318

O desenvolvimento de uma cultura científica a partir de ações educativas deve se propor a questionar e encontrar soluções que colaborem para o nosso desenvolvimento em sociedade, bem como agregar saberes e valores intelectuais e socioambientais.

Metodologia

O estudo foi de caráter do tipo desenvolvimento por se referir a elaboração, validação e avaliação de um instrumento e prática pedagógica de pesquisa que possa posteriormente ser utilizado por outras pessoas (POLIT, BECK, 2011), realizado com estudantes e professores do curso de Doutorado em Educação em Ciências no Instituto Federal do Espírito Santo

(EDUCIMAT), Campus Vila Velha-ES, durante a disciplina Debates Conceituais Avançados em Ciências.

A prática pedagógica: Escape Room- Radioatividade- Usina Nuclear de Chernobyl

Para o desenvolvimento do jogo Escape Room seguiu-se os pressupostos de Sundsbo (2019) (Quadro 1):

Quadro 1: Organização do Jogo *Escape Room*

Escape Room- Chernobyl	
Tema da Escape Room	Radioatividade: Usina Nuclear de Chernobyl
Sala de Fuga	Ambiente virtual (Salas virtuais do <i>Google Meet</i>)
Tamanho do Grupo	Três grupos de cinco estudantes cada.
Duração do Jogo	Duas horas de duração.
Mentor	Guia Alfa, Guia Beta e Guia Gama
Desafios	Quatro missões: Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente.
Regras do Jogo	Objetivo do Jogo: Os jogadores divididos em três equipes (Alfa, Beta e Gama) devem cumprir quatro missões (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente). A fim de voltar ao tempo e evitar que o acidente na Usina Nuclear de Chernobyl ocorra, as equipes devem cumprir as missões, em cada uma há pontuações a serem conquistadas, ao final a equipe que acumular a maior pontuação vence, conseguindo cumprir a missão a equipe foge da sala .

Fonte: Autores, 2023.

319

Instrumento de validação

O instrumento de validação foi criado seguindo os quatro tipos de análise propostos por Raymundo (2009) na composição do instrumento final, em que na primeira análise foi feita uma avaliação comparativa de instrumentos iniciais, na segunda uma análise dos itens,

seguida da seleção e busca por outros itens que compuseram o instrumento de validação da presente pesquisa.

Para a construção desse instrumento de validação, dividimos em quatro seções (A, B, C e D), nas quais as três primeiras foram seções com questões objetivas e obrigatórias, enquanto a seção D com questões discursivas e facultativas. Para elaborar as questões do instrumento, nos baseamos em:

- Seção A: Laugksch e Spargo (1996) pelo Teste de Alfabetização Científica Básica (TBSL: *Test of Basic Scientific Literacy*) e Gormally, Brickman e Lutz (2012) pelo Teste de Habilidades de Alfabetização Científica (TOSLS: *Test of Scientific Literacy Skills*), em que os sete itens envolveram as quatro habilidades da categoria 1 do TOSLS, relacionadas ao reconhecimento e análise de métodos de investigação que levam ao conhecimento científico, e as três dimensões do TBSL, relacionadas à natureza da ciência, ao conteúdo da ciência e ao impacto da ciência e tecnologia na sociedade;
- Seção B: Fernandes, Pires e Villamañán (2014) por meio das dimensões finalidade, conhecimento e procedimentos, que avaliam a perspectiva CTSA em nove parâmetros através da proposta de um instrumento de análises de documentos curriculares. Cada parâmetro originou um item a ser respondido nessa seção;
- Seção C: Pérez *et al.* (2001), tendo como parâmetro as sete visões da deformidade científica, para verificar se houve a desconstrução delas na prática apresentada. Cada item dessa seção se refere a uma dessas visões.
- Seção D: versa sobre as críticas e sugestões sobre a prática vivenciada em três itens.

As seções A, B e C foram objetivas, com valores de suficiência variando de 1 a 5, isto é, quanto maior o valor, maior a coerência do item avaliado. Já a seção D foi discursiva, em que os validadores escreveram o porquê dos valores de suficiência igual ou inferior a 3, propondo sugestões para que o item em questão pudesse ser melhorado, além de apontamentos críticos sobre a prática.

Os validadores foram professores (as) mestres e doutores(as) de áreas distintas (Ciências da Natureza e Humanas), que participaram da prática e, em seguida, responderam o instrumento de validação. Eles receberam o link de acesso do instrumento e tiveram cerca de 15 minutos para preencher os campos pré-determinados. Antes de validarem, era necessário ler e

concordar com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participar da pesquisa. Essa validação ocorreu *a posteriori* por especialistas e por pares.

Resultados e Discussão

Os resultados e discussão foram divididos em dois tópicos para facilitar a organização da escrita e leitura, seguindo a ordem cronológica do desenvolvimento da pesquisa, a saber: a aplicação da prática pedagógica e a validação da prática pedagógica.

A aplicação da prática pedagógica

O jogo teve como proposta um modelo de *Escape Room*, que visa a interação e imersão do jogador com temática Radioatividade. Os tópicos sobre radioatividade que foram abordados ao longo de quatro missões que tiveram como objetivo desconstruir visões deformadas do trabalho científico que se amplia na concepção de descoberta da radioatividade desvinculada à um contexto social, político que se desenvolve a partir do trabalho colaborativo, produzido por várias mãos e ideias, deixando claro a importância das relações entre a construção de teorias e leis a partir das leis já existentes, ao trazendo um diálogo sobre a compreensão de que a ciências têm vários métodos, ou seja, todo conhecimento é uma resposta a uma pergunta, por isso é necessário a unificação de um corpo de conhecimentos, nesse sentido considera as controvérsias e revoluções científicas ao romper com uma visão descontextualizada e socialmente neutra da atividade científica.

O *Escape Room* ocorreu por ensino remoto no formato síncrono em sala virtual do *Google Meet* e os jogadores foram divididos de forma aleatória em três equipes: Alfa, Beta e Gama. O jogo teve duração de aproximadamente duas horas com quatro missões (Quadro 2) a serem executadas nesse tempo. Inicialmente os jogadores receberam orientações do jogo todos os presentes em uma mesma sala virtual, denominada sala de controle. Posteriormente foram encaminhados para salas virtuais, denominadas zona Alfa, Beta e Gama, onde as orientações foram conduzidas pelos guias.

Nas salas virtuais das equipes, os jogadores assistiram o vídeo temático de abertura do jogo, cujo objetivo foi elucidar a narrativa e gerar o pertencimento da tarefa às equipes. A narrativa é crucial para sustentar uma boa trama que deve ser desvendada pelos jogadores. Podemos dizer que ela é responsável pelo processo de imersão do jogador na experiência e precisa ser convincente, apresentando, assim, logicidade (CLEOPHAS & CAVALCANTI, 2020).

Quadro 2: Organização da Unidade Temática de Ensino

Unidade temática: Matéria e Energia					
MISSÃO	Momento	Objetivo	Problematização	Instrumento Pedagógico	Pontos
CIÊNCIA	Análise de reportagens a fim de superar as visões distorcidas da Ciência.	Divulgação Científica	Identificar os benefícios e impactos causados pelos fenômenos radioativos	Elaboração de um post, vídeo, foto, infográfico ou algo criativo para a divulgação científica.	1º lugar 15 pts 2º lugar 10 pts 3º lugar 05 pts
TECNOLOGIA	Projeção de um vídeo e aplicação de um questionário via Google Forms	Aprofundando o conhecimento	Compreender as relações entre tecnologia e produção de energia	Vídeo do YouTube: https://youtu.be/4BkOUOK0XzM	Todos podem conseguir até 25 pts
SOCIEDADE	Elaboração de um painel digital interativo	Desmistificação do fenômeno da radioatividade	Identificar em notícias os impactos políticos, econômicos e sociais da radioatividade	Padlet - Painel digital interativo	1º lugar 15 pts 2º lugar 10 pts 3º lugar 05 pts
AMBIENTE	Jogo educativo com perguntas sobre radioatividade	Consolidação do conhecimento	Interpretar os impactos da radioatividade e suas relações socioambientais.	Ferramenta Kahoot – plataforma tecnológica educacional	1º lugar 15 pts 2º lugar 10 pts 3º lugar 05 pts

322

Fonte: Autores, 2023.

A primeira missão realizada pelos jogadores foi denominada de missão Ciência, onde eles tinham como objetivo desmistificar reportagens com assuntos ligados a temática da radioatividade, as equipes foram convidadas a produção de infográfico ou post a fim de divulgar de forma correta as informações. Após as discussões e produções, os jogadores se reuniram novamente na sala virtual de controle, onde compartilharam seus resultados e realizaram votação do melhor material produzido.

Na segunda missão os jogadores foram convidados a assistir um vídeo disponível no *YouTube* sobre a produção de energia a partir da fusão nuclear do projeto ITER (International Thermonuclear Experimental Reactor, ou Reator Experimental Termonuclear Internacional) na França. O vídeo aborda aspectos científicos importantes para compreender a Tecnologia envolvida na produção de energia em suas inter-relações com o homem/sociedade/ambiente. Além de demonstrar sobre o papel das mulheres na Ciência, a frente de um projeto grandioso como o ITER, ao romper com a perpetuação de visões deformadas do trabalho científico por meio do trabalho colaborativo e contextualizado.

Na terceira missão, denominada Sociedade, as equipes tiveram como objetivo a desmistificação do fenômeno da Radioatividade. Os jogadores produziram painéis interativos na ferramenta digital *Padlet* com o apoio também nessa missão de reportagens eles puderam explorar os diversos lados da Radioatividade, como por exemplo, econômico, cultural, ambiental, financeiro, social, tecnológico, entre outros. Após o período de discussão e produção entre as equipes em suas salas virtuais, elas compartilharam os resultados na sala virtual de controle. Posteriormente foi aberta a votação de melhor desempenho nessa missão. Na quarta missão, nomeada como ambiente, fechava o ciclo de atividades dos grupos, em que o objetivo era trazer as aplicações da radioatividade para o nosso dia a dia, bem como testar os conhecimentos sistematizados ao longo da prática sobre a temática. Essa missão foi desenvolvida no *Kahoot*, plataforma online em que podem ser criados jogos de perguntas e respostas. O jogo criado tinha 10 perguntas, de múltipla escolha e verdadeiro/falso, no qual os primeiros participantes que respondem primeiro, ganham mais pontos. Dessa forma, conectamos os conhecimentos CTSA desenvolvidos ao longo de toda a prática, dinamizados por questões didáticas pelas missões representando cada componente de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, porém sabendo que os termos devem ser (e estão) interligados quando trabalhamos nessa perspectiva. Após o término dessa missão, os participantes receberam o link para validação da prática pedagógica que tinham acabado de participar.

Validação da prática pedagógica

A validação ocorreu *a posteriori*, logo após o término da prática pedagógica, ao todo foram 14 validadores (as), sendo três doutoras como validadoras especialistas e 11 validadores por

pares. No entanto, discutiremos os resultados da validação analisando as 14 respostas de maneira conjunta.

De forma geral, a prática pedagógica foi muito bem avaliada nas seções A, B e C, com a maioria dos itens sendo valorados em 5 (Quadro 3). Essas seções tiveram opções de respostas obrigatórias e por isso foram respondidas por todos os validadores.

Na seção A de Alfabetização Científica, a maioria dos itens foram valorados entre 4 e 5, com exceção dos itens “Quanto à natureza da ciência (evidências científicas, limites, regras básicas)” e “Quanto ao conteúdo da ciência” que tiveram dois validadores que avaliaram em 3 (Quadro 3). Isso foi justificado no primeiro item da seção D (Quadro 4), apontado pelos validadores que alguns conceitos científicos precisavam ser mais aprofundados durante a prática.

Na seção B de CTSA, a maioria dos itens foram valorados entre 4 e 5, com exceção do item “Desenvolvimento de atitudes e valores”, em que dois validadores avaliaram em 3 (Quadro 3), porém não justificaram o motivo. Enquanto na seção C de Deformidade Científica, o único item que não foi valorado entre 4 e 5 foi o item “Desconstrói a concepção empírico-indutivista e atórica”, marcado por um validador, que também não justificou.

Quadro 3: Seções, itens e valoração das seções A, B e C do instrumento de validação da prática pedagógica, sendo valor 1 para insuficiente e valor 5 para suficiência total. A redação dos itens da seção B foram reduzidas, para ver a escrita completa, consultar o material complementar.

324

Seção	Itens	Valoração				
		1	2	3	4	5
Seção A <i>Alfabetização Científica</i>	Apresentam argumentos científicos válidos	0	0	0	0	14
	Avaliam a veracidade das fontes	0	0	0	3	11
	Avaliam os usos coerentes, mas também indevidos das informações científicas	0	0	0	3	11
	Apresentam elementos de pesquisas realizadas e como elas impactam nas descobertas/conclusões científicas	0	0	0	3	11

	Quanto à natureza da ciência (evidências científicas, limites, regras básicas)	0	0	2	1	11
	Quanto ao conteúdo da ciência	0	0	2	1	11
	Quanto ao impacto da ciência e tecnologia na sociedade	0	0	0	1	13
Seção B <i>Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA)</i>	Desenvolvimento de capacidades	0	0	0	1	13
	Desenvolvimento de atitudes e valores	0	0	2	1	11
	Educação, cidadania, sustentabilidade e meio ambiente	0	0	0	3	11
	Relacionado ao foco dos tópicos	0	0	0	3	11
	Discussão de temas polêmicos relacionados aos avanços científico-tecnológicos	0	0	0	0	14
	Discussão de temas polêmicos relacionados aos avanços científico-tecnológicos	0	0	0	0	14
	Diversidade de conteúdo científico	0	0	0	2	12
	Discussão de questões relacionadas à natureza do conhecimento científico-tecnológico	0	0	0	1	13
	Natureza e diversidade das atividades e estratégias de ensino	0	0	0	0	14
Seção C <i>Deformidade Científica</i>	Desconstrói a concepção empírico-indutivista e ateórica	0	0	1	1	12
	Desconstrói a visão rígida (algorítmica, exata, infalível)	0	0	0	2	12
	Desconstrói a visão aproblemática e ahistórica (portanto, dogmática e fechada)	0	0	0	1	13
	Desconstrói a visão exclusivamente analítica	0	0	0	2	12

	Desconstrói a visão acumulativa de crescimento linear	0	0	0	1	13
	Desconstrói a visão individualista e elitista da ciência	0	0	0	1	13
	Desconstrói a visão individualista e elitista da ciência	0	0	0	1	13

Fonte: Autores, 2023.

A seção D foi discursiva, aberta para críticas e sugestões, composta por três itens, sendo os dois primeiros facultativos e o último de resposta obrigatória, são eles:

- **Item 1.** Você deseja discorrer sobre algum item anteriormente valorado? Agora é a hora! Principalmente se valorados de 1 a 3. (Pode ser bem descritivo).
- **Item 2.** Aqui é um espaço para comentários, críticas e sugestões, de maneira geral, para melhoria da prática vivenciada.
- **Item 3.** Para finalizar, destaque o que mais te surpreendeu na prática vivenciada.

326

As respostas à seção D (Quadro 4) enaltecem o desenvolvimento da prática, elogiando aspectos relacionados a dinamicidade e adaptação à aula remota, a criatividade, o trabalho em equipe, a interatividade, o viés colaborativo, a conectividade ao longo da prática, os diferentes recursos utilizados durante a aula (*Mentimeter, Padlet e Kahoot*), o enfoque CTSA e os benefícios oriundos da radioatividade antes desconhecidos pelos doutorandos participantes. Entretanto, também foi destacado para que os conhecimentos científicos abordados na aula fossem mais aprofundados.

Quadro 4: Respostas na íntegra aos itens da seção D do instrumento de validação da prática pedagógica.

Item	Respostas
Item 1	“Gostei de aprender um pouco mais sobre a radioatividade e saber que há muitos benefícios sociais que eu desconhecia”

<p><i>Você deseja discorrer sobre algum item anteriormente valorado? Agora é a hora! Principalmente se valorados de 1 a 3. (Pode ser bem descritivo)</i></p>	<p>“A apresentação e discussão dos conceitos científicos relacionados a pratica foram pouco aprofundados, poderiam ter sido mais trabalhados.”</p>
	<p>“Apresentação e discussão dos conceitos científicos foram pouco aprofundadas. Poderia ter sido mais trabalhados.”</p>
<p>Item 2 <i>Aqui é um espaço para comentários, críticas e sugestões, de maneira geral, para melhoria da prática vivenciada</i></p>	<p>“Parabéns”</p>
	<p>“Parabéns pela capacidade de adaptação das atividades para trabalhar de forma não presencial!”</p>
	<p>“Dispensa comentários, foi muito bem adaptada para a nossa realidade extraordinária.”</p>
	<p>“Prática pedagógica bem criativa e colaborativa.”</p>
	<p>“Parabéns ao trio pela reorganização da prática pedagógica e fazer a adaptação para o online.”</p>
	<p>“Dar maior ênfase aos conceitos científicos relacionados ao tema.”</p>
	<p>“Dar maior ênfase aos conceitos científicos”</p>
<p>Item 3 <i>Para finalizar, destaque o que mais te surpreendeu na prática vivenciada</i></p>	<p>“A capacidade de metamorfose em meio a adaptação de uma prática presencial em ambiente virtual de aprendizagem. Parabéns.”</p>
	<p>“Diversidade de enfoques relacionado a radioatividade e de recursos utilizados no decorrer da prática pedagógica.”</p>
	<p>“A ideia do jogo foi bacana para prender a atenção e concentração até o final”</p>
	<p>“O estímulo à criatividade e o trabalho em equipe.”</p>
	<p>“Gostei da interatividade e a diversidade das estratégias de intervenção. Fico impactada pois mesmo com o advento do 5 G, a internet ainda sendo um problema no Brasil.”</p>

	“Fiquei impactado/encantado pela prática (gamificação) e pelas atividades apresentadas, utilizando o Mentimeter, o Kahoot! e o Mural Interativo. A proposta em si, foi dinâmica, apresentou tópicos histórico-social-científico de um tema interessantíssimo. Trouxe boas reflexões, excelentes interações com os colegas de grupo e cumpriu o seu papel de divulgação científica e também da proposta em si.”
	“A estratégia da gamificação proporcionou um trabalho colaborativo, permitindo troca de saberes.”
	“A capacidade de correlação de fatos de tempos mais distantes e atuais. A capacidade de manter o grupo muito envolvido com tudo e todos. Parabéns!!!!”
	“A organização do grupo e alinhamento”
	“O tema é muito interessante, e foi apresentado de forma muito clara, didática e criativa.”
	“Dinâmicas e o potencial de entrosamento das atividades”
	“O dinamismo e protagonismo dos participantes foi fundamental para o êxito da prática pedagógica. Parabéns!”
	“A quantidade e qualidade de tecnologias utilizadas e a boa aplicação das questões CTSA e visão distorcida da ciência durante a prática.”
	“A quantidade e quantidade de técnicas utilizadas e a boa aplicação das questões CTSA e visoes distorcidas da ciência.”

Fonte: Autores, 2023.

A fidedignidade de um instrumento de medida, como a validação, que apresenta resultados consistentes daquilo que pretende medir, é condição necessária para a validade (RAYMUNDO, 2009). Sendo assim, baseado nos escores das seções A, B e C, em que 19 dos 23 itens avaliados foram valorados entre 4 e 5, a prática apresentada a turma de doutorado em Educação em Ciências e Matemática foi validada *a posteriori*. As seções discursivas nas validações são importantes para os validadores terem um momento para escrita livre dos pontos fortes e fracos do que foi avaliado. Além disso, eles podem sugerir melhorias para que as potencialidades sejam ainda mais exploradas.

Considerações Finais

Ao concluir este estudo, pôde-se perceber que os objetivos foram atingidos possibilitando a construção e validação de uma prática pedagógica na perspectiva da CTSA e a fim de superar as visões deformadas da Ciência. Nesse sentido, a construção e validação dessa prática apresentou-se como uma alternativa de despertar o interesse e a curiosidade do conteúdo da Radioatividade pelo viés da alfabetização científica.

A prática foi muito bem avaliada pelos validadores, que atribuíram escores altos nas três seções valoradas e elogiaram na última seção discursiva, destacando a diversidade de recursos utilizados, a criatividade, o trabalho em equipe, a interatividade, o caráter colaborativo, entre outros. A dinamicidade na aula remota também é um ponto a ser levado em consideração, haja vista as dificuldades que os professores possuem em manter uma aula atrativa nesse formato. Além de ter validado a prática, o instrumento aqui proposto pode ser utilizado por outros pesquisadores que queiram validar suas produções relacionadas à Alfabetização Científica, à abordagem CTSA e/ou à Deformidade Científica.

A temática radioatividade nos convida ampliar as pesquisas na área do ensino e da aprendizagem sobre o tema, dada sua relevância no âmbito mundial, bem como a potencialidade de se estabelecer um diálogo entre os conhecimentos científico e saberes socioambientais. Dado o impacto da sua relação na estrutura social atual, bem como os impactos gerados pela utilização dessa fonte de energia, os benefícios e os possíveis riscos mobilizam conhecimentos para a construção de uma sociedade mais consciente.

329

Agradecimentos

Agradecemos aos colegas pelas importantes contribuições na avaliação deste trabalho. Ainda, agradecemos as bolsas e o apoio financeiro da Facto, a partir de um convênio com o Ifes e Fundação Renova – Processo Ifes nº 23187.001719/2021-93.

Referências

AIKENHEAD, G. S., **Educação científica para todos**. Mangualde: Edições Pedago, (2009).

BUSARELLO, Raul Inácio., ULBRICHT, Vânia Ribas., & FADEL, Luciane Maria. (2014). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 7 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016. 344 p.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, V. 22, P. 89-100, 2003.

CLEOPHAS, Maria das Graças.; CAVALCANTI, Eduardo Luiz Dias.; SOUZA, Fransislê Neri de Souza; LEÃO, Marcelo Brito Carneiro. Jogo de realidade alternativa (ARG) como estratégia avaliativa no ensino de Química. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 198–220, 2020. DOI: 10.22600/1518-8795.ienci2020v25n2p198. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/1702>. Acesso em: 11 dez. 2022.

DOMÍNGUEZ, Adrián; NAVARRETE, Joseba Saenz de; MARCOS, Luis de; SANZ, Luis Fernández; PAGÉS, Carmen; HERRÁIZ, José Javier Martínez. **Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes**. *Journal Computers & Education*, Virginia, v. 63, p. 380–392, 2013.

FERNANDES, Isabel; PIRES, Delmina; VILLAMAÑÁN, Rosa. Educación científica con enfoque CTSA: construcción de un instrumento de análisis de las directrices curriculares. **Formación Universitaria**. V. 7, N. 5, P. 23-32, 2014.

GORMALLY, Cara; BRICKMAN, Peggy; LUTZ, Mary. Developing a Test of Scientific Literacy Skills (TOSLS): measuring undergraduates' evaluation of scientific information and arguments. **Life Sciences Education**. V. 11, P. 364-377, 2012.

GRIFFIN, Daniel. **Gamification in E-Learning**. Ashridge Business School, 2014. Disponível em: . Acesso em: 18 nov. 2022.

LAUGKSCH, Rüdiger; SPARGO, Peter. Construction of a paper-and-pencil Test of Basic Scientific Literacy based on selected literacy goals recommended by the American Association for the Advancement of Science. **Public Understanding of Science**. V. 5, P. 331-359, 1996.

LORENZETTI, Leonir. A alfabetização científica na educação em ciências. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, V. 2, N. 2, P. 1-3, jul./set. 2017.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, V. 3, N. 1, P. 45-61, jan./jun. 2001.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; MARANDINO, Martha. Alfabetização científica, criança e espaços de educação não formal: diálogos possíveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-19, 2018.

MATTAR, João. **Design educacional: educação a distância na prática**. 1ªed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

MILARÉ, Tathiane; RICETTI, Graziela Piccoli; LORENZETTI, Leonir; ALVES-FILHO, Jose de Pinho (orgs.). **Alfabetização científica e tecnológica na educação em ciências: fundamentos e práticas**. 1 ed. São Paulo: Livraria da Física. 2021. 181 p.

MOURA, Adelina. (2018). **Escape Room Educativo: os alunos como produtores criativos**. Em Afon-então Maria Elisete Conde P. , Ramos, António Luís, Livro de Atas - 2018, III Encontro deBoas Práticas Educativas (pp-117-123). Bragança: CFAE Bragança Norte.

PÉREZ, Daniel Gil; MONTORO, Isabel Fernández; ALÍS, Jaime Carrascosa; CACHAPUZ, António; PRAIA, João. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência & Educação**. V. 7, N. 2, P. 125-153, 2001.

POLIT, Denise F.; BECK, Cheryl Tatano. Fundamentos de pesquisa em enfermagem. 5 ed. Porto Alegre: Artmed 2011.

RAYMUNDO, Valéria Pinheiro. Construção e validação de instrumentos: um desafio para a psicolinguística. **Letras de Hoje**. V. 44, N. 3, P. 86-93, 2009.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira. Contextualização no Ensino de Ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. **Ciência & Ensino**. V. 1, N. especial, nov. 2007.

SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre Ciências da Natureza e escola. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, V. 17, N. especial, P. 49-67, nov. 2015.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: A proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**. V. 13, N. 3, P. 333-352, 2008.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. **Investigação em Ensino de Ciências**. V. 16, N. 1, P. 59-77, 2011.

VIANNA, Ysmar et al. **Gamification, Inc: como reinventar empresas a partir de jogos**. Rio de Janeiro: Mjv Press, 2013. 116 p.

VILCHES, Amparo; PÉREZ, Daniel Gil; PRAIA, João. De CTS a CTSA: Educação por um futuro sustentável. In: SANTOS, Wildson Luiz Pereira; AULER, Décio. (orgs.). **CTS e Educação científica, desafio, tendências e resultados de pesquisa**. Brasília: Editora UnB, 2011. 460 p.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps**. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc. 2011.

CURSO NORMAL DE NÍVEL MÉDIO: O SILENCIAMENTO DE UM ESPAÇO FORMATIVO PARA O ENSINO NOS ANOS INICIAIS NO BRASIL

Antonio Mauricio Medeiros Alves¹
Gislaine dos Santos Pinto²

Introdução

Neste texto abordamos as diferentes formas de silêncio relacionadas ao Curso Normal de nível médio, que é considerado um espaço de formação inicial de professores no Brasil. O conceito de silenciamento abordado no texto parte da obra de Eni Puccinelli Orlandi, intitulada "As formas do silêncio no movimento dos sentidos" (Orlandi, 2007), que discute o silenciamento como uma manifestação política.

Antes de explorarmos o silenciamento de forma mais específica, é importante destacar, por meio de uma breve referência histórica, que a Escola Normal, atualmente conhecida como Curso Normal, tem formado professores no Brasil desde a segunda metade do século XIX. Essa instituição é considerada um espaço de circulação de conhecimento e construção da cultura escolar, desempenhando um papel importante nas transformações educacionais, sociais e políticas (Silva & Rodrigues, 2018, p. 2). No entanto, ao longo de sua história, enfrentou desafios e instabilidades, sendo verdadeiramente consolidada no período republicano.

Durante o período imperial, a responsabilidade pela instrução elementar foi transferida para as províncias, incluindo a formação de professores. Nessa época, as Escolas Normais funcionavam de maneira intermitente, abrindo e fechando em diferentes momentos (Saviani, 2008, citado em Silva & Rodrigues, 2018, p. 4).

A consolidação do Curso Normal ocorreu com a Reforma da Escola Normalista de Caetano de Campos, na qual o ensino, anteriormente considerado excludente e preconceituoso por buscar formar alunos conservadores e de bons costumes, passou a adotar métodos mais modernos e a enriquecer o currículo com experiências práticas. Com esse breve panorama histórico, reforçamos a importância desse espaço de formação, que ao longo da história do país tem contribuído para a democratização da educação em todas as camadas da população.

333

¹ Doutor em Educação. Professor do Departamento de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). alves.antonioauricio@gmail.com.

² Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). gisacademica@gmail.com.

Apesar das críticas em relação à organização curricular e às diferentes tendências pedagógicas adotadas pelos professores, que muitas vezes refletem os movimentos políticos, sociais, econômicos e antropológicos globais, uma característica marcante do Curso Normal é promover desde o início da formação o contato dos estudantes com a realidade escolar e a vivência do cotidiano da instituição. Essa vivência é fundamental para a construção das competências docentes durante a formação, e muitas instituições de ensino superior reconhecem essa experiência como um diferencial na qualificação desses futuros professores. Se a importância e a contribuição do Curso Normal para o processo de formação inicial de professores são reconhecidas, por que então silenciá-lo?

Retomando e dando voz ao tema

O silenciamento a que nos referimos neste trabalho surge da ausência ou do pouco volume de trabalhos sobre o Curso Normal, publicados nos bancos de dados como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por exemplo, e nos periódicos e anais de eventos brasileiros nas últimas décadas. Essa constatação foi feita a partir do estado do conhecimento realizado para pesquisa de mestrado em andamento, referente ao desenvolvimento profissional de professoras de matemática que são formadoras no referido curso.

Buscando referências que fundamentassem tal silenciamento, encontramos na obra de Orlandi (2007), já citada, reflexões que organizam e dão corpo ao presente texto. No artigo "Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil", André et al. (1999) apresentam a síntese de um estudo realizado sobre o tema formação do professor, no qual analisam teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação no país no período de 1990 a 1996, artigos publicados em 10 periódicos da área, no período de 1990 a 1997, e pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período de 1992 a 1998.

Neste estudo, apontam André et al. (1999, p. 303):

Em linhas gerais, o exame das dissertações e teses produzidas na década de 1990 sobre formação de professores revela que a maioria dos estudos se concentra na formação inicial, procurando avaliar os cursos que formam docentes. O Curso Normal é o mais estudado. O curso de licenciatura também é alvo de muitas pesquisas, enquanto o curso de pedagogia é pouco investigado.

Segundo as autoras, no período de 1990 a 1996, nas publicações como dissertações e teses, o Curso Normal totaliza 40% das pesquisas sobre formação inicial, o curso de licenciatura 22,5%, e a Pedagogia 9%. Encontram, ainda, nos artigos de periódicos publicados entre 1990

a 1997, na categoria formação inicial, 14 títulos abordando o conjunto das licenciaturas, 07 se relacionando ao Curso Normal e 06 ao curso de pedagogia.

Pudemos constatar a partir desta leitura que, na medida em que os estudos se aproximavam do final da década de 90, as pesquisas realizadas sobre o Curso Normal, bem como seus resultados publicados, diminuía. Neste dado sobre os artigos chamamos a atenção para o fato de que as licenciaturas já começam a despertar mais interesse em pesquisas quando o assunto se refere à formação inicial de professores e isto pode estar relacionado à publicação, em Diário Oficial da União (DOU), no ano de 1996, para que se efetivasse, a partir do ano de 1997, a Década da Educação em todo o país.

Ainda baseados neste estudo, trazemos os dados apresentados nos trabalhos que investigaram a formação inicial, do GT Formação de Professores da ANPED, no período de 1992-1998, no qual 58% focalizaram os cursos de licenciatura, 28% o curso de pedagogia e 14% o Curso Normal. Alinhados ao pensamento de Orlandi (2007, p.29), acreditamos que "o homem está 'condenado' a significar" e, assim, desejamos entender o porquê de silenciar o Curso Normal de nível médio ao invés de qualificá-lo e, junto às licenciaturas, oferecer a formação inicial aos professores no país. Deste modo, assumimos como entendimento deste processo a ideia da autora de que o silêncio não fala; o silêncio é; ele significa. No silêncio, o sentido é.

Bastou dizer que a formação inicial aceita para os professores que atuariam ou atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental seria a de licenciatura em pedagogia ou Normal Superior, para que se criasse o discurso, através do não-dito, de que o Curso Normal de nível médio "não serviria para esta formação inicial", que cursá-lo seria "perda de tempo". Esse discurso foi reafirmado através da titulação requerida em editais de concursos para suprimento do cargo de professores na rede pública municipal de Pelotas, como veremos no decorrer do texto.

335

A política do silêncio

As políticas em educação criam para o Curso Normal um discurso de menos-valia para a formação inicial docente, numa política do silêncio, a qual "se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada" (Orlandi, 2007, p.73). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96 (Brasil, 1996), em seu artigo 87, parágrafo 4, identificamos o primeiro "não-dito" ou o apagar de outro sentido possível. Segundo a LDB (Brasil, 1996): "Art. 87 – É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei. § 4º - Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço".

Neste trecho da lei, o silêncio toma corpo, ele fala. Ele diz atravessando as palavras: "aquilo que é o mais importante nunca se diz" (Orlandi, 2007, p.14). Também não é o subentendido e nem o implícito, é dizer "a" para não deixar de comunicar "b", ao que a autora diz ser "o sentido a se descartar do dito" (Orlandi, 2007, p. 73). E neste movimento apresenta-se o silenciamento!

A partir desse discurso, acima destacado, é dispensável dizer que o Curso Normal não será considerado formação mínima para o exercício docente nesse período. O próprio discurso apresentado já dá conta desta informação. E esse discurso, mesmo sendo contraposto pelo artigo 62 da LDB (Brasil, 1996), foi e é, ainda hoje, utilizado pelos gestores estaduais e municipais na tentativa de se eximirem de investimentos para sua manutenção nas redes de ensino e delegarem essa formação para instituições de ensino privadas. Diz o referido artigo:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do Magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Segundo Freitas (2007), "a expansão desenfreada dos Cursos Normais Superiores e Pedagogia, além de cursos de licenciaturas, desenvolveu-se principalmente em instituições privadas sem compromisso com a formação em qualquer de seus níveis e modalidades" (Freitas, 2007, p. 1208). Com isso, a política para formação de professores perde, em sua origem, a preocupação com a qualidade pretendida para a educação básica quando não organiza de forma competente e responsável a expansão necessária do ensino superior para atender à demanda dessa formação.

Nesse cenário, a retomada dos cursos normais em nível médio para a formação inicial dos professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental se consolida como política pública permanente, segundo o artigo 62 da LDB (Brasil, 1996).

Iniciam-se, nesse momento, sentimentos de espanto e incertezas com relação à formação dos professores e o exercício da docência. Muitas consultas foram feitas aos órgãos competentes que regulam e orientam as políticas públicas para a educação no país, vindas de instituições superiores e sindicatos dos profissionais da educação, objetivando esclarecimentos sobre tal determinação. Conforme texto do parecer 151/98 da Câmara de Educação Superior (CES) (Brasil, 1998), Aparecido de Oliveira, Vice-Diretor Acadêmico em exercício da Faculdade de Educação Costa Braga, em São Paulo – SP, realiza consulta a esse conselho, solicitando esclarecimentos sobre o entendimento do § 4º do artigo 87 da LDB (Brasil, 1996). Segundo o autor do processo, havia um conflito entre o pretendido no § 4 do referido artigo com a disposição permanente contida no artigo 62, permitindo o Curso Normal de nível médio como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro

primeiras séries do ensino fundamental. Ele destaca também que não é legal uma norma transitória suspender uma norma permanente. O relator do processo se pronuncia afirmando que o capítulo da lei trata sobre a formação dos profissionais da educação em todos os níveis. Aos professores que atuarão na educação básica, a lei generaliza a formação em nível superior e licenciatura plena, deixando de fazer referência à licenciatura de curta duração, que deixara de existir.

Em seu parecer, o relator acentua que a formação a ser oferecida em nível médio para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental é uma disposição transitória até o final da Década da Educação (1997-2007). É uma forma de possibilitar que os portadores de formação de nível médio, com o curso Normal, possam exercer o magistério nestas séries até o final da década, quando, para exercer o magistério, todos deverão ser portadores de formação superior e habilitação em curso de licenciatura plena (artigo 62 da LDB). O artigo 62 é claro no que se refere à formação de professores para a educação básica: a formação se fará em nível superior em curso de licenciatura plena. Não pode ser interpretado como abrindo exceção para formação em nível médio para essas séries (educação infantil e quatro primeiras séries do ensino fundamental), mesmo porque, se fosse esse o propósito, teria sido expressa a exceção, conforme previsto no artigo 4º da LDB" (Brasil, 1998).

Assim, os pareceres respondem a consultas dos órgãos de educação. Um deles é o parecer 151/98 da CES, outro é o parecer 007/99 da Câmara de Educação Básica (CEB), ambos citados no site do MEC, e o parecer 161/99 da CES, disponível no Diário Oficial da União (DOU) do dia 30/08/99. Portanto, a formação em nível médio para o exercício do magistério nas quatro primeiras séries do ensino fundamental é apenas uma forma transitória de atendimento às exigências legais. A norma permanente, segundo a LDB, é a formação em nível superior, em curso de licenciatura plena, como se expressa no caput do artigo 62 da LDB (Brasil, 1996).

É entendimento do CES que essa é apenas uma concessão, sem prazo determinado, para a formação em questão, enquanto não se alcança o objetivo de que todos os professores tenham formação em nível superior. Esse entendimento é fundamentado no artigo 63, que estabelece a formação em institutos de educação superior para todos os profissionais da educação básica. Sempre foi consenso entre os professores que atuam na educação básica que a qualificação dessa área requer a continuidade da formação docente. Além disso, a formação em nível superior de graduação e pós-graduação é necessária para a ascensão na carreira do magistério público estadual e municipal. Naquele momento, questionou-se o ato de desconsiderar uma formação legítima assegurada pela Constituição Federal (Brasil, 1988), no Título II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais, em seu Capítulo I, que trata dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, e em seu artigo 5º, que afirma que a lei não prejudicará o direito adquirido, o ato jurídico perfeito e a coisa julgada. Isso é evidenciado

pelo Processo N.º: 23001.000023/2003-61 (Brasil, 2003), encaminhado pelo Sindicato dos Professores Municipais de Conceição do Coité, na Bahia, e outros, ao Conselho Nacional de Educação (CNE), consultando sobre a situação formativa dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil em relação ao direito de exercer a profissão e de participar de concursos públicos com base em sua formação inicial. O documento aponta que a redação do artigo 62 da LDBEN é clara e não deixa margem para dúvidas. Aqueles que frequentaram um curso Normal de nível médio estabeleceram um contrato válido com a instituição que o oferece. Cumprindo as disposições legais aplicáveis, a conclusão do curso resulta em um certificado de conclusão que, por ser fruto de um ato jurídico perfeito, gera direitos. Nesse caso, o direito gerado é a prerrogativa de exercer a profissão, tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental. O documento ainda afirma que as pessoas que foram habilitadas legalmente para o exercício do magistério têm garantido o reconhecimento de seu título profissional ao longo da vida, incorporando irreversivelmente essa prerrogativa ao seu patrimônio pessoal, não podendo ser impedidas de exercer a profissão docente na esfera de sua habilitação específica. Quanto ao direito constitucional de requerer e participar de concursos públicos para o exercício profissional, o processo mencionado afirma que todos os profissionais da educação que adquiriram a prerrogativa do magistério não podem ser legalmente impedidos de participar de qualquer mecanismo de acesso a cargos docentes, especialmente no serviço público. O concurso público de provas e títulos é o mecanismo de acesso consagrado em nossa Constituição (art. 206, V, com a redação da Emenda Constitucional 19, de 04/06/98) e na legislação infraconstitucional. A LDB também ressalta a importância do concurso público de provas e títulos (Art. 67, I), aberto a todos que estão legalmente habilitados, como o único meio de acesso a cargos docentes. O Art. 85 da LDB é incisivo nesse ponto, estabelecendo que qualquer cidadão habilitado com a titulação adequada pode exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargos docentes em instituições públicas de ensino que estejam sendo ocupados por professores não concursados há mais de seis anos. A expressão "titulação adequada" tem o objetivo de deixar claro a abrangência da formação docente definida no art. 62.

Nessa consulta, há o interesse em garantir que os professores formados em Cursos Normais de nível médio possam continuar exercendo suas funções e participar de concursos públicos mesmo após o término do período estabelecido pela Década da Educação. Em outro processo encaminhado ao Ministério da Educação (MEC) e à Câmara de Educação Básica (CEB) pela Autarquia Municipal de Ensino de Poços de Caldas, em Minas Gerais, são solicitados esclarecimentos sobre a formação dos professores que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, que possuem habilitação de nível superior em diferentes áreas do conhecimento e formação em Curso Normal de nível médio, e se esses professores precisam fazer o Curso Normal Superior ou a Licenciatura em Pedagogia para continuar suas práticas docentes. O relator do processo posiciona-se da seguinte forma: Os

portadores de diploma de nível médio, bem como aqueles que obtiveram o diploma sob a égide da Lei n.º 9394/96, têm o direito assegurado, por toda a vida, de exercer profissionalmente o magistério em turmas de educação infantil ou nas séries iniciais do ensino fundamental, de acordo com sua habilitação. A formação dos professores para a Educação Básica, em nível superior, é desejável, mas é reconhecido que, para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, também é possível admitir a formação em nível médio.

No entanto, é importante destacar que há um silêncio presente no discurso, como observado no trecho final do voto do relator. Esse silêncio limita o alcance do discurso, estabelecendo os limites do que pode ser dito. Conforme Orlandi (2007, p.74), "O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando conseqüentemente os limites do dizer". O relator, ao se posicionar, é impedido de sustentar outro discurso para não romper com o sentido da formação superior imposta, afirmando que a formação em nível médio é aceitável, porém a formação superior é desejável.

O que dizem os editais dos concursos para admissão de professores

No que diz respeito aos concursos para admissão de professores, analisamos alguns editais propostos pela prefeitura municipal de Pelotas – RS, destinados às escolas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de evidenciar o silêncio político abordado neste texto. Em Pelotas, existem duas escolas que oferecem o Curso Normal de nível médio: o Instituto Estadual de Educação Assis Brasil e o Colégio Municipal Pelotense. Ambas são instituições tradicionais na comunidade pelotense e têm como proposta pedagógica formar professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, é natural e pertinente exigir essa formação, além da formação superior em Pedagogia, como requisito para a participação em concursos públicos para cargos de professores, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim aparece nos editais analisados para os anos de 2008 e 2011, os quais exigiam formação em magistério (Curso Normal de nível médio) para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais). No entanto, a partir de 2014, os editais passaram a exigir a formação em Curso Normal de nível médio apenas para professores da Educação Infantil, deixando de exigir essa titulação para professores dos anos iniciais. A partir de 2017, essa exigência desapareceu completamente dos editais. Com isso, criou-se o discurso de que o Curso Normal não teria validade para a formação inicial dos professores, o que é contraditório com a legislação vigente. Como afirma Orlandi (2007, p.102), "O silêncio não é ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso". As palavras são carregadas de silêncios e, nesse contexto, a contradição se

estabelece. Apesar de citar a Resolução do CNE n.º1, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006), que institui as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, o voto do relator impõe um silêncio que vai contra a validade do Curso Normal como formação inicial dos professores.

A própria resolução reconhece o Curso Normal de nível médio como campo de atuação para os pedagogos formados. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no art. 62, considera a formação dos professores que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Curso Normal de nível médio como aceitável. Portanto, diante dessas evidências legais e levando em conta que Pelotas possui duas escolas de formação para professores desses níveis de ensino, por que ignorar a importância e a existência do Curso Normal em seus concursos?

Finalizando o texto, mas sem encerrar as reflexões

É importante ressaltar que este texto não tem a intenção de tomar uma posição definitiva, mas sim de problematizar e contextualizar essas questões em um cenário educacional que ainda não consegue superar suas discrepâncias e atender adequadamente à demanda por vagas nos cursos superiores de licenciatura. Seria importante promover mais debates sobre uma política pública nacional de educação que abrangesse de maneira satisfatória e eficiente as demandas de formação de professores. Essa política deveria ser inclusiva e dar voz a representantes das escolas de educação básica, das escolas de Curso Normal de nível médio e superior, das licenciaturas e dos programas de pós-graduação, a fim de pensar e promover a tão buscada qualidade na formação de professores e, conseqüentemente, na educação.

Referências

André, M., Simões, R. H. S., Carvalho, J. M., & Brzezinski, I. (1999). Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, 68. 301-309. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300015>

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Congresso Nacional do Brasil. Assembléia Nacional Constituinte. https://repositorio.cgu.gov.br/bitstream/1/33615/18/Constituicao_Federal_1988_Compilado.pdf

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996*. (Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional). Presidência da República. Casa Civil. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

Brasil. (1998). *Parecer da Câmara de Educação Superior (CES) n.º 151/98*. (Consulta tendo em vista o § 4º do artigo 87 da Lei 9.394/96). http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces151_98.pdf

Brasil. (2003). *Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) n.º 03/2003*. (Consulta ao Conselho Nacional de Educação [CNE] tendo em vista a situação formativa dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil). http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb003_03.pdf

Brasil. (2006). *Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) n.º 1, de 15 de maio de 2006*. (Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura). http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

Freitas, H. C. L. A. (2007). (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, 28, 203-1230. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300026>

Orlandi, E. P. (2007). *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

Silva, L. M. A., & Rodrigues, F. P. (2018). A Escola Normal e as Reformas Educacionais como Símbolo Republicano. *IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores Inovação e Tradição - preservar e criar na formação docente*. Águas de Lindóia, SP.

AS TDICs NAS PESQUISAS EM ENSINO DE CIÊNCIAS: UM APROFUNDAMENTO POR MEIO DA REVISÃO DE LITERATURA

Bárbara Cristina Caldas de Ávila¹
Wallace Alves Cabral²

Introdução

Muitas são as modificações pautadas às escolas e aos professores no quesito estratégico e metodológico de ensino com o advento da tecnologia. Isso posto, faz-se necessário a criação de um canal de comunicação horizontal, possibilitando uma aprendizagem mais dinâmica, estimulante e ativa, tendo em vista o novo perfil dos educandos e suas necessidades frente à cultura digital.

Na mesma perspectiva, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)/Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) corroboram para um Ensino de Ciências “[...] pautado em metodologias mais inovadoras, superando práticas meramente expositivas, fugindo do tradicionalismo de um ensino centrado apenas na figura do professor” (BRANCO; ZANATTA, 2020, p. 3). Ademais, ter efetividade na resolução de problemas educativos desta área de ensino, com possibilidade de se trabalhar de forma efetiva o conhecimento científico e fenômenos abstratos e complexos.

Os termos TIC e TDIC são utilizados por diferentes pesquisadores. O último, contemporâneo, reforça o caráter de dispositivo tecnológico conectado à internet. O primeiro, possui definições mais abrangentes. Por este trabalho se tratar de uma revisão de literatura, vamos considerar ambos.

Neste sentido, tendo em vista a magnitude de se discutir a inserção de TICs/TDICs no Ensino de Ciências, apresentamos a seguinte revisão de literatura, a qual visa refletir sobre a necessidade de se romper os paradigmas dominantes, frente as potencialidades e limitações destas ferramentas digitais no contexto educacional, sua integração em materiais didáticos orientados em documentos oficiais, bem como a formação inicial e continuada de professores.

342

¹Licenciada em Química pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEDU) da mesma instituição. E-mail: barbaracaldas1994@gmail.com.

²Licenciado em Química pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Mestre e Doutor em Educação pela mesma instituição. Professor adjunto da área de Educação Química na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Professor orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSJ (PPEDU-UFSJ) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Ouro Preto (MPEC-UFOP). E-mail: wallacecabral@ufsj.edu.br.

Ora, requerer também a necessidade de utilização das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas, bem como do letramento digital.

Aspectos metodológicos

Na tentativa de compreendermos os desafios e possibilidades de promover a incorporação de TICs/TDICs à prática educativa no Ensino de Ciências, atentando ao campo de pesquisa, suas políticas, práticas e sujeitos, é que apresentamos a seguinte revisão de literatura.

Em um primeiro momento, para a bibliografia em questão, foram selecionadas oito revistas que versam sobre a temática. Destas, seis são revistas da área de Ensino de Ciências, que englobam estudos sobre utilização de TICs/TDICs na Educação, sendo cinco de âmbito nacional (Ensaio-Pesquisa em Educação em Ciências, Ciência e Ensino, Ciência e Educação, Investigações em Ensino de Ciências, Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências) e uma internacional (Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias).

A publicação destas revistas por diferentes instituições, como UNESP, UFRGS, UNICAMP e UFMG, nas quais se concentram grande número de pesquisadores e grupos de estudos dedicados à pesquisa em Educação Científica, foram o ensejo para nossa seleção. Não são as únicas da área de Ensino de Ciências, mas trarão pressupostos válidos para o desenvolvimento da presente pesquisa (FLÔR; CASSIANI, 2012).

Também optamos por incluir trabalhos das revistas vinculadas à Sociedade Brasileira de Química (SBQ) (Química Nova e Química Nova na Escola), uma vez que a Educação Química é o objeto de investigação de uma pesquisa de Mestrado, ainda em andamento, em que esta revisão de literatura se insere dentro da dissertação.

Como critério de seleção, elegemos as palavras-chave para a busca: “Tecnologias da/de Informação e Comunicação (TIC)” e “Tecnologias Digitais da/de Informação e Comunicação (TDIC)”, as quais resultaram em um total de cinquenta e nove artigos recuperados. Logo, por meio de uma leitura cuidadosa dos títulos e/ou palavras-chave dos trabalhos, foi feito o levantamento bibliográfico dos que continham os termos pré-estabelecidos acima, como critério de seleção. Para mais, com o intuito de atingir pesquisas atualizadas, fizemos um recorte temporal dos últimos dez anos³ (2013-2023).

Dessa forma, dezessete trabalhos seguiram no processo de revisão de literatura. É imprescindível salientarmos que, os quarenta e dois artigos excluídos, os quais não seguiram no processo de análise, foram suprimidos uma vez que não obedeciam aos critérios de seleção adotados, isto é, não continham os termos TIC ou TDIC no título e/ou palavras-chave, como também não estavam dentro do recorte temporal estabelecido para um possível refinamento do aporte teórico.

³ Considerou-se a data limite o dia 30/01/2023, quando as buscas foram finalizadas.

Os dezessete trabalhos que fazem parte da discussão desse referencial teórico são apresentados no Quadro 1, segundo título, autores e ano de publicação.

Quadro 1: Apresentação dos artigos selecionados, segundo título, autores e ano de publicação.

Periódico	Título do artigo	Autores
Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências	Nenhum artigo selecionado	
Revista Ciência & Ensino	Nenhum artigo selecionado	
Revista Ciência & Educação	O uso das tecnologias de informação e comunicação no Ensino de Química e os aspectos semióticos envolvidos na interpretação de informações acessadas via web	Silva e Soares (2018)
	Continuidade e descontinuidade de uso de tecnologias digitais de informação e comunicação por professores universitários das Ciências e da Saúde	Wardenski, Struchiner e Giannella (2018)
	As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação	Schuhmacher, Filho e Schuhmacher (2017)
	As tecnologias da informação e da comunicação e a promoção da discussão e ação sociopolítica em aulas de Ciências naturais em contexto português	Scheid e Reis (2016)
	Geometria dinâmica na sala de aula: o desenvolvimento do futuro professor de matemática diante da imprevisibilidade	Silva e Penteado (2013)
Revista Investigações em Ensino de Ciências	Fortaleciendo la competencia científica “identificar” en estudiantes de grado segundo a través de un ambiente de aprendizaje potenciado por TIC desde una perspectiva de la mediación didáctica	Carmona e Ríos (2020)
	<u>Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a formação de professores: tendências de pesquisa</u>	Atanazio e Leite (2018)

	Atividades investigativas baseadas em TICE: um estudo dos domínios social, afetivo e cognitivo de crianças e jovens a partir dos fundamentos essenciais da argumentação no contexto da educação científica	Fernandes, Rodrigues e Ferreira (2020)
	El uso de videos para la eficiencia en el aprendizaje-acción de la Física en el laboratorio	Chávez e Andrés (2016)
Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	Análise da Interação entre o Leitor e o Livro Didático: Um Estudo nos Livros de Ciências dos Anos Iniciais	Junior e Mesquita (2021)
	Análise da discussão em fórum sobre a estratégia projetos de trabalhos com uso de TIC em um curso de licenciatura a distância	Lima e Amaral (2014)
Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias (REEC)	Enseñanza de las ciencias, tecnología educativa y escuela rural: un estudio de casos	López e Ruiz-Gallardo (2013)
	Conectarse al aprendizaje: el uso de Twitter para aprender Biología en ESO	Ramirez-Munoz et al.(2023)
	Uma análise de vídeos para o Ensino de Química	Valença et al. (2021)
	Experimentos químicos em sala de aula utilizando recursos multimídia: uma proposta de aulas demonstrativas para o Ensino de Química Orgânica	Halfen et al. (2020)
	La valoración de sitios web relacionados con Dengue para la selección de materiales como aporte a la formación docente	Biber, Romano y Peláez (2021)
<i>Revista Química Nova na Escola</i>	Stop motion no Ensino de Química	Leite (2020)
Revista Química Nova	Nenhum artigo selecionado	

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Em um segundo momento, após o levantamento dos trabalhos, foram analisados os resumos dos artigos encontrados, a fim de identificar quais seriam os enfoques sobre a utilização de TICs/TDICs mobilizados pelos autores. Entre os pontos encontrados, destacamos quatro correntes que podem se comunicar: potencialidades e limitações das TDICs no processo de

aprendizagem; A utilização de TDICs na prática docente; Integração das TDICs aos livros didáticos; Inserção de recursos digitais como estratégia didática. No Quadro 2 são apresentadas essas categorias e os respectivos volumes pesquisados.

Embora tenhamos elencados os trabalhos em categorias, é importante ressaltar que há existência de nuances entre um e outro. Ademais, cabe aqui destacar, que o trabalho de Sheid e Reis (2016) foi integrado às duas primeiras categorias, uma vez que a pesquisa engloba duas temáticas que podem, ou não, serem exploradas em particular.

Quadro 2: Apresentação dos artigos selecionados e relacionados à algumas categorias.

Categorias	Artigos
Potencialidades e limitações das TDICs no processo de aprendizagem	(LIMA; AMARAL, 2014; SCHEID; REIS, 2016; SILVA; SOARES, 2018; CARMONA; RIOS, 2020; FERNANDES; RODRIGUES; FERREIRA, 2020)
A utilização de TDICs na prática docente	(LÓPEZ; RUIZ-GALLARDO, 2013; SILVA; PENTEADO, 2013; SCHEID; REIS, 2016; SCHUHMACHER; FILHO; SCHUHMACHER, 2017; ATANAZIO; LEITE, 2018; WARDENSKI; STRUCHINER; GIANELLA, 2018)
Integração das TDICs aos livros didáticos	(JUNIOR; MESQUITA, 2021)
Inserção de recursos digitais como estratégia didática	(CHÁVEZ; ANDRÉS, 2016; HALFEN et al., 2020; LEITE, 2020; BIBER; ROMANO; PELÓEZ, 2021; VALENÇA et al., 2021; RAMIREZ-MUNOS et al., 2023)

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Apropriação da análise dos resultados

A seguir, apresentamos os dezessete trabalhos selecionados, fragmentando as discussões a partir das quatro categorias criadas.

Potencialidades e limitações das TDICs no processo de aprendizagem

Diante do constante desenvolvimento científico e tecnológico, que possibilitou uma nova realidade social e perpassa sobretudo o ambiente educacional em prol da democratização dos processos sociais e da participação ativa dos indivíduos na sociedade, nota-se que alguns dos trabalhos encontrados têm como tema a investigação acerca das competências científicas desenvolvidas por estudantes, em um ambiente de aprendizagem potencializado pelas TICs/TDICs.

Silva e Soares (2018), por exemplo, investigaram como a utilização de TICs no Ensino de Química, em uma escola pública da rede estadual de ensino da região noroeste de Goiânia, promovem transformações nos processos de ensino e aprendizagem.

A pesquisa foi desenvolvida com estudantes de uma turma de primeiro ano do Ensino Médio (EM), também sujeitos da investigação sobre como a interpretação e manipulação das informações acessadas via *web* são desenvolvidas por alunos.

Como metodologia investigativa, os autores adotaram: gravação de vídeos, utilização de biblioteca virtual, aplicação de questionário e experimentação. As análises mostraram que a figura do professor como mediador para o uso significativo das informações acessadas pela *internet* é fundamental, uma vez que o acesso autônomo dos discentes se configurou como pouco eficiente para o desenvolvimento da aprendizagem. Isso porque,

A figura do professor como mediador do processo de ensino e de aprendizagem auspicia o desenvolvimento cognitivo em sala de aula, destacando a importância do aspecto dialógico de interpretação, compreensão e desenvolvimento do conhecimento a partir do acesso, manipulação e comunicação da informação acessada através das TIC (SILVA; SOARES, 2018, p. 656).

No mesmo sentido do trabalho de Silva e Soares (2018), Fernandes, Rodrigues e Ferreira (2020) têm como enfoque compreender como ocorre a interação de crianças e jovens de um meio social desfavorecido, com conteúdos científicos e atividades de investigação mediados por tecnologias digitais.

A pesquisa foi realizada em Portugal, no conselho de Sintra, a partir de um projeto que visa reforçar o Ensino de Ciências nas escolas da região. O projeto denominado “Projeto Experimental de Educação Científica e Tecnológica”, teve como objetivos desenvolver ações de “inclusão escolar”, “educação não formal” e “inclusão digital”. Como metodologia, utilizaram um questionário, entrevistas semiestruturadas e filmagens do desenvolvimento de uma atividade investigativa através de uma hipermídia designada “Módulo Temático Virtual”, a qual continha vários recursos digitais.

Os resultados da investigação mostraram que as interações dos alunos com os recursos digitais utilizados têm relação com os domínios de ordem social, afetivo e cognitivo.

Isso porque, segundo os pesquisadores (2020, p. 374), “a disposição emocional do aprendiz é função da expectativa que ele tem sobre o seu sucesso ao realizar uma atividade ou ao interagir com os diferentes recursos digitais”.

Outro trabalho entre os que selecionamos, que discute as funcionalidades das TICs no contexto escolar, foi o de Scheid e Reis (2016). Os autores desenvolveram um estudo de revisão de literatura científica, de publicações que constavam no Repositório da Universidade de Lisboa (2015), produzidas no âmbito do Instituto de Educação dessa universidade. Dentre os critérios de seleção adotados, estão o recorte temporal de janeiro de 2010 a de maio de

2014 e publicações que continham em seus resumos as palavras-chave: TIC, Web 2.0, e-portfólios, multimídia, controvérsias sociocientíficas, questões controversas e ativismo.

O resultado das pesquisas abordadas no trabalho de Sheid e Reis (2016) indicaram que as TICs se mostraram favoráveis à potencialização de discussões e ações sociopolíticas sobre questões sociocientíficas e socioambientais controversas em contexto escolar. Dessa forma, são capazes de promover o desenvolvimento do indivíduo como cidadão, tendo em vista uma participação ativa e fundamentada na sociedade e na resolução de seus problemas.

Indo ao encontro dos trabalhos já apresentados nesta categoria, Lima e Amaral (2014) desenvolveram uma pesquisa na qual foram incumbidos recursos didáticos como estratégia de ensino, de forma a analisar as potencialidades da utilização de TICs no ensino.

As autoras objetivavam analisar as interações entre alunos de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na modalidade a distância, adotando como critério a utilização de fórum e *blog*, e como esses recursos podem contribuir para compreensão sobre a estratégia didática de projetos de trabalho.

Diante dessa perspectiva e tendo em vista que a transposição didática dos conteúdos pode acontecer de forma assíncrona, uma vez que a modalidade em que se insere essa pesquisa é a distância, “há possibilidades de serem utilizados modelos de aprendizagem diversos, para suportar uma construção coletiva do conhecimento atribuindo um papel mais ativo do aluno” (LIMA; AMARAL, 2014, p. 175).

É nesse contexto que se fundamenta a importância de se inserir TICs como estratégia didática, uma vez que “sendo apoiada por um processo de argumentação de Ensino de Ciências, contribui fortemente para o desenvolvimento de competências sociais, técnicas, afetivas e cognitivas dos participantes” (FERNANDES; RODRIGUES; FERREIRA, 2020, p. 382).

Na mesma perspectiva dos demais autores, Carmona e Rios (2020), em sua investigação sobre competências científicas de alunos da segunda série da Instituição Educativa “Santa Rosa” na cidade de Cali, na Colômbia, desenvolvidas num ambiente de aprendizagem potencializado pelas TICs, ressaltam que a utilização de ferramentas digitais permitem aos alunos desenvolver “habilidades e atitudes para formular problemas e hipóteses, projetar experiências, fazer observações, representar e analisar dados e interpretar resultados em uma forma significativa crítica”, (p. 161, tradução nossa) se elaboradas estratégias e seguimentos pedagógicos.

A pesquisa em questão foi desenvolvida através de uma sequência de atividades acerca do eixo temático estados da matéria, numa perspectiva de mediação didática. Para os autores, a construção do conhecimento científico escolar está diretamente relacionada com a tomada de decisões dos alunos, que por vez são mais desenvolvidas e fortalecidas a partir da mediação do professor.

Posto isso, “o aluno pode ser orientado a construir o seu aprendizado, desenvolvendo autonomia e independência em relação ao professor, que o orientará a ‘aprender a aprender’ e ‘aprender a fazer’” (LIMA; AMARAL, 2014, p. 175).

As considerações dos autores acima corroboram com o que venho defendendo em relação a importância das ferramentas tecnológicas para o ensino e os benefícios potenciais que resultam ao fazer pedagógico. Concordo, também, quando dizem que a mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem, associado à uma proposta pedagógica didática inovadora, pode promover o desenvolvimento dos estudantes quanto aos conceitos científicos, possibilitando a construção do conhecimento de forma crítica e ativa.

A utilização de TDICs na prática docente

Levando-se em conta a perspectiva de se incluir recursos tecnológicos digitais no contexto de aprendizagem, é imprescindível que se discuta a importância do exercício da *formação inicial e continuada de professores*, tendo como eixo norteador a construção dos saberes docentes. Diante disso, alguns estudos direcionados à essa temática foram selecionados.

O trabalho de Atanzio e Leite (2018) trata-se de uma revisão de literatura científica integrativa sobre as TICs no contexto da formação de professores de Ciências da Natureza, o qual foi desenvolvido com base em quatorze periódicos nacionais de acesso *on-line* da área de Ensino de Ciências, avaliados no quadriênio 2013-2016 pela CAPES nos estratos *Qualis* A1 e A2.

A busca pelos referenciais teóricos se deu pelo acesso ao *site* de cada revista com a inserção das palavras-chave: “TIC”, “TDIC”, “tecnologia” e a escolha da opção de busca no texto completo. Dentre os critérios de seleção adotados, estão os trabalhos publicados em língua portuguesa e o recorte temporal de 2007 a 2017. Ademais, foram selecionados artigos que continham em seus títulos e resumos, palavras relacionadas à TICs e prática docente na área de Ciências da Natureza (Biologia, Física, Química e Ciências).

Os resultados das pesquisas analisadas por Atanzio e Leite (2018) indicaram que é de fundamental necessidade a inserção das tecnologias pedagógicas no ambiente educacional. No entanto, é preciso que haja uma maior capacitação dos professores quanto ao uso de TICs para que essa integração seja efetiva (2018), além da necessidade se investir em infraestrutura e equipamentos, de forma a contribuir para o desenvolvimento de metodologias de ensino que despertem o interesse, curiosidade e criatividade dos alunos.

É nesse sentido que Scheid e Reis (2016), em sua abordagem teórica, em que se discute as competências digitais em prol do desenvolvimento educacional tanto do educando, quanto do professor, ressaltam que,

As TIC podem contribuir significativamente nesse aspecto, cabendo, ao professor, conhecer e avaliar o potencial das diversas mídias ao seu alcance, e oportunizar o uso consciente por seus alunos, com o objetivo de envolvê-los e apoiá-los na construção de conhecimentos científicos (p. 133).

Portanto, é preciso que se invista em boas práticas pedagógicas em sala de aula, visando desenvolver abordagens metodológicas lúdicas, reflexivas e ativas.

No mesmo sentido do estudo de Atanzio e Leite (2018), López e Ruiz-Gallardo (2013) desenvolveram um estudo investigativo em escolas rurais espanholas, com o objetivo de pesquisar algumas características da realidade do Ensino de Ciências e os resultados das integrações das TICs no contexto educacional. Os três instrumentos utilizados na pesquisa foram: análise documental, entrevistas em profundidade com diretores e uma série de observações em sala de aula.

Diante das análises feitas, as possíveis considerações adotadas pelos autores é de que há indicativos que a utilização de atividades baseadas em TICs, como *blogs* ou *webquests*, no Ensino de Ciências, promovem o interesse e motivação dos estudantes.

Portanto, é inevitável que se ofereça um currículo que inclua o Ensino de Ciências de maneira atrativa, a fim de acabar com o estigma que trata-se de um conteúdo difícil e chato, conforme ideias de López e Ruiz-Gallardo (2013).

Outro trabalho entre os que encontramos foi o de Waldenski, Struchiner e Gianella (2018), que objetivava analisar os aspectos que influenciam a continuidade e a descontinuidade do uso de uma ferramenta de autoria de cursos na *Internet (Constructore)*, a partir das percepções de professores de Ciências da Saúde. A metodologia de coleta de dados foi desenvolvida a partir de entrevistas semiestruturadas com oito professores universitários. A análise das entrevistas feitas com os professores envolvidos indicou que a continuidade e descontinuidade do uso de TICs é influenciada por aspectos de diferentes naturezas: pedagógica, pessoal, institucional e tecnológica.

Os autores destacaram a importância da formação docente com vistas ao uso significativo das TICs como estratégia pedagógica, uma vez que “difícilmente os alunos aderem a metodologias de ensino baseadas nas TICs quando percebem que seu uso não é priorizado pelos docentes” (WALDENSKI; STRUCHINER; GIANELLA, 2018, p. 628).

Em consonância com as ideias de Waldenski, Struchiner e Gianella (2018), Silva e Penteado (2013), em sua pesquisa, na qual foi analisado a apropriação de um *software* de geometria dinâmica (Geogebra) em atividades de ensino, por futuros professores de Matemática, discorreram em seu trabalho a ideia de que,

[...] as práticas pedagógicas, de uma forma planejada e sistemática, com o uso da TIC permitem que os alunos desenvolvam uma competência de trabalho autônomo, pois se deparam, desde muito novos, com várias ferramentas de investigação (SILVA; PENTEADO, 2013, p. 282).

Já na pesquisa de Schuhmacher, Filho e Schuhmocher (2017), houve o desenvolvimento de um projeto de investigação sobre o enfrentamento de barreiras por docentes na inserção das TDICs em práticas educativas. Como metodologia, utilizaram análises dos Projetos Político Pedagógicos de cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); entrevistas com os coordenadores dos cursos de Licenciatura e aplicação de questionários com professores dos cursos de Licenciatura e EM.

Ao discorrer em seu estudo, os pesquisadores (2017), questionam a real situação de instituições de ensino em decorrência ao descompasso de políticas públicas, propostas por meio de legislações.

Nesse sentido, é imprescindível que se invista não somente em formação de professores, como também em infraestrutura e equipamentos” (ATANAZIO; LEITE, 2018). Posto que, o precário acesso aos recursos tecnológicos pode frustrar e desestimular professores na implementação de TICs em suas práxis pedagógicas (WARDENSKI; STRUCHINER; GIANELLA, 2018).

Nesse caso, como sinaliza Schuhmacher, Filho e Schuhmocher (2017, p. 574), “a situação só poderá ser resolvida com ações governamentais que extrapolem o discurso político, para ações imediatas, que consolidem as necessidades inerentes às situações de ensino”.

Por meio das pesquisas apresentadas e levando-se em consideração o cenário educacional, subscrevemos as ideias dos autores apresentados, quando ressaltam a importância da superação dos paradigmas educacionais e implementação de um ensino inovador, com estratégias didáticas voltadas para um ensino midiático, capaz de promover a preparação dos educando para o atual contexto tecnológico. Ao mesmo tempo, concordamos que não basta investir somente em formação docente, uma vez que ainda existem deficiências quando o quesito é *infraestrutura*, resultado de ações governamentais ineficientes quanto à implantação de políticas educacionais.

351

Integração das TDICs aos livros didáticos

Com o paradigma vigente das tecnologias digitais, o veículo de informação e comunicação mais conhecido em salas de aula, o Livro Didático (LD), tem sido foco de grandes editoras e políticas educacionais, quanto à discussões em torno da sua produção, avaliação e atualização acerca das metodologias e abordagens paralelas ao avanço técnico científico no processo de ensino e aprendizagem.

À vista disso, alguns pesquisadores centram sua atenção em relação a implementação de recursos tecnológicos digitais nos LDs. Dentro dessa tendência, fazemos referência ao trabalho de Junior e Mesquita (2021), os quais desenvolveram uma pesquisa com base na identificação das perspectivas de interação entre o leitor e o LD tendo em vista elementos

relacionados às TDICs presentes neste. A pesquisa ocorreu a partir da análise documental e bibliográfica de quatorze coleções de livros de Ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) aprovados no Guia do Livro Didático (GLD) do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2019, no total de 70 LDs de Ciências. Como resultado da análise, Junior e Mesquita (2021) verificaram duas perspectivas de interação entre o leitor e o LD: a primeira perspectiva se dá por meio de imagens e textos que direcionam para o próprio livro, isto é, por meio de leituras, escritas e visualizações; a segunda, a função de complementar a formação de caráter científico por meio de buscas ou atividades externas ao LD.

Indo ao encontro dos resultados apresentados pelos autores e levando em consideração a minha vivência em âmbito educacional, sinalizo a importância de se integrar TDICs aos LD, uma vez que este trabalho de forma isolada, possibilita discussões muito limitadas e que muitas vezes não condizem com a realidade do aluno. Desta forma, corroboro com as ideias de que recursos midiáticos constituem-se como influenciadores no processo de interação referente ao texto didático (JUNIOR; MESQUITA, 2021), o que possibilita ao educando uma visão mais autoritária e crítica quanto aos conhecimentos adquiridos ou até mesmo a busca de conhecimento por via destes.

Dessarte, é fundamental que atualizações sejam feitas nesses materiais pedagógicos, visto que o livro didático pode ser um recurso da práxis capaz de instigar o conhecimento do aluno (JUNIOR; MESQUITA, 2021). Vinculado às TDICs pode proporcionar um aprendizado mais estimulante, frente ao modelo fatigado do ensino tradicional.

Portanto, reafirmo a importância da integração do cenário tecnológico em âmbito escolar, sobretudo em livros de caráter pedagógico, uma vez que as TDICs fazem cada vez mais parte da realidade na qual estamos inseridos. Assim, não se pode omitir a existência da tecnologia, no entanto, como referido pelos autores (JUNIOR; MESQUITA, 2021). É preciso que entendamos as possibilidades e limitações ao utilizá-las, tanto na prática de Ciência, como no contexto educacional, visto que a infraestrutura escolar, em particular, brasileira, e a condição social de muitos estudantes, são precárias.

Inserção de recursos digitais como estratégia didática

Levando-se em conta a perspectiva de uma educação mediada por tecnologias, nas quais os aparatos tecnológicos viabilizam um ensino inovador, capaz de promover competências, autonomia e engajamento dos alunos, é que referenciamos a relevância de implementação dos recursos digitais nas práticas educativas, uma vez que possuem interfaces mediadoras entre professor-aluno, além de servirem como veículo facilitador na elaboração de saberes. Neste contexto, enfatizamos o trabalho de Leite (2020), que trata de um estudo investigativo sobre a apropriação de um recurso didático digital, *stop motion* (SM), por 134 estudantes do

curso de Licenciatura em Química de uma universidade pública brasileira. A metodologia de investigação adotada pelo autor foi por meio de questionário e apresentação do seminário realizado em grupo.

Segundo o autor (2020), a implementação dessa ferramenta pedagógica no contexto de ensino de Química se mostrou eficiente, uma vez que considerada uma tecnologia capaz de proporcionar o protagonismo e independência dos alunos, em virtude de viabilizar “[...] um cenário para a reflexão dos conteúdos científicos propostos pelos estudantes” (p. 19).

Nada obstante, é imprescindível que esse recurso tecnológico seja acompanhado de estratégias didáticas, haja visto que sua “mera utilização em sala de aula não irá impactar na construção do conhecimento dos estudantes” (LEITE, 2020, p. 14).

Outro trabalho dentre os que encontramos, que destacam as possibilidades de utilização de recursos didáticos digitais no ensino, é o de Biber, Romano e Peláez (2021).

As autoras desenvolveram um estudo analítico de *sites* e páginas das *web*, em uma perspectiva de educação para a saúde, mais especificamente sobre a temática Dengue.

Como critérios de seleção, adotaram-se: a palavra “Dengue” como chave de busca e *sites* da *Internet* em espanhol, que correspondiam a órgãos oficiais e apresentavam funções consideradas educativas.

As discussões do trabalho mostraram que o instrumento projetado na análise e avaliação das páginas da *web* trouxe resultados positivos. Desta forma pode ser utilizado na perspectiva de criação de banco de dados e incorporação em propostas de formação continuada de professores.

Levando em conta a capacidade potencializadora das TICs no processo educativo, e apoiada na ideia de que as redes sociais, vinculadas às tecnologias, possibilitam um ambiente reflexivo, crítico e criativo, apresento o projeto investigativo de Ramirez-Munoz et al. (2023) referente à implementação de atividades vinculadas à rede social Twitter, como metodologia de ensino didático-pedagógica.

A realização do projeto se deu no Instituto de Ensino Superior (IES) público bilíngue da Comunidade de Madrid, na Espanha, com estudantes de Biologia e Geologia do 4º ano do Ensino Secundário Obrigatório, no contexto da unidade curricular “Origem da vida e evolução”.

Como metodologia investigativa, foi aplicado um questionário inicial com questões relacionada às competências digitais dos estudantes, de forma a assegurar homogeneidade nas análises. Os resultados indicaram que a introdução de redes sociais, vinculada a uma proposta metodológica de ensino inovadora, no processo de ensino-aprendizagem de Biologia, pode fornecer resultados favoráveis à aprendizagem.

Ao encontro da temática dos trabalhos apresentados até então, nesta categoria, mas numa perspectiva de recursos midiáticos, o estudo desenvolvido por Valença et al. (2021) trata-se de uma pesquisa documental, na qual 30 vídeos de Química disponibilizados no canal do

YouTube “Manual do Mundo” foram selecionados, com objetivo de analisar a viabilidade destes quando sua utilização como recurso pedagógico.

O resultado dessa pesquisa, indicou potencialidades nos vídeos do Canal do *YouTube* “Manual do Mundo” como tecnologias alternativas a serem implementadas no Ensino de Química, uma vez que tornam as aulas mais atrativas e dinâmicas. Nesse sentido, o vídeo possibilita ao professor desenvolver novas experiências, frente à abordagem tradicional de ensino, de forma consciente e sistematizada, promovendo o interesse do aluno pelo conteúdo e socialização do conhecimento adquirido (VALENÇA et al., 2021).

Na mesma vertente do trabalho de Valença et al. (2021), Chávez e Andrés (2016), desenvolveram um trabalho intitulado “O uso de vídeos para eficiência na aprendizagem de física no laboratório” (tradução nossa), o qual trata de um estudo de investigação de campo desenvolvida com 7 egressos do curso de Laboratório I do Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), referente ao quinto semestre do curso de Licenciatura em Física, voltado para a área de mecânica clássica newtoniana, sobre intervenções didáticas feitas com vídeos. O objetivo da pesquisa é investigar as potencialidades das TICs para redução do tempo em atividades desenvolvidas em laboratório, sem afetar na eficiência do aprendizado.

O resultado da investigação quanto à implementação de vídeos em atividades laboratoriais, num modelo de aprendizagem inovador, mediada por professores, foram favoráveis quanto ao domínio teórico e metodológico do conteúdo. Segundo Chávez e Andrés (2016), o tempo de execução das atividades experimentais medidas por vídeos foi menor e não interferiu nos resultados da aprendizagem teórico-experimental dos educandos.

Halfen et al. (2020), também numa perspectiva midiática, desenvolveram uma pesquisa investigativa em relação a oito atividades experimentais demonstrativas, nas quais utilizaram-se recursos multimídia e projeções ao vivo das imagens em um curso de Ciências Biológicas, na disciplina Química Geral.

O âmbito da pesquisa se deu no Centro de Estudos Costeiros, Limnológicos e Marinhos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ceclimar/UFRGS), no litoral do estado do Rio Grande do Sul em um contexto temático de Química Orgânica.

Como metodologia, os autores adotaram o planejamento e aplicação dos experimentos, e posterior a realização das atividades em sala, foi aplicado um questionário. A análise dos dados foi feita pelo método de análise de conteúdo.

Os resultados da pesquisa indicaram que a utilização de recursos multimídias para aulas demonstrativas de experimentos Químicos são eficientes, pois possibilita a visualização de fenômenos por todos os estudantes, além de possíveis interpretações válidas.

Então, na mesma vertente dos trabalhos apresentados nesta categoria, reafirmo a importância de se inserir TICs/TDICs ao ensino. Evidencio também a capacitação de professores quanto a utilização de recursos digitais, uma vez que torna-se imperioso que o educador promova abordagens pedagógicas coerente, diante de tanta oferta de programas educativos.

Considerações finais

Esta revisão de literatura pretendeu analisar trabalhos académicos publicados em revistas nacionais e internacionais da área de Ensino de Ciências e revistas vinculadas à SBQ, dos últimos dez anos. Tal estudo parte do recorte da pesquisa de dissertação do Mestrado, em construção, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEdu) da Universidade Federal de São João del-Rei, sobre as TDICs nas pesquisas em Ensino de Ciências.

Assim sendo, no decorrer desta investigação, foi possível identificar que grande parte dos estudos foram desenvolvidos no Ensino Superior, seguido pelo Ensino Médio e Ensino Fundamental, para mais, dois trabalhos de revisão de literatura e uma pesquisa documental. Em vista disso, é perceptível a relevância de trabalhos que discutem a formação inicial e continuada de professores quanto a implementação de recursos tecnológicos digitais como ferramentas capazes de potencializar o processo educativo.

Ademais, a precarização escolar é retratada ao longo do trabalho, uma vez que, pautado pela ausência de equipamentos e descompasso de políticas públicas, é limitado aos professores repensar estratégias metodológicas ativas, a qual é demandada pelo corpo discente, constituído, por via de regra, por nativos digitais.

Referências

ATANAZIO, A. M. C.; LEITE, Á. E. Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a formação de professores: tendências de pesquisa. **Investigações Em Ensino De Ciências**. V.23, n. 2, p. 88–103, 2018.

BIBER, P. A.; ROMANO, L. G.; PELÁEZ, C. La valoración de sitios web relacionados con Dengue para la selección de materiales como aporte a la formación docente. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. Vol. 20, N. 2, 291-320, 2021.

BRANCO, E. P.; ZANATTA, S. C. Ensino de Ciências e as TDIC: relações com o letramento digital. IN: I Simpósio Sul-Americano de Pesquisa em Ensino de Ciências? I SSAPEC, 2020, Cerro Largo? RS. **Anais I Simpósio Sul-Americano de Pesquisa em Ensino de Ciências**. V. 1, p. 1-5, 2020.

CARMONA, K. V. R.; RÍOS, E. A. E. Fortaleciendo la competencia científica “identificar” en estudiantes de grado segundo a través de un ambiente de aprendizaje potenciado por TIC desde una perspectiva de la mediación didáctica. **Investigações em Ensino de Ciências**. V. 25, n. 1, p. 159-191, 2020.

CHÁVEZ, J. L.; ANDRÉS, M. M. El uso de videos para la eficiencia en el aprendizaje-acción de la Física en el laboratorio. **Investigações Em Ensino De Ciências**. V. 18, n. 1, p. 43–54, 2016.

FERNANDES, G. W. R.; RODRIGUES, A. M.; FERREIRA, C. A. R. Atividades investigativas baseadas em TICE: um estudo dos domínios social, afetivo e cognitivo de crianças e jovens a partir dos fundamentos essenciais da argumentação no contexto da educação científica. **Investigações Em Ensino De Ciências**. V. 25, n. 2, p. 369–387, 2020.

FLÔR, C. C.; CASSIANI, S. Estudos envolvendo linguagem e Educação Química no período de 2000 a 2008 – algumas considerações. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, V. 14, n. 1, p. 181-193, 2012.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 395–411, 2014.

HALFEN, R. A. P.; MERLO, A. A.; RAUPP, D. T.; NACHTIGALL, S. M.B. Experimentos químicos em sala de aula utilizando recursos multimídia: uma proposta de aulas demonstrativas para o ensino de Química Orgânica. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. V. 19, n. 2, p. 270-294, 2020.

JUNIOR, J. F. S.; MESQUITA, N. A. da S. Análise da Interação entre o Leitor e o Livro Didático: Um Estudo nos Livros de Ciências dos Anos Iniciais. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**. V. 21, n. 1, p. 1–24, 2021.

LEITE, B. S. Stop motion no Ensino de Química. **Revista Química Nova na Escola**. São Paulo, v. 42, n. 1, p. 13-20, 2020.

LIMA, L. F.; Amaral, E. M. R. Análise da discussão em fórum sobre a estratégia projetos de trabalhos com uso de TIC em um curso de licenciatura a distância. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**. V. 13, n. 3, p. 173–194, 2014.

LÓPEZ, J. M. S.; RUIZ-GALLARDO, J. R. Enseñanza de las ciencias, tecnología educativa y escuela rural: un estudio de casos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. V. 12, n. 1, p. 45-61, 2013.

SCHEID, N. M. J.; REIS, P. G. R. As tecnologias da informação e da comunicação e a promoção da discussão e ação sociopolítica em aulas de ciências naturais em contexto português. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 22, n. 1, p. 129-144, 2016.

RAMIREZ-MUNOZ, R.; MUÑOZ, A.; PEÑA, J.; DEL TORO, R. Conectarse al aprendizaje: el uso de Twitter para aprender Biología en ESO. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. V. 22, n. 1, p. 123-146, 2023.

SCHUHMACHER, V. R. N.; ALVES FILHO, J. P.; SCHUHMACHER, E. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 23, n. 3, p. 563-576, 2017.

SILVA, G. H. G.; PENTEADO, M. G. Geometria dinâmica na sala de aula: o desenvolvimento do futuro professor de Matemática diante da imprevisibilidade. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 19, n. 2, p. 279-292, 2013.

SILVA, V. A.; SOARES, M. H. F. B. O uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino de Química e os aspectos semióticos envolvidos na interpretação de informações acessadas via web. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 24, n. 3, p. 639-657, 2018.

VALENÇA, B. A.; WEBER, C.; KRUPCZAK, C.; AIRES, J. A. Uma análise de vídeos para o ensino de Química. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. V. 20, n. 2, p. 245-266, 2021.

WARDENSKI, R. F.; STRUCHINER, M.; GIANNELLA, T. R. Continuidade e descontinuidade de uso de tecnologias digitais de informação e comunicação por professores universitários das Ciências e da Saúde. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 24, n. 3, p. 621-638, 2018.

CAMINHOS DAS REFORMAS CURRICULARES NO BRASIL QUE CULMINARAM NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Beatriz Vieira Magdaleno¹

Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria²

No Brasil, a discussão acerca da elaboração de um currículo padronizado para todo o país ocorre desde 1940 (GONTIJO, 2015), a partir da Lei Orgânica do Ensino Primário (BRASIL, 1946) que tinha como objetivo regulamentar e organizar a estrutura curricular nos diferentes estados brasileiros. Posteriormente, um novo documento, intitulado “Leitura e linguagem do curso primário: sugestões para a organização e desenvolvimento de programas”, foi proposto para “[...] organizar as bases gerais para os programas das disciplinas dos cursos primários, como sugestões às administrações estaduais” (BRASIL, 1949, p.8).

Mais tarde, no período entre 1964 até 1985, o Brasil passou a ser governado por um regime ditatorial militar, no qual as liberdades democráticas foram suprimidas a partir de um governo autoritário. Devido ao novo governo, novas alterações curriculares, baseadas na intenção de modernizar o capitalismo brasileiro, foram fixadas. As novas diretrizes propunham o currículo escolar com um núcleo comum, em âmbito nacional, e uma parte diversificada, atendendo as peculiaridades de cada região (BRASIL, 1971).

Com o fim do período ditatorial, a sociedade brasileira precisou se reorganizar para o ambiente democrático que se esperava construir. A partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988, p.1), estabeleceu-se que “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Proposta que, mais tarde, se tornou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A ideia de um currículo comum para o território brasileiro apareceu ainda em documentos posteriores, sendo eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), no Programa Currículo em Movimento (BRASIL, 2008) e no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014).

Dado esses fatores, no ano de 2015 iniciou-se a escrita da BNCC, que mais tarde daria origem ao:

[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em

358

¹ Pedagoga, Mestre em Educação. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, Minas Gerais (MG), Brasil. bvmagdaleno@gmail.com

² Doutora em Educação Matemática, Professora adjunta no Departamento de Matemática da Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, Minas Gerais (MG), Brasil. rejane.faria@ufv.br

conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p.7).

A partir disso, tivemos três versões do documento disponibilizadas: a primeira em setembro de 2015, a segunda em maio de 2016 e a terceira em abril de 2017, sendo homologada em dezembro do mesmo ano (BRASIL, 2017).

Em contrapartida, a elaboração da BNCC gerou, ao longo dos anos de sua criação, questionamentos e debates acerca de sua implementação e impactos na educação brasileira (MAGDALENO; FARIA, 2023). Dentre os questionamentos levantados, destacam-se preocupações sobre a centralização das diretrizes curriculares, a possibilidade de homogeneização excessiva do ensino, a falta de flexibilidade para as escolas e professores adaptarem o currículo às necessidades locais e individuais dos estudantes, bem como a adequação da BNCC às diversidades regionais e culturais do país. Além disso, há discussões sobre a participação de diferentes atores da comunidade educacional na construção e revisão da BNCC, garantindo a representatividade e a pluralidade de perspectivas (MAGDALENO, FARIA, 2023). Esses questionamentos se fazem relevantes para a construção de um diálogo amplo e democrático sobre a implementação da BNCC, política educacional nova, federal e obrigatória, de modo que o documento possa, de fato, assegurar a promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e contextualizada para o país (MAGDALENO, 2022).

Quando se trata de currículo, deliberar, examinar, selecionar e determinar o que será, de fato, o currículo, são ações de máxima relevância e que deveriam ser realizadas com muita seriedade por quem as desenvolve (MAGDALENO, 2022). A decisão do que deve ser aprendido e o que pode ser deixado de lado leva consigo um campo de disputas ideológicas, ou seja, as estruturas curriculares são permeadas por um campo de disputas. Então, o currículo escolar “[...] expressa conjuntos de relações sociais e estruturais através dos próprios padrões de comunicação sobre os quais é formulado [...] falar sobre currículo pressupõe, então, um conjunto de suposições e valores sociais que não são claramente aparentes, mas que limitam a gama de escolhas disponíveis” (POPKEWITZ, 1997, p.30). Quando a BNCC propõe definir o “Conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” (BRASIL, 2017, p. 7), é necessário questionar o que é essencial, o que não é essencial e, ainda, mais relevante: quem toma essa decisão?

Ademais, quando consideramos a ação da aprendizagem, ou seja, aprender, sabemos que é um movimento inerente da condição de ser humano, humanos que aprendem a todo tempo os mais variados conhecimentos a partir de inúmeros métodos. “Não se trata a ter direito a aprender, mas sim, ‘direito à educação’, uma vez que aprender é uma condição inerente ao

ato educativo” (DOURADO, 2019, p.300). Portanto, falar em direito à educação vai além do direito à aprendizagem. O direito à educação inclui uma estrutura educacional de qualidade, equipe docente reconhecida, currículos construídos coletivamente e um projeto político-pedagógico participativo, não limitado apenas ao conceito de aprendizagem, que na BNCC, se limita a uma instrumentalização com destaque para as operações básicas e leitura.

Considerada como reforma educacional, a BNCC traz, a partir de reducionismos no processo formativo, um currículo como meio de regulação social desenvolvido a partir da concentração em habilidades e competências, que são normativas e padronizadas, além de não atenderem as elaborações do PNE (MAGDALENO, FARIA, 2023). Logo, “É preciso entender a reforma educacional contemporânea como uma prática política e social” (POPKEWITZ, 1997, 21), pois através de sua atuação centram-se as finalidades da educação não apenas para um desenvolvimento humano, mas também econômico. Assim, toma-se “[...] o currículo e o conhecimento como objetos de regulação social” (DOURADO, 2019, p.295).

Ao longo dos anos, as políticas públicas educacionais brasileiras surgem como medidas milagrosas, divulgadas como soluções para os problemas latentes da nossa educação (MAGDALENO, 2022). Na BNCC tivemos um discurso marcado pela mudança: educação de qualidade, melhoria das escolas, dos currículos, direito à aprendizagem. Junto a isso, uma retórica de responsabilização aos professores, para os possíveis sucessos e fracassos. Por isso:

Os processos que orientam a política do currículo na BNCC alinham outra dimensão que lhe é constitutiva: a articulação entre ‘regulação e avaliação’. Essa dimensão ganha centralidade quando se regula o que vai ser ensinado, regula-se como vai ser implementado e acompanhado, regula-se a formação de professores, regulam-se os livros didáticos que serão distribuídos a partir da Base, avaliam-se os cursos de formação de professores e seus currículos e Diretrizes, avaliam-se os professores, avaliam-se os estudantes. (DOURADO, 2019, p.301).

Para além disso, o processo de escrita da BNCC também gerou muitos questionamentos. Grandes organizações, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), expressaram críticas sobre a pressa na construção desse documento, bem como a incerteza em relação à forma como a opinião dos professores da educação básica foi considerada no processo e em que medida poderiam discordar de algum ponto apresentado. Embora o Ministério da Educação (MEC) tenha divulgado uma ampla participação dos profissionais da educação na elaboração do documento, não há informações claras sobre como esse processo ocorreu. A coleta de dados foi realizada por meio de uma pesquisa online, mas a metodologia utilizada para a análise dos dados não foi divulgada (MAGDALENO, 2022). Bigode destaca:

A construção da base "partiu do zero", fazendo de conta que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) não existiram, e ignorou várias ações do próprio MEC e outros programas de grande qualidade produzidos por educadores e

especialistas reconhecidos, [...] desconsiderou as experiências acumuladas e fez questão de ignorar a pesquisa acadêmica sobre currículo, processos de aprendizagem e formação de professores. (BIGODE, 2019, p.129).

Uma base curricular para o Brasil era esperada pelos profissionais da educação, porém a forma como foi conduzida a sua construção e implementação, a inserção de habilidades e competências, o caráter mercadológico, a responsabilização aos docentes e aos próprios alunos pelos resultados que serão encontrados, a negligência com as políticas anteriores, a falta de participação efetiva dos professores da educação básica, deixaram dúvidas e um sentimento de mais uma imposição vertical de Lei que não compreende o dia a dia nas escolas. A BNCC, que determinou os novos currículos escolares, veio como um discurso que determinou escolhas e exclusões, um suposto consenso do que é apropriado e o que não é, negligenciando, também, a autonomia docente e sem considerar os sujeitos que desenvolvem o cotidiano escolar.

Portanto, a discussão sobre o processo de construção da BNCC permite avaliar a transparência, a qualidade e a consistência das decisões tomadas durante sua elaboração. Essa avaliação contribui para o aprimoramento contínuo da BNCC e para a construção de um currículo brasileiro mais adequado e eficaz.

Referências

BIGODE, A. J. L. Base, que base? O caso da Matemática. **Educação é a Base**, v. 24, p. 139-159, 2019.

BRASIL. Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Primário**. Diário Oficial da União. 4 jan 1946. Seção 1, p. 113, 1946.

_____. **Leitura e linguagem no ensino primário: sugestões para organização e desenvolvimento de programas**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, n. 42, 1949.

_____. Lei nº 5.692/1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**, e dá outras providências. Diário Oficial da União. 12 ago 1971. Seção 1, p. 6377, 1971.

_____. Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União. 5 out 1988. Seção 1, p.1, 1988.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. 23 dez 1996. Seção 1, p. 27833, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Programa Currículo em Movimento**, Brasília: 2008.

_____. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União. 25 jun 2014. Seção 1, p.1, 2014.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular**, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez 2017. Seção 1, p. 41.

_____, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019.

GONTIJO, C. M. M. Base Nacional Comum Curricular: comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 2, 2015.

MAGDALENO, B. V. **Implementação da BNCC nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas estaduais no município de Viçosa/MG**. 2022. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2022.

MAGDALENO, B.V.; FARIA, R. W. S. C. Trajetória das políticas públicas educacionais brasileiras até a BNCC e o olhar da coordenação pedagógica sobre sua criação. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, p. 1-17, 2023. ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.65879>.

POPKEWITZ, T. S. Reforma Educacional: **por uma leitura sociológica –Poder e conhecimento em Educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PARA ALÉM DOS NOSSOS ESPELHOS: UMA GERAÇÃO DE MULHERES PRETAS SILENCIADAS A PARTIR DE PRÁTICAS RACISTAS

Bruna Vasconcelos de Santana¹
Vinicius da Silva Lírio²

Esta pesquisa, que tem como título “ *Autoinscrever (-SE): narrativas de uma professora e estudantes pretas* ” visa criar situações de ensino-aprendizagem com as partícipes deste projeto, para analisar o processo de formação leitora e escritora a partir escrita de alunas-autoras pretas, que possibilite ter uma percepção integral de suas subjetividades e possa fortalecer sua autonomia em situações diversas do cotidiano.

Para tanto, pretendo apresentar um recorte da pesquisa em andamento que acontece com as estudantes da educação básica e a autora deste texto, a professora pesquisadora em formação Bruna Santana, estudante do Programa de Mestrado em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação de Minas Gerais, sobre práticas cotidianas, naturalizadas como educativas, com mulheres pretas, mas arraigadas em práticas racistas.

No que se refere a em relação à geração de dados serão realizadas oficinas com foco nas práticas de leitura com textos da Literatura Negra Brasileira (LNB)³, em especial a escrita de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, que propicia inserção, na sala de aula, de autorias pretas, com questões relacionadas à vulnerabilidade social e da exclusão literária em razão de abordagens racistas, tais autoras e seus escritos não são, ainda, contempladas nas aulas de leitura e produção textual (LPT), na Escola Jesus Cristo da rede estadual da Bahia, onde a pesquisa será realizada.

Em face disso, o estudo será desenvolvido na Escola Jesus Cristo, situado na Rua Jaime Vieira Lima, 104, Pau da Lima, bairro periférico da cidade de Salvador-Bahia, a unidade escolar é localizada, dentro da Instituição Centro Espírita Mansão do Caminho. A unidade é composta por 930 estudantes e seu funcionamento ocorre nos turnos matutino e vespertino, com Ensino Fundamental 1 e 2, do 6º ano ao 9º ano. Para essa pesquisa foram convidadas dez educandas que se identificam como meninas pretas com faixa etária de 14 anos.

As estudantes participantes dessa investigação são moradoras dos bairros periféricos da cidade de Salvador-BA, tais como Pau da Lima, São Marcos, Vila Canária e Castelo Branco. Essa comunidade escolar tem um diferencial em relação às demais unidades da rede pública

363

¹ Prof.ª Especialista. Mestranda Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG brunavsantana@gmail.com

² Prof. Dr. Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG Viniciuslirio@ufmg.br

³ Termo utilizado pelo autor Luís Silva Cuti para designar a presença da Literatura Negro Brasileiro, a palavra “negro” lembra a resistência daqueles que perderam sua identidade original e construíram outra na luta pelas conquistas, dentre as quais a Frente Negra Brasileira foi a organização de maior repercussão. (CUTI, 2010, p. 39)

estadual de ensino da Cidade de Salvador, pois a maioria das estudantes inicia suas atividades escolares, nesta instituição de ensino, aos três meses de vida, na Creche A Manjedoura e prosseguem, na sua vida escolar, até o Ensino Médio, nesta mesma instituição.

No que se refere a classe social, as estudantes envolvidas na pesquisa, elas vivem em situação de vulnerabilidade socioeconômica e insegurança alimentar, são pretas, filhas de pais com pouca ou nenhuma escolaridade, umas criadas por avós, tias ou apenas a mãe. Além de pertencer a um grupo social de falantes da língua desprestigiadas, do ponto de vista da norma culta padrão. Na maioria das famílias dessas crianças, as/os responsáveis estão desempregadas/os ou fazem trabalhos informais em casas de famílias.

Diante desse cenário, quero entender como incluir os textos literários de escritoras pretas nas aulas de LPT para que as professoras e estudantes possam agregar essas obras ao seu repertório cultural. Além de romper com o silenciamento sobre a prática racista no que se refere ao silenciamento sobre a ausência da Literatura Negra na escola. Para Cuti (2010),

No âmbito da literatura da qual ela faz parte, destacá-la transcende o fato de chamar a atenção de pessoas de pele escura. Destacá-la é revelar o que o Brasil esconde de si mesmo pela ação do racismo do qual a cultura nacional está impregnada, como também alertar para o como a reação escrita de uma subjetividade subjugada redundou e redundará na prática de formas que atendam não ao chamado de uma herança africana, mas à necessidade de uma ruptura com o processo de alienação que o racismo provoca. Quando um negro brasileiro se olha no espelho e se vê branco (com olhos claros, cabelos lisos, nariz alado, lábios nos, tez pálida), expõe a pauta da literatura negro-brasileira: a restituição de seu verdadeiro rosto que a alienação surrupiou. (CUTI, 2010, p 43)

364

Baseando-me em contranarrativas acerca das demarcações postuladas para o destino sobre a vida das mulheres pretas, este diálogo reflete no impacto em nossa formação pessoal, intelectual e identitária como mulheres e pretas, que em essência carregamos os traços demarcados pela raça, gênero e classe social. O que a autora Patrícia Hill Collins (2020) definirá como interseccionalidade dizendo,

A interseccionalidade como práxis crítica requer o uso do conhecimento adquirido por meio da prática para orientar ações subsequentes na vida cotidiana a solução de problemas. Está no cerne das práxis da interseccionalidade, e os tipos de problemas sociais gerados pelos sistemas interseccionais de poder prestam-se ao conhecimento desenvolvido pelas práxis. Entendendo que o pensar e o fazer ou a teoria e ação estão intimamente ligados e moldam um ao outro. Rejeita concepções binárias que veem nos estudos acadêmicos como fonte de teoria e estruturas e relegar a prática às pessoas que aplicam essas ideias em contextos da vida real ou a problemas da vida real. (COLLINS; BILGE, 2021 p 34)

Conforme as autoras, os diversos fatores que cotidianamente nos atinge precisam ser entendidos dentro de cada especificidade que geram o entendimento das nossas identidades e a partir disso as nossas escolhas. Nesse cenário, devemos perceber as ações que tentam designar a partir da masculinidade, do machismo, do sexismo dentre outras demarcações patriarcais o que somos e até onde devemos chegar.

Outro fator que agrega esse cenário é a percepção sobre o ensino-aprendizagem de leitura e escrita no ensino básico, fator preponderante dessa pesquisa devido a sua importância, como sinaliza o autor Luís Silva Cuti (2010) quando diz,

A literatura brasileira tem o mesmo objetivo que tiveram outras áreas ao deitarem luz sobre aspectos importantes da cultura nacional que, por motivos de dominação ideológica, restaram abafados durante séculos ou décadas. Anal, o Brasil é dos brasileiros, porém é preciso acrescentar que é de todos os brasileiros. A literatura negro-brasileira, do sussurro ao grito, vem alertando para isso, ao buscar seus próprios recursos formais e sugerir a necessidade de mudança de paradigmas estético-ideológicos. (CUTI, 2010 p 28)

Para tanto, ainda é considerada uma literatura marginal pelos padrões da norma culta. No que tange ao cânone literário brasileiro masculino e branco, este debate ainda é ínfimo e, com isso, pouco se sabe ou nada se comenta, no universo escolar, sobre o uso de textos de autoras negras.

É importante destacar que, segundo Furquim (2020), a visibilidade da LNB é recente, tanto no espaço acadêmico brasileiro quanto na escola, mesmo diante das diversas produções literárias escritas por homens e mulheres negras ao longo de nossa história. De acordo com esse autor, essa literatura só passou a ser foco de investigação por parte de pesquisadores e adentrou as salas de aulas do ensino básico e superior, no Brasil, com o surgimento dos Estudos Culturais e, mais adiante, com a Lei no10.639/03.

Assim, a opção pelo processo ensino-aprendizagem em oficinas de leitura com textos literários da LNB, justifica-se pela exclusão e o silenciamento, no currículo escolar, sobre a sua relevância do uso de textos escritos por autoras negras e, também, pela importância dessas referências no processo da construção da identidade dos aprendizes, no desafio de contribuir para a sua formação enquanto autoras-escritoras da sua própria história.

No contexto que temos hoje, na unidade na qual atuamos, reproduzimos a desigualdade racial diante da ausência de representações de mulheres-autoras negras. A pesquisa, aqui proposta, e as oficinas que compõem surgem por entender que ela pode contribuir para o entendimento e com a equidade nas relações raciais em sala de aula, na escola onde a pesquisa será realizada na comunidade na totalidade. Segundo a autora Nilma Lino Gomes (2010),

Não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano.

Porém, não é contraditório que tantos educadores concordem com essa afirmação e, ao mesmo tempo, neguem o papel da escola no trato com a diversidade étnico-racial? Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações sociais que fazem parte da construção histórica cultural e social desse país? E como podemos pensar as Relações raciais fora do conjunto das relações sociais? (GOMES, 2010 p 146)

O que nos faz pensar a literatura negra na escola permite a reflexão sobre processos históricos, conduzindo a uma discussão sobre um processo de distorções que são normatizadas em relação às mulheres pretas, quanto ao pensamento crítico e a autonomia de escolhas. A ausência da literatura negra nas escolas, nessa camada social desfavorecida, tem a sua autoria deslegitimada, que durante muito tempo foi contada, escrita e falada com um objetivo em comum, que era privilegiar uns em detrimento de outros.

Ainda sobre a importância da LNB o autor Cuti (2010) nos diz que,

A literatura negro-brasileira nasce na e da população negra que se formou fora da África, e de sua experiência no Brasil. A singularidade é negra e, ao mesmo tempo, brasileira, pois a palavra “negro” aponta para um processo de luta participativa nos destinos da nação e não se presta ao reducionismo contribucionista a uma pretensa brancura que a englobaria como um todo a receber, daqui e dali elementos negros e indígenas para se fortalecer. Por se tratar de participação na vida nacional, o realce a essa vertente literária deve estar referenciado à sua gênese social ativa. O que há de manifestação reivindicatória apoia-se na palavra “negro” (CUTI, 2010 p 42)

366

Entendo que a leitura e a escrita são modos de ampliar e potencializar os conhecimentos das estudantes, sua forma de enxergar o mundo, de tornar suas experiências

Os processos emancipatórios

A questão investigativa, o objetivo, o perfil das participantes e o contexto onde será realizada a pesquisa me inspirou a optar pela abordagem da pesquisa qualitativa, pelo procedimento metodológico autoetnográfico (SILVA, 2017), colaborativo (IBIAPINA, 2008), pela etnografia escolar (ANDRÉ, 1995) e pela Escrevivência como método de escrita (EVARISTO, 2010) e a cartografia como processo dos registros traçados pelos caminhos percorridos (LÍRIO, 2020). Esse conjunto de abordagens aponta ser possível documentar o inigualável e desvelar os encontros e desencontros da sala de aula.

No que se refere ao estudo da autoetnografia, Versiani (2013) nos faz caminhar pela autobiografia que é um processo subjetividades vivenciadas que se materializam no processo da escrita. Em face disso, surge a possibilidade de unir os textos autobiográficos como um encontro de observações no qual se dará a etnografia, com a inclusão de diferentes vozes,

presentes. Neste caso, ao invés de falar pelo outro ou sobre o outro, o pesquisador passa a falar com o outro.

A fim de expandir essa discussão sobre a pesquisa autoetnográfica, trago a ideia de Silva (2017), que explica que essa abordagem possibilita um olhar de dentro para fora, voltado para a nossa vivência, compondo significados, interpretações e autonomia na sua escrita. O que me permitirá tentar entender o caminho que a ausência e a presença da literatura negra tem na vida das participantes deste estudo, ainda assim, como isso reverbera na formação, no desenvolvimento pessoal, cultural e étnico das participantes, incluindo a mim mesma, também, como sujeito dessa pesquisa.

Quanto ao método colaborativo, no ponto de vista de Ibiapina (2008), ele rompe lógicas de pesquisas e refaz o caminho da observação "sobre a professora" para a investigação "com a professora", permitindo assim a oportunidade de conhecer a vivência da sala de aula e suas nuances, bem como possibilitar inquietações reflexivas sobre suas práticas e sua aprendizagem.

Esse procedimento requer da pesquisadora uma interação no contexto da investigação, construindo laços e desvendando rastros que ficaram guardados nas histórias das participantes e podem se conectar com as estratégias utilizadas no campo de investigação com a possibilidade de ouvir, acolher e discutir para compor processo de reflexão das envolvidas na pesquisa. (IBIAPINA, 2008).

Nesse contexto, durante a realização da pesquisa, utilizarei técnicas de observação participante, porque eu, a professora-pesquisadora, estou inserida no grupo observado, por entender que a sala de aula se caracteriza como fonte de potencialidades demarcadas por diferentes saberes originários dos contextos sociais das estudantes.

Procedimento que vai ao encontro etnografia escolar, justificada pelo que aponta André (1995, p 34), ao entender que por meio dessa prática, “é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar”, e assim, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Em consonância com a metodologia utilizada, optei pela Escrivência como método de escrita, por acreditar na mesma como um processo político, emancipatório e libertador. Trarei, ainda, para compor este processo investigativo, a cartografia como possibilidade de registrar o inigualável que atravessa o processo, os passos que caminham junto para o desfecho, as emoções, sensações e o que nos servirá como propósito para rever estratégias e atitudes e/ou servir de reflexão para próximas ações.

Essas demandas são compostas a partir da aceitação, da entrega ao processo e compreensão sobre o estudo de cada uma das participantes. Segundo Lírio (2020, p 66) “[...] uma demanda para darmos escuta às nossas questões, no percurso de construção de nossas poéticas

embaraçadas a processos de ensino e aprendizagem, principalmente na escola, articulando-as aos universos nos quais estamos por nos inserir”. Esses entrecruzamentos de sensações, emoções, leituras e produções nos levarão a nos autoinscrever.

Em face desses encontros, na sala de aula, de percepções subjetivas, pretendo desenvolver, como produto pedagógico desta pesquisa, oficinas de Leitura e Produção de Textos (LPT), que terá duração de 8 encontros semanais, com 10 estudantes de uma turma do 8º ano de uma escola estadual no município de Salvador-Bahia, local onde a pesquisadora atua como professora.

A mesma terá como obras basilares: o livro Quarto de despejo: diário de uma favelada de Maria Carolina de Jesus (2019); e os textos de Conceição Evaristo (2014; 2011; 2008) nos livros Olhos D’água, Insubmissas lágrimas e Poemas de recordação e Outros movimentos. Essas autoras são mulheres pretas e viviam em vulnerabilidade social. As duas tinham pais analfabetos, a primeira delas tinha pouca escolaridade e a outra tornou-se professora universitária. Essa escolha pretende promover discussões e contribuir para as práticas de letramento racial e literário com as participantes deste estudo.

Nesse contexto, os encontros nas oficinas serão vistos como espaços para debater, discutir, dialogar, trocar conhecimentos para desenvolver a autonomia das participantes desta investigação, para podermos perceber nossas semelhanças com mulheres, autoras pretas, em outra constituição de posição social e nos ver em posições intelectuais.

Para alcançar as propostas desta oficina, utilizarei alguns instrumentos pedagógicos tais como, a. Diário de bordo, para construção das (auto)etnografias e do exercício cartográfico; b. Observação participante das oficinas do projeto, que acontecerá no turno oposto as aulas regulares, das quais sou professora; c. Entrevista com as educandas, que serão registradas por meio de vídeos e gravações de áudios, para ouvi-las sobre suas experiências, histórias e acerca do próprio processo pedagógico desenvolvido, durante esta investigação. d. Análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Jesus Cristo, para compreender os pressupostos teóricos que balizam o ensino e a aprendizagem da literatura na escola. e. Elaboração e realização de oficinas de leitura e criação LPT em 2023.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Etnografia da prática escolar. Campinas, Papirus, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005 – Coleção para todos.

COLLINS, Patrícia Hill. Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patrícia Hill. BILGE. Sirma. Interseccionalidade. Ed 1 São Paulo: Boitempo, 2021.

CUTI, Luiz Silva. Literatura negro-brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2010

EVARISTO, Conceição. Escrevivências da afro-brasilidade: história e memória. Releitura, Belo Horizonte, Fundação Municipal de Cultura, n. 23, p. 1-17, nov. 2008. Disponível em: <http://nossaescrevivencia.blogspot.com/2012/08/genero-e-etnia-uma-escrevivencia-de.html>

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. In: scripta, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/viewFile/4365/4510>. Acesso em: 16 jul. 2019

FURQUIM, Carlos Henrique de Brito. O Ensino de Literatura Negra nas aulas de Língua. 2020 <https://periodicos.ufop.br/mescla/article/view/4815>

369

GOMES, Nilma e JESUS, Rodrigo. As práticas de trabalho com educação étnicos-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33.

LÍRIO, Vinicius da Silva. Criar, performar e cartografar: poéticas, pedagogias e outras práticas indisciplinadas do teatro e da arte. 1 ed. Curitiba Appris, 2020

SILVA. Laureci Ferreira da. Letramento acadêmico-científicos na formação continuada de professoras de língua portuguesa. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia. 2017 <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/25573>

SANTOS, Giselle Cristina dos Anjos. Os estudos feministas e o racismo epistêmico. In: Dossiê Mulheres Negras: experiências, vivências e ativismos. Revista Gênero, Niterói/RJ. V.16, n 2, p.7-32. 1 sem. 2016.

INCLUSÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOCENTE: AVANÇOS E RETROCESSOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM CURSOS DE LICENCIATURA NO TOCANTE À EDUCAÇÃO ESPECIAL

Camila Aguilár Busatta¹
Elisabete Cerutti²

Introdução

O desenvolvimento da prática educacional da educação especial ocorreu seguindo os princípios da normalização, após a integração (1970) e pôr fim a inclusão (1980), com o principal propósito de atender o aluno com necessidades educacionais especiais.

A prática da normalização teve início em meados de 1950 com o intuito de fazer com que o sujeito com deficiência vivesse em condições parecidas com as das pessoas ditas normais, contrapondo-se às formas de atendimento ditas centralizadoras e segregadoras. A principal consequência desta prática é o início do princípio integrador. Segundo a Política Nacional de Educação Especial (1994), normalização pode ser definida como:

Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade (MEC/SEESP, pág. 22).

Em meados dos anos sessenta e setenta é que a prática da integração ganhou destaque, tendo como princípio a modificação (reabilitação) da pessoa com deficiência para torná-la capaz de se inserir no meio social (escola, ambiente profissional) de acordo com os padrões aceitos na época.

¹ Profa. Dra. Camila Aguilár Busatta. Graduada em Licenciatura em Química pela PUCRS, com Mestrado e Doutorado em Química pela UFRGS. É professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Faz parte do Departamento de Ciências Humanas. Atua como professora colaboradora do PPGEDU – Mestrado e Doutorado em Educação na URI. E-mail: aguilar@uri.edu.br

² Profa. Dra. Elisabete Cerutti. Graduada em Pedagogia pela URI-FW, com Mestrado em Educação pela UFPEL e Doutorado em Educação pela PUCRS/POA. É membro do Conselho de Câmpus e do Conselho Universitário da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus FW e professora titular desta Universidade, atuando na Graduação (desde 2006) e no Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEDU (desde 2015). É líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias - GPET/URI, membro dos Grupos de Pesquisas: ARGOS /PUC - RS e NEPPES/URI, dialogando, principalmente, nos seguintes temas: Educação, Gestão, Tecnologias e Práticas Pedagógicas. E-mail: beticerutti@uri.edu.br

Segundo Dorziat (2009) “De forma mais específica, o termo integração foi usado para representar o processo de atendimento educacional dos alunos diferentes em espaços regulares, tendo a escola especial a função de prepará-los para serem integrados satisfatoriamente.”

Nesse sentido, o princípio integracionista considera o sujeito com NEE o problema, devendo se adequar (integrar) ao sistema, em vez de a escola se preparar para receber e educar esses alunos. Com isso, esses estudantes foram retirados das escolas especiais e matriculados na escola regular, tendo como finalidade a sua normalização, proporcionando a socialização deste sujeito bem como a sua aprendizagem e o convívio com os alunos ditos normais.

Contudo, esse sistema não contemplava todos os alunos com NEE, somente aqueles que conseguissem se adaptar ao ensino das escolas regulares. Os alunos que possuíam deficiências mais severas e, portanto, que não conseguiriam acompanhar os demais alunos, deveriam ser matriculados nas escolas especiais.

Segundo Borges (2012), a maioria dos pesquisadores que concorda com a integração sustenta a proposta do atendimento especializado aos estudantes da Educação Especial. Porém, ao se elaborar esses recursos didáticos e pedagógicos em salas especializadas, a escola acaba por tratar de maneira diferenciada os sujeitos que recebeu de forma igualitária perante o todo. Sendo assim, os autores destacam que há uma incerteza causada por querer inserir o aluno com necessidades diferenciadas e a real concepção de necessidades específicas desse alunado. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que se argumenta de que todos somos iguais e que, portanto, devemos ser tratados como tal, defende-se que cada aluno é um ser único, apresentando diferentes formas de aprender e que, por esse motivo, é fundamental a utilização de diferentes recursos e métodos no ensino, como forma de favorecer as diferentes necessidades de cada aluno.

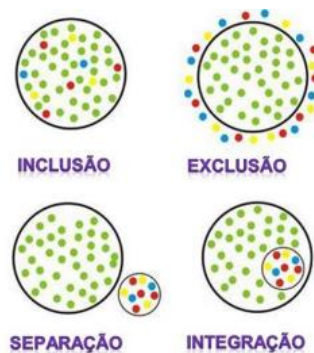
Ao contrário, a prática da inclusão, iniciada na década de oitenta, porém firmada nos anos noventa, teve como diretriz modificar a sociedade para que esta seja capaz de amparar todas as pessoas, independente das suas deficiências ou dificuldades de aprendizagem, que, uma vez incluídas, poderão ter atendidas as suas necessidades, comuns e especiais, como pode ser observado na Figura 1.

O que muda nas escolas com o início da inclusão é o modo pelo qual é vista a inserção de alunos com deficiências em todos os níveis escolares, do ensino pré-escolar ao ensino superior. Ou seja, todas as escolas, tanto as comuns quanto as especiais, deverão passar por uma reestruturação para acolher todos os alunos no amplo espectro da diversidade humana. De acordo com Campos (2014), na educação dos surdos há dois tipos de inclusão: a educação bilíngue/cultural e a inclusão bilíngue intercultural. A inclusão bilíngue/cultural é aquela na qual o aluno surdo é inserido na mesma turma em que os ouvintes, sendo que as aulas são ministradas por professores surdos, professores bilíngues ou ainda por professores ouvintes que necessitam da presença de um intérprete em suas aulas, para a interpretação dos

conteúdos como também para a mediação entre os alunos surdos. Por outro lado, a inclusão bilíngue intercultural promove para o surdo salas próprias de estudo dentro da escola de ouvintes, tendo professores bilíngues.

Segundo Sasaki (1998), em entrevista realizada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto, e publicada na Revista Integração: “É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas).”

Para que isso aconteça, é necessário que as escolas, que são as instituições que legitimam a prática pedagógica e a formação de seus educandos, cessem com o ensino homogeneizador e utilizem estratégias que visem à educação de todos os alunos, garantindo deste modo o seu direito de aprendizagem. Porém, essas estratégias vão depender das especificidades de cada aluno, da experiência e criatividade de cada professor, bem como de uma formação inicial e continuada que o direcione para tal.



Fonte: www.inclusive.org.br

Figura 1: Imagem ilustrativa dos processos de inclusão, exclusão, separação e integração de alunos com NEE nas escolas regulares.

A conceituação de educação especial e educação inclusiva ainda gera muita discussão e ainda existem concepções diferenciadas, pontos de vista divergentes e considerações variadas em relação aos seus significados. A educação inclusiva não é somente mais uma opção da educação especial, não estando relacionada unicamente aos sujeitos que possuem algum tipo de deficiência, mas sim possui abordagens diferenciadas e propósitos que a caracteriza.

Segundo a definição da UNESCO, no documento Orientações para a Inclusão: Assegurar o Acesso à Educação para Todos, publicado em 2005, a educação inclusiva...

... é vista como um processo que consiste em atender e dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão da educação e no

âmbito da educação. Isso envolve modificação de conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que abranja todas as crianças de um nível etário apropriado e a convicção de que educar todas as crianças é responsabilidade do sistema regular de ensino (UNESCO, 2005, pág. 10).

Mantoan, em entrevista à revista Nova Escola (MANTOAN, 2005), define inclusão como:

É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo.

Por outro lado, Oliveira (2005) ensina que a educação especial é destinada aos que apresentam necessidades educacionais especiais, ou seja, todas as pessoas que precisam de métodos especiais durante o seu processo de ensino-aprendizagem. Indivíduos com: deficiência sensorial (auditiva ou visual), motora, cognitiva, altas habilidades, transtornos psicomotores, doenças crônicas, transtornos de personalidade, autismo, psicoses, síndromes, deficiência múltipla, inadaptação social e dependência química.

De acordo com Resende Filho et al. (2009, p. 80) são nítidas as diferenças entre essas duas modalidades educacionais, pois “enquanto o público alvo da Educação Inclusiva engloba todas as pessoas, sem exceção, a Educação Especial abrange apenas aquelas pessoas que possuem algum tipo de deficiência”, sendo este termo, definido dentro dos parâmetros legais.

A expressão necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s) (Brasil, 1998, pág. 23).

Em relação à definição da educação especial (“educação de excepcionais” em 1961, “tratamento especial” em 1971, “educação especial” em 1978) Bueno e colaboradores (2003) destacam para o fato desta ser a única modalidade que perpassa em todos os níveis de escolaridade (do fundamental ao ensino superior) e as demais modalidades, como por exemplo, educação de jovens e adultos, educação à distância, educação profissional.

Em 2001, divulgou-se que por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se que:

[...] é um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos,

substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001).

Entretanto, é de fundamental importância o envolvimento de toda a sociedade, incluindo alunos, familiares e a própria escola para que a instituição educacional se efetive como uma escola inclusiva, tendo que atender especialmente as diferenças através de um quadro de profissionais especializados, de forma a apoiar tanto os estudantes quanto os professores (Stainback; Stainback, 1999).

Segundo esses autores, citados anteriormente, a educação inclusiva proporciona benefícios a todos os envolvidos, preparando o aluno com NEE para a vida em sociedade, auxiliando os professores no aperfeiçoamento das suas práticas em sala de aula, possibilitando aos alunos 'normais' respeitarem e conviverem com as diferenças bem como a sociedade, organizando-se e agindo de forma igualitária, tendo como consequência a melhora da paz de toda a comunidade.

Nesse mesmo sentido, Sanches (2007) argumenta que a diferença que inclui não ocorre, como por exemplo, quando um professor aplica avaliações diferenciadas a um aluno porque este não consegue responder aos questionamentos que são aplicados aos outros, quando utiliza um livro de primeiro ano sendo que este aluno está cursando o segundo, estando os seus colegas resolvendo as questões respectivas a sua seriação, como também não é o aluno realizar atividades no atendimento especializado sendo que essas atividades em nada têm a ver com o que está sendo trabalhado em sala de aula.

Dessa forma, para que as escolas sejam realmente inclusivas necessita-se de melhorias em diversos setores que envolvem a implementação desta política, podendo-se citar maiores investimentos na adequação das estruturas das escolas para receber esse aluno, na aquisição de material e equipamentos para o desenvolvimento de diferentes atividades como também na formação inicial e continuada dos professores que atuam na educação especial.

A preocupação com a formação de professores, voltada para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) iniciou-se há mais de uma década, quando foi promulgada a portaria 1.793/94 (Brasil, 1994), pelo Ministério da Educação, indicando a inclusão de disciplinas voltadas para este tema, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Dois anos depois, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 (Brasil, 1996), enfatizando o direito do aluno com NEE de estudar em uma rede pública regular de ensino, destacando que essa instituição deveria dispor de professores especialistas, capacitados para receber esse alunado.

Pode-se destacar também a Resolução CNE/CP n.º 01/2002 (Brasil, 2002), na perspectiva da educação inclusiva, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores da Educação Básica, determinando que a formação docente, nas Instituições de Ensino Superior, seja voltada às diferenças encontradas em uma sala de aula, bem como propiciando conhecimentos relacionados às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

No mesmo ano, promulgou-se a Lei nº 10.436/02 (Brasil, 2002), que reconhece a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como a primeira língua, principal meio de comunicação dos alunos surdos, como também a inclusão da disciplina de Libras em todos os cursos voltados para a formação de professores.

Apesar de todo esse aparato legal, de forma a garantir que a inclusão do aluno com NEE na escola regular seja realmente efetiva, a realidade encontrada nas escolas é completamente diferente do que as Leis e Portarias estabelecem. Pesquisas apontam que falta preparo do sistema, da escola, bem como do professor para trabalhar com tantas diferenças em uma mesma sala de aula, ocasionando na presença de professores despreparados e inseguros nas escolas, não ocorrendo desta forma a inclusão e sim a exclusão desses sujeitos no ambiente escolar (Bruno, 2007; Glat e Pletsch, 2004; Glat e Nogueira, 2002).

O professor, para desempenhar a docência frente a educação especial, necessita compreender e dominar conhecimentos diversos a fim de exercer a sua função em sala de aula bem como de conhecimentos que são inerentes a sua área de atuação. Para isso, esse professor tem de ter acesso a formação, inicial e continuada, de forma a permitir que esse profissional desenvolva atividades no atendimento educacional especializado, inserindo nos diferentes ambientes o cunho participativo e interdisciplinar de forma a promover a educação especial. Para tal, essa formação precisa abordar conteúdos que envolvam a coordenação do sistema educacional inclusivo, objetivando a promoção de projetos em colaboração com diferentes áreas, tendo em vista o avanço de atividades relacionadas ao trabalho, justiça e a assistência social, como também a acessibilidade arquitetônica (Brasil, 2015 pág. 42).

Sendo assim, o profissional atuante na educação especial deve possuir uma formação de forma a contemplar a diversidade encontrada em sala de aula, exclusivamente, segundo a atual política especial, alunos com transtornos globais do desenvolvimento, deficiência e altas habilidades/superdotação.

Entretanto, segundo dados publicados pelo INEP/MEC, no ano de 2015 em relação aos profissionais que atuam na educação especial e a sua formação, observou-se que, de um total de 1.026.180 de professores das classes comuns do ensino regular, 876.968 (85%) professores possuem graduação em determinada área, sendo que destes 836.868 (95%) possuem graduação em Licenciatura. No Estado do RS, totalizou-se 68.816 professores em classes comuns do ensino regular e destes 60.909 possui algum curso de graduação, totalizando 59.334 (97%) de licenciados atuantes na educação especial do ensino regular.

Segundo consta na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, há menção em relação a formação

de professores e a inclusão de alunos, orientando que a formação dos profissionais atuantes nas diferentes etapas de ensino da Educação Básica deva englobar os saberes pertinentes ao ensino desses alunos inclusos (Brasil, 2001).

Assim sendo, com o intuito de implementar a educação inclusiva, é de se esperar que na formação inicial, os graduandos ou futuros professores que atuarão na Educação Básica, devem desenvolver habilidades para trabalhar tanto com alunos “normais” quanto com alunos que possuem NEE, independente da etapa ou modalidade de ensino. Contudo, segundo Martins (2009), apesar desta Resolução e da Portaria de nº 1.793/94, várias universidades ainda não reestruturaram seus cursos de licenciatura no intuito de ofertar os conteúdos que contemplem o tema da educação especial, ao mesmo tempo que algumas possibilitam o contato dos seus discente de forma insatisfatória, não contribuindo para a sua formação no sentido de obter conhecimento e desenvolver habilidades a respeito dos métodos de atendimento que envolvem as necessidades educacionais de cada sujeito.

Foi com este objetivo, de avaliar diferentes currículos de vários cursos de Licenciatura, que Silva (2009) desenvolveu a sua pesquisa, observando que de um total de 29 cursos investigados, apenas 13 (45%) ofereciam em seus currículos as disciplinas voltadas para a educação especial.

Destaca-se a necessidade de reflexão a respeito do preparo dos docentes formadores de professores de ciência, posto que são eles os encarregados de realizarem a formação inicial dos professores atuantes na educação especial. Sendo assim, apoia-se as reflexões de Vilela-Ribeiro e colaboradores (2010, pg. 588), para que essa situação ocorra de forma efetiva, é necessário que:

...os cursos de licenciatura em ciências devem estar preparados para formar professores para inclusão, ou seja, os professores formadores devem ser os primeiros a se prepararem, com vistas que só serão formados profissionais aptos para inclusão se os próprios formadores tiverem percepção sobre o assunto.

Foi com esse objetivo, de investigar qual a concepção que os professores formadores de Licenciados em Química possuem da Educação Especial, que a pesquisadora citada anteriormente, realizou um estudo em uma IES do Estado de Goiás. De acordo com este estudo, a referida Universidade não estaria preparando os futuros professores para a diversidade em virtude de os próprios professores formadores não terem tido contato com o referido assunto. Conforme a fala desses profissionais, observa-se a aceitação das políticas inclusivas, porém ainda se sentem despreparados em relação a esse tema, destacando como obstáculo maior o modo como esses professores formadores poderiam ser preparados para tal.

Logo, é de se esperar que os conceitos e as visões que os professores formadores possuem em relação a inclusão deverão influenciar de certa forma as dos professores que estão em

formação inicial, assim sendo, faz-se necessário mudanças relacionadas aos conceitos que envolvem a inclusão de alunos no ensino regular, como também, adquirir conhecimentos próprios relacionados ao tema da inclusão.

De acordo com Bueno (1999), para que os alunos com NEE sejam atendidos de maneira a contemplar as suas necessidades educacionais, o professor deve possuir a formação generalista, tendo pelo menos um pequeno conhecimento na área e, professor especialista, adquirindo a compreensão de assuntos que são inerentes as variadas áreas que envolve a educação especial. Quando se trata da educação especial de alunos surdos, a questão de formação de professores se torna ainda complexa considerando a carência de formação exclusiva para esta modalidade.

Porém, a formação desses profissionais e de todos que estão envolvidos de modo atuante nesse processo, não deve ser baseada apenas na formação inicial, devendo ocorrer de forma permanente para que possa ser desenvolvido um trabalho onde os atendimentos educacionais realizados no espaço escolar sejam o mais próximo possível das necessidades educacionais dos alunos e, não realizando apenas a inserção física deste sujeito na sala de aula comum, pois a matrícula e a presença do aluno com NEE na classe regular não quer dizer que o mesmo está participando dos processos de ensino e aprendizagem juntamente com os seus colegas.

É muito importante o desenvolvimento de novas pesquisas com o intuito de analisar com mais detalhes o processo de inclusão, examinando os projetos pedagógicos e as metodologias utilizadas pelos professores que possuem alunos surdos inclusos em sua sala de aula, de que forma esse profissional enxerga esse sujeito em relação a sua aprendizagem e a maneira com que desenvolve a sua condição linguística, como também de que forma está (ou se não está) ocorrendo a formação desses profissionais.

Dentre as pesquisas que são realizadas na área, a importância do papel do professor frente à educação de alunos surdos tem se destacado, uma vez que um número considerável de pesquisadores cita esses docentes como “peça estratégica” na educação especial. Considerando a relevância do professor, outros pesquisadores destacam que, dentre todos os papéis que o professor desempenha, evidencia-se o de abrir espaços a fim de que o aluno consiga auxiliar nesse recente cenário educacional dentro da sala de aula, de modo que as suas restrições não se destaquem (Beyer, 2006).

Sendo o professor uma peça fundamental nesse processo, é necessário que o mesmo seja respeitado e que lhe seja dado o seu devido valor, uma vez que sem o apoio de todos os envolvidos não será capaz de implementar uma escola verdadeiramente inclusiva. Para isso é indispensável que toda a comunidade escolar esteja preparada para o desenvolvimento e melhoria das escolas inclusivas (Declaração de Salamanca, 1994).

Seguindo nesse enfoque, quando se trata da formação de professores voltada para o ensino de química, especialmente com alunos surdos, nos deparamos com vários questionamentos

de difícil resposta, uma vez que poucos trabalhos acadêmicos são encontrados relatando esses processos envolvendo o ensino de química, principalmente no tocante aos processos de ensino e aprendizagem dos conceitos científicos por parte desses alunos.

Segundo a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) da Educação Nacional (Brasil, 1996), assegura ao aluno surdo incluído no ensino regular professores com especialização adequada, podendo ser em nível médio e/ou superior, para o atendimento especializado, como também professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Porém, apesar de o Decreto 5.626/05, que regulamenta a Lei 10.436/02, determinar a inclusão de Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores, não há como assegurar que todos os alunos terão acesso a processos educacionais adequados, até porque a oferta dessa disciplina não é efetiva em todos os cursos que formam professores no território brasileiro.

Silva e Pereira, 2003, realizaram um estudo sobre a formação dos professores na inclusão de alunos surdos e observaram que, mesmo que demonstrassem confiar na inclusão, comentando que os alunos surdos apresentavam todas as condições para serem incluídos, suas condutas durante as aulas atestavam o contrário, pois os mesmos eram tratados como excluídos, sendo menos cobrados durante o desenvolvimento das atividades e os docentes mais flexíveis em relação a várias situações. Segundo as autoras, essas atitudes demonstram que os professores desconhecem a surdez, deixando transparecer que a surdez torna esse sujeito menos capaz.

Assim como Prada (1997) e outros pesquisadores da área, defendo a ideia de que a formação continuada dos professores deveria ocorrer em serviço, “no lócus do trabalho”, provocando o envolvimento tanto das experiências individuais como coletivas, planejadas no ambiente escolar através da elaboração e do aperfeiçoamento de projetos de formação institucionalizados nas escolas. Essa experiência de formação com o grupo de trabalho oportuniza momentos de troca de conhecimento e vivências de sala de aula, debates e entendimentos de alguns acontecimentos de modo a propor melhorias, podendo resolver situações mais complicadas.

Ou seja, segundo Longarezi e Alves (2009):

...é no contexto da escola que a formação pode partir de uma prática social e retornar a ela como possibilidade de transformação da realidade, fazendo da necessidade do coletivo da escola motivo para levantar as situações problema e buscar propostas de solução que transformem a realidade (pág. 128).

Sendo assim, a formação continuada em serviço pode constituir-se de um espaço para o desenvolvimento de conhecimentos de forma a aprimorar a atuação do professor, uma vez que o aluno surdo não necessita apenas da presença do intérprete de libras e do atendimento

educacional especializado nas escolas regulares, precisando dispor de pessoal capacitado a fim de que suas necessidades sejam atendidas.

Sendo assim, este estudo tem por objetivo analisar a formação inicial docente em cursos de Licenciatura em Química das Instituições Federais de Educação Superior do Rio Grande do Sul no tocante à Educação Especial. E, para isso, este estudo foi realizado através de uma pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, tendo como material de análise os Projetos Pedagógicos de nove Cursos de Licenciatura em Química. A investigação contempla a realidade do estado do Rio Grande do Sul, Brasil e, para esta etapa, foram considerados apenas os cursos ofertados pelas IFES. Após, foi realizada a leitura dos PPCs selecionados, identificando trechos relacionados à Educação Especial na formação docente em Química.

Formação inicial de professores de química para a educação inclusiva

Atualmente, o tema referente à educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais, é bastante discutido e referenciado em diversas pesquisas acadêmicas, uma vez que é um direito garantido por lei a sua matrícula em escolas regulares. Apesar da obrigatoriedade, a inclusão destes sujeitos não se faz apenas mediante a inclusão social, mas sim que esse aluno tenha acesso a um ensino de qualidade, sendo atendidas as suas necessidades, criando condições para que esse aluno desenvolva as suas potencialidades, facilitando o seu ensino e aprendizado. Para isso, é preciso que ocorra uma reestruturação dos sistemas de ensino, visando não apenas as matrículas desses alunos, mas que também assegurem a permanência desses sujeitos em todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo assim um ensino de qualidade. Nesse sentido, a atuação do professor frente a inclusão desses alunos deve estar focada no desenvolvimento de atividades de ensino adequadas ao atendimento das necessidades educacionais de todos os alunos presentes na sala de aula comum, sendo este o responsável por estimular e mediar a construção do conhecimento através do contato dos alunos com NEE com os seus demais colegas.

Vários pesquisadores da área, como por exemplo: Ferreira (2007), Glat et al. (2002), Pletsch (2009), Vitaliano (2007), afirmam que uma das condições necessárias para a realização do processo de inclusão, é a formação dos professores. Conforme aponta Salgado (2006, p. 66) “a forma como o professor atua irá influenciar e, quem sabe, determinar o alcance ou não dos objetivos de ensino e dos ideais de inclusão da educação”. Logo, o papel do professor frente a inclusão de alunos é de extrema importância, sendo rotulado por alguns autores como “peça estratégica” na tão discutida educação inclusiva (Beyer, 2006). Em outras situações, os autores destacam que a atuação dos professores em sala de aula deve favorecer o desenvolvimento de atividades que auxiliem no aprendizado dos alunos, no qual as

dificuldades dos mesmos não sejam reveladas (Stainback, 1999; Glat, Nogueira, 2002; Glat, Ferreira, 2003).

Porém, é importante identificar quais são as necessidades educacionais especiais, destacando que se as adequações curriculares não forem realizadas com a atenção que merece, a seleção do material de apoio e das estratégias didáticas e metodológicas podem não satisfazer as necessidades do aluno em questão.

Deve-se atentar, entretanto, para que a formação de professores, na perspectiva inclusiva ocorra sob a ótica humana, no qual cada sujeito seja “percebido em sua singularidade”, não sendo exposto de modo generalizado, como se cada tipo de deficiência viesse com um manual de instruções (Almeida, 2012).

Nesse sentido, analisando o Projeto Político Pedagógico de nove cursos de Licenciatura em Química é possível analisar o perfil dos cursos ofertados pelas IFES no Estado do Rio Grande do Sul. Em suma, os cursos possuem seus projetos pedagógicos orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução 02/2015 do CNE) e da Área de Química (Parecer CNE/CES 1.303/2001 e Resolução CNE/CES 08/2002). Observou-se, ao longo desta pesquisa que os projetos pedagógicos apresentam certa preocupação com a diversidade, com o exercício da cidadania e o atendimento aos direitos humanos porém, não há uma abordagem aprofundada sobre a educação inclusiva, visando a formação de professores para o trabalho com as diferenças e a inclusão de todos os alunos em suas salas de aula.

De forma contraditória, os PPCs evocam a importância da Educação Especial na perspectiva inclusiva em diversas partes dos documentos, mas as IFES possuem apenas uma disciplina obrigatória de Educação Especial ou Educação Inclusiva para que seus alunos possam ter algum contato com essa modalidade de ensino na graduação.

Das componentes curriculares observadas nos projetos pedagógicos analisados, apenas duas são específicas do campo da inclusão, uma delas abordando aspectos gerais da educação especial na perspectiva inclusiva e a outra, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). De forma contraditória, os PPCs evocam a importância da Educação Especial na perspectiva inclusiva em diversas partes dos documentos, mas as IFES possuem apenas uma disciplina obrigatória de Educação Especial ou Educação Inclusiva para que seus alunos possam ter algum contato com essa modalidade de ensino na graduação.

Pode-se citar, por exemplo, o professor que possui alunos surdos em sua sala de aula, precisa conhecer o modo como esse aluno aprende, como quando é apresentada alguma gravura, desenho ou um esquema qualquer, este sujeito necessita de um certo tempo de observação, para que ele entenda o que está sendo representado e somente depois, o professor deve iniciar a explicação.

Seguindo isso, o professor irá observar que o aluno ou prestará atenção no intérprete ou prestará atenção na ilustração que está sendo trabalhada. Segundo Lacerda (2014), a presença do intérprete de língua de sinais na sala de aula tende a auxiliar a atuação do professor, uma

vez que esse sujeito pode sugerir atividades, como também apontar os instantes em que ocorreram as maiores dificuldades, colaborando com o desenvolvimento das aulas indicando diferentes maneiras de abordar os conteúdos. Desta forma, o desenvolvimento de um trabalho conjunto entre o intérprete e o professor contribui de maneira efetiva no desenvolvimento do aluno surdo.

Segundo Omote e colaboradores (2005), a formação inicial e continuada dos professores não pode estar baseada apenas na compreensão das características e/ou as necessidades educacionais apresentadas por esses alunos incluídos, mas sim instruir os professores na utilização de diferentes ferramentas e recursos didáticos, como também refletir os mecanismos de ensino e aprendizagem que estão sendo e que podem vir a ser utilizados para a inclusão desses sujeitos. É importante destacar que apenas a matrícula desses alunos, não pode ser utilizada como uma forma de avaliação da inclusão deste sujeito, como também não confirma a aceitação desses alunos na sala de aula comum pelo professor e alunos ouvintes, tampouco atesta uma educação de qualidade, onde estarão sendo atendidas as suas necessidades educacionais especiais.

Conclusão

Ao longo deste estudo compreendemos, através da análise os Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Química ofertados pelas IFES do Rio Grande do Sul, que os cursos de formação inicial de professores ainda não estão abordando de forma eficaz disciplinas que contemplem a totalidade de conceitos e estudos que envolvem a Educação Inclusiva.

Para que o estigma da integração e, por que não, da segregação dos alunos incluídos nos sistemas de ensino regulares seja eliminado é necessário que os cursos de formação inicial contemplem um número maior de disciplinas voltadas para esta temática.

E, por fim, observou-se que os cursos de formação inicial de professores de Química não estão situados na realidade em que as escolas se encontram, ou seja, tendo um número cada vez maior de alunos amparados pela Educação Inclusiva matriculados nos sistemas de ensino regulares. Sendo esta, uma necessidade urgente de reformulação, de forma a formar profissionais capacitados a trabalhar com todas as diferenças encontradas em uma mesma sala de aula.

Referências

ALMEIDA, J. J. F.; Libras na Formação de Professores: Percepção dos Alunos e da Professora. Dissertação de Mestrado, UEL, 2012.

BEYER, H. O. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. In: Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, 22, 2003.

BORGES, M. C. ; Pereira, H. O. P. ;Aquino, O. F. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. Revista Iberoamericana de Educación, 59/3, 2012.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares. Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

_____. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa Educação Inclusiva: A escola. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

_____. Orientações para a implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento Subsidiário, Brasília: MEC, 2015.

BRUNO, M. M. G.; Educação Inclusiva: componente da formação de educadores. Revista Benjamin Constant, Ed. 38, 2007.

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

BUENO, J. G. S. et al. Políticas Regionais de educação especial no Brasil. Trabalho apresentado na XXVI Reunião Anual da Anped. Águas de Lindóia, 2003. (Disponível em <http://www.anped.org.br>)

CAMPOS, M. de L. I. L.; Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e a educação de surdos. São Carlos, EDUFSCAR, 2014.

DORZIAT, A. A Inclusão nas escolas de 1º ciclo de ensino básico de Lisboa – algumas considerações. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, 15, 2, 269-288, 2009.

FERREIRA, O. M. de C.; JÚNIOR, P. D. da S. Recursos Audiovisuais para o Ensino. São Paulo: EPU, 1975. In: NETO, L. L.; Alcântara, M. M.; Benite, C. R. M.; Benite, A. M. C. O ensino de química e a aprendizagem de alunos surdos: uma interação mediada pela visão. In: ENPEC, 6, 2007. Belo Horizonte, 1, 1-12, 2007.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. Revista Benjamin Constant, Edição 29, 3-8, 2004.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Revista Integração, 24, 22-27, 2002.

LONGAREZI, A.; ALVES, T. de C. A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores. In: Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), 13, 1, 125-132, 2009.

MANTOAN, M. T. E.; Revista Nova Escola, 182, 2005.

MARTINS, L. de A. R. A visão dos licenciandos sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. Professores e educação especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 51-63, 2011.

OLIVEIRA, A. S.; SOARES, M. H. F. B. Júri Químico: uma atividade lúdica para discutir conceitos químicos. Química Nova na Escola, 21, 18-24, 2005.

OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; BALEOTTI, L. R.; MARTINS, S. E. S. O. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. Paidéia, 15, 32, 387-398, 2005.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, Curitiba, 33, 2009.

PRADA, L. E. A. Formação participativa de docentes em serviço. Cabral Editora Universitária, 1997.

RESENDE FILHO, J. B. M. et al. Elaboração de Tabelas Periódicas para a Facilitação da Aprendizagem de Alunos Portadores de Deficiência Visual. *Experiências em Ensino de Ciências*, 4, 3, 79-89, 2009.

SALGADO, S. da S. Inclusão e processos de formação. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Orgs.). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 59-68, 2006.

SANCHES, I. ; TEODORO, A.; Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20, 2, 105-149, 2007.

SASSAKI, R. K. A construção de uma sociedade inclusiva. São Paulo. *Revista Integração*. N. 20, Ano 8, pp. 8-10, 1998. Entrevista realizada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto. Acesso em 15 de julho de 2023.

SILVA, A. B. de P.; PEREIRA, M. C. da C. A imagem que professoras de escola regular têm em relação à aprendizagem do aluno surdo. *Estudos de Psicologia*, 20, 2, 5- 13, 2003

SILVA, L. C.; Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da Educação Inclusiva. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

UNESCO, *Orientações para a Inclusão: Assegurar o Acesso à Educação para Todos*, 2005.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Vilela-Ribeiro, E. B.; Benite, A. M. C. A educação inclusiva na percepção dos professores de química. *Ciência e Educação*, 16, 03, 2010.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de curso de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, SP, 13, 3, 399-414, 2007.

UM PASSEIO PELA HISTÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES: OS DIREITOS (DOS MAIS E DOS MENOS) HUMANOS

Paula Mello Oliveira Alquati
Camila de Freitas Moraes
Cristine Jaques Ribeiro

Introdução

O presente trabalho propõe problematizar a categoria mulher, e especificamente, a mulher negra, enquanto sujeito de direito na dimensão dos direitos humanos. A questão que se levanta é questionar, se a construção do conceito de humano, construção que parte da racionalidade branca, hétero e masculina, cujo eixo central fundante parte do eurocentrismo, manifesta a heterogeneidade existente? Considerando o percurso histórico de existência, das mulheres, podemos evidenciar que, a defesa dos direitos humanos, ainda se apresenta de forma limitada e limitante, no que se refere a garantia dessa categoria de existência.

Portanto, sendo o humano, orientado pelo eixo fundante, seria pertinente instigar sua desconstrução? Ou, destruir o conceito original, para provocar uma outra construção que considere os diferentes modos de existir? Ao que parece, pode manifestar uma certa impertinência, ao questionar o estabelecido e o instituído, no Norte e Sul Global. Mas, o desafio é exatamente esse, pois as narrativas que se arrastam, tendem a induzir uma corporificação aceita e adestrada nos códigos indizíveis, sobre quem morrerá e quem poderá continuar existindo.

Nessa dinâmica analítica, relacionar com a dimensão raça, acaba se tornando urgente. Se o Estado objetiva definir quem importa e quem não importa, quem é descartável e quem não é (Mbembe, 2020), então, os corpos das mulheres negras estão na frente dos “canhões”. Esse extermínio acaba se tornando o projeto político do Estado de morte. Há um poder político de morte que decide a existência e contra ele há uma perspectiva de direito de existência que se consolida nas manifestações coletivas, pulsantes e teimosas, frente os equipamentos de extermínio e de negação dos direitos humanos.

Sendo assim, esse trabalho é um convite a problematização conceitual sobre um possível diálogo sobre os direitos humanos e sua efetividade no contexto da América Latina, bem como seu enfrentamento frente a racionalidade colonial instituída.

385

Os mais e os menos humanos e as declarações de direitos

Através de uma pesquisa de cunho bibliográfico, pretende-se realizar um percurso através da história e da posituação dos direitos humanos no sentido de problematizar qual o lugar da categoria mulher enquanto sujeito desses direitos. Em relação à construção histórica dos direitos humanos, inicialmente a mulher foi alijada da categoria “humano”. Hoje em dia, mesmo após ser formalmente incluída em tal categoria segue, na prática, ainda sem acesso a muitos dos direitos ditos fundamentais ou universais.

Como exposto por Hannah Arendt (2012),

Quando os Direitos do Homem foram proclamados pela primeira vez, foram considerados independentes da história e dos privilégios concedidos pela história a certas camadas da sociedade. Essa nova independência constituía a recém descoberta dignidade do homem. Desde o início, a natureza dessa nova dignidade era um tanto ambígua. Os direitos históricos foram substituídos por direitos naturais, a “natureza” tomou o lugar da história, e se supunha tacitamente que a natureza era menos alheia à essência do homem que a história (Hannah ARENDT, 2012, p. 331).

Não é possível fazer esta problematização sem também questionar a ficção contida na categoria “universal” (QUIJANO, 2005), uma vez que, a partir da racionalidade moderno-colonial, o universal nada mais é do que a escolha de um sujeito particular, que em suma é branco, heterossexual e masculino, que é promovido a um padrão de universalidade através da negação e subalternização dos corpos gendrados e racializados.

O ser humano proclamado pela declaração “universal” de 1789 era este sujeito abstrato, a-histórico, masculino e branco. Quando Lynn Hunt (2009) explicou o processo que originou a Declaração dos direitos do Homem e do Cidadão, na França em 1789, ela deixou em evidência que a proclamada “universalidade” era menos inclusiva na prática do que no discurso. Isto porque uma série de grupos como aqueles que não gozavam de propriedades, os prisioneiros, os estrangeiros, os escravos e, sobretudo, as mulheres, não eram considerados sujeitos de tais direitos. A mulher não era considerada um indivíduo político na sociedade no século XVIII (Cláudia FONSECA; Andrea CARDARELLO, 1999; HUNT, 2009). Ela era diferente do “ser humano” abstrato – o Homem (homem branco e heterossexual) – a que a Declaração representava.

Hannah Arendt (2012) nos aponta para a desumanização de tudo aquilo que é considerado diferente:

O “estranho” é um símbolo assustador pelo fato da diferença em si, da individualidade em si, e evoca essa esfera onde o homem não pode atuar nem mudar e na qual tem, portanto, uma definida tendência a destruir. Se um negro

numa comunidade branca é considerado nada mais que um negro, perde, juntamente com o seu direito à igualdade, aquela liberdade de ação especificamente humana: todas as suas ações são agora explicadas como consequências “necessárias” de certas qualidades do “negro”; ele passa a ser determinado exemplar de uma espécie animal, chamada homem. (ARENDDT, 2012, p.335)

A construção da ideia de individualidade se daria a partir da evidenciação do contraste. Daí derivariam as bases filosóficas de que: se existem pessoas mais merecedoras de direitos, devem existir pessoas menos merecedoras de tal denominação. À época da Declaração Francesa, se entendia que as mulheres não eram parte da humanidade, já que não eram seres livres e nem consideradas como possuidoras de consciência ou discernimento (Joan SCOTT, 1989; FONSECA E CARDARELLO, 1999; HUNT, 2009).

Para Lynn Hunt (2009), a falta de reconhecimento de que todos os seres humanos sejam senhores de si, é o que dá origem às desigualdades de direitos que se perpetuam ao longo da história. Como reação contemporânea à exclusão das mulheres enquanto sujeitos de direito, é possível citar a reação das chamadas feministas ilustradas, mulheres burguesas que tinham a possibilidade de rebater de forma escrita as afirmações contidas na declaração.

Estas feministas utilizavam como estratégia o refinamento da interpretação das abstrações ilustradas a fim de dar-lhes um sentido mais radicalmente universal, como foi o caso de Olympe de Gouges, que publicou a Declaração dos direitos da mulher em 1791, na França, e Mary Wollstonecraft, que publicou sua “Reivindicação dos direitos da mulher”, em 1792, na Inglaterra. As feministas ilustradas denunciaram o gênero como uma construção normativa extremamente coativa e desigual para as mulheres. Quem possui o privilégio social, possui o privilégio epistêmico (GOUGES, 2008; WOLLSTONECRAFT, 2016).

Na categorização dos menos humanos, há que se considerar os graus de hierarquia existentes na estratificação social, econômica e também racial, para além do gênero. Na luta pela reivindicação dos direitos das mulheres no contexto histórico já no século XIX, destaca-se a atuação de Sojourner Truth, que na I Convenção Nacional pelos Direitos das Mulheres nos Estados Unidos em 1852, fez o icônico discurso reivindicando o olhar sobre sua condição enquanto mulher e negra, sessenta anos após as publicações de Olympe de Gouges e Mary Wollstonecraft (DAVIS, 2016).

Ainda nessa perspectiva, outras autoras e feministas negras, como Lélia Gonzalez (1983/2008), Kimberlé Crenshaw (2002) e Patrícia Hill Collins (2019), foram precursoras em trazer à baila a perspectiva interseccional em seus trabalhos. Essas, ressaltaram a importância de levar em consideração as experiências e as lutas das mulheres negras, reconhecendo que elas enfrentam formas únicas de opressão que não podem ser compreendidas apenas pelo prisma do feminismo, mas na inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e do patriarcado.

Assim, o conceito de interseccionalidade, embora designado por Kimberlé Crenshaw (2002), tem suas raízes nas reflexões e nas contribuições das feministas negras, que têm trabalhado para trazer uma compreensão mais ampla e complexa das experiências das mulheres, especialmente aquelas que estão sujeitas a múltiplas formas de violações de direito. Vale ressaltar, que para além de considerar as relações de poder, o conceito de interseccionalidade também destaca as formas de resistência e as práticas sociais as quais as mulheres negras desenvolvem para enfrentar e contrapor as opressões.

Porquanto, no que tange à Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada em 1948, após as múltiplas violações de direito oriundos da Segunda Guerra Mundial, sua premissa maior era o de estabelecer um conjunto de princípios universais afim de proteger os direitos de todas as pessoas. No entanto, é importante reconhecer que a elaboração dessa declaração se funda a partir das concepções eurocêntricas e colonialistas e que tais marcadores são importantes para que se perceba que a categoria mulher é atravessada por uma série de hierarquizações, onde umas possuem mais proximidade com o “ser humano” de direito do que outras. Desse modo, apoia-se na ideia de que os direitos fundamentais/universais são, na verdade, uma construção moral e ética e devem ser vistos a partir de uma perspectiva processual e com base nas ficções estabelecidas socialmente que permitiram com que eles fossem vistos como universais ao mesmo tempo que excluíram uma série de sujeitos deste universo.

A ciência de que as mudanças são necessárias é algo primordial na luta pelos direitos. Apesar de declarar, na atualidade, a mulher como um sujeito de direito, os mecanismos de dominação simbólica de longa data se reproduzem em nossa sociedade, mesmo que muitas vezes se utilizem de diferentes discursos. A despeito de frisar o critério de especificação dos direitos humanos, isto é, reconhecendo como humanas as diferentes categorias de sujeitos o projeto dos direitos humanos tal como se constitui hoje, não é nem universal nem universalizável, uma vez que mantém em seu seio contradições intrínsecas como excluídos/incluídos, emancipação/exploração, dominantes/dominados (TOSI, 2005).

O que era explícito quando ocorreu a Declaração de 1789, que à mulher faltavam componentes de autonomia e “humanidade”, atualmente se verifica de outras formas mais sutis e entranhadas em nossas estruturas sociais. As experiências dos grupos caracterizados como subalternos são localizadas de forma hierarquizada e desumanizada pelo conjunto da sociedade, fazendo com que sua produção intelectual, seus saberes e suas vozes sejam mantidos em um lugar que é silenciado estruturalmente.

Os Direitos fundamentais ou direitos humanos – consideram algo de inalienável no humano e, conseqüentemente, nos grupos culturais e busca promover e proteger. Não há nada de inalienável no homem. A categoria dos direitos humanos é histórica, social e culturalmente localizada, como aponta Diniz (2001),

Defender os direitos humanos é defender uma possibilidade de tolerância, mas o que nós precisamos saber é que as duas categorias, esses dois discursos, têm limites. Eles têm limites já que não estão falando de uma condição do humano que é dada pela biologia ou por alguma natureza compartilhada. Nós não nascemos de posse dos direitos fundamentais. O estado de natureza é livre do estado de direitos. (DINIZ, 2001, p.4)

A lacuna de acesso aos espaços de decisão e poder acarreta a não existência de produções e epistemologias desses grupos e impossibilita que suas vozes sejam consideradas como passíveis de serem escutadas. O silenciamento estrutural, a hierarquização, a batalha que certas categorias precisam travar para serem minimamente ouvidas. Nas estruturas de violência, é necessário ter um olhar para o lugar dado à vida, à morte e ao modo como os corpos considerados como menos dignos de receber a chancela de humanos, quanto mais se afastam da abstração do ser humano ideal, se inscrevem nas relações de poder e o quanto isso recai sobre o poder em dispor da vida desses corpos.

Dentro das estruturas de violência, podemos ainda recorrer a Achille Mbembe (2016) que, ao considerar a política uma forma de guerra, questiona o lugar dado à vida, à morte e aos corpos e o modo como esses corpos “menos humanos” (para usar a expressão de Fonseca e Cardarello, 1999), se inscrevem nas relações de poder. Mbembe denuncia que há relações desiguais que se estabelecem junto à desigualdade do poder que existe sobre a vida desses corpos. O autor apresenta uma construção da noção de poder, explicando este como um elemento relacional de posição dentro de um sistema social.

389

No entrelace das humanidades: a mulher negra e a legitimação do não ser

No contexto atual, o diálogo sobre direitos humanos desempenha um papel fundamental ao que tange as nuances que se entrecruzam da relação da mulher enquanto categoria de direitos políticos e sociais, principalmente, na compreensão acerca da mulher negra, que passa a ser apreendida enquanto não ser e conseqüentemente, numa categoria de não-humanidade. E isso se dá devido aos comportamentos, discursos, ideais, valores e aos sistemas econômicos e políticos que foram alicerçados no colonialismo, especialmente, quando se está em voga o contexto da América-Latina, onde o processo de colonização se deu de forma pungente na superexploração às mulheres negras, que por serem tidas enquanto um corpo propriedade, comumente foram e ainda permanecem sendo erigidas pela ótica de sub-humanas e animais.

Para tal finalidade, Carneiro (2003) sinaliza:

Nós, mulheres negras, [...] fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando

as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados. São suficientemente conhecidas as condições históricas nas Américas que construíram a relação de coisificação dos negros em geral e das mulheres negras em particular [...]. Portanto, para nós se impõe uma perspectiva feminista na qual o gênero seja uma variável teórica (CARNEIRO, 2003, p. 50).

As autoras Lélia Gonzalez (2008) e Patrícia Hill Collins (2019) nessa mesma perspectiva, fazem importantes contribuições ao discutir a matriz de dominação colonial e suas implicações na interface do racismo e do sexismo. Elas analisam como no contexto colonial, a categoria mulher foi estruturada de forma hierarquizada, colocando-as em um lugar de subalternidade e desumanização.

Ao descrever acerca da dominação colonial, as autoras destacam que a categoria mulher foi dividida em duas partes: a parte humana, reservada às mulheres brancas, e a parte não humana, reservada às mulheres negras. Essa divisão foi estabelecida com base em sistemas de poder, como a escravidão, e o imperialismo que abalizaram a história das mulheres negras como subjugação, exploração, segregação e violência.

Lugones (2008) a partir da discussão do colonialismo, corrobora ao expor que:

É importante entender [...] que a imposição desse sistema de gênero foi tão constitutiva da colonialidade do poder quanto a colonialidade foi constitutiva desse sistema de gênero. A relação entre eles segue uma lógica de constituição mútua. Há muito tempo, deve ficar claro que o sistema de gênero colonial moderno não pode existir sem a colonialidade do poder e já que a classificação da população em termos de raça é uma condição necessária para sua possibilidade (LUGONES, 2008, p. 93)

390

Consoante à essas questões, é a partir desse contexto de colonização, que a ideia de raça foi inventada e tornou-se uma condição primária para a divisão dos sujeitos. A noção de raça foi utilizada como um mecanismo de poder com fins de diferenciação e hierarquização, estabelecendo não apenas relações de poder racial, mas também influenciando outras divisões, como sexo/gênero, classe social, territorialidade e nacionalidade (RIBEIRO, 2017). Assim, parafraseando os ditos de Crenshaw (2002): *“a interseccionalidade é uma conceituação de um método que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação”* (CRENSHAW, 2002, p. 177). Isto posto, ao considerar a interseccionalidade, é possível compreender as disparidades e as experiências de opressão que resultam da combinação de diferentes eixos de subordinação. Isso é importante para que as políticas, as ações e as lutas sociais sejam efetivas na promoção da justiça social e da igualdade de direitos (CRENSHAW, 2002).

Portanto, a interseccionalidade nos convida a examinar as interações complexas entre raça, sexo, gênero, classe social, deficiência e outras formas de subordinação, reconhecendo que as experiências de opressão são múltiplas e interconectadas, portanto, tendo como seu marcador primário o racismo que a partir da inventiva da raça no período colonial é o que ditará o modo operandis da vida ou da morte de alguns sujeitos. Essa abordagem também nos ajuda a compreender melhor as desigualdades estruturais e a trabalhar para enfrentar de forma mais efetiva as diversas formas de discriminação e marginalização.

E ao reivindicar diferentes pontos de análise, as feministas negras passaram a questionarem as hierarquias e disparidades existentes na sociedade, evidenciando nesse aspecto, como as relações de poder atravessam gênero, raça e outras dimensões da identidade. Elas trouxeram à tona questões particulares, como o racismo e o sexismo interseccionais, aos quais são pilares que contribuem para uma compreensão mais ampla das dinâmicas de opressão e privilégio. (RIBEIRO, 2017).

Lugones (2008) ainda destaca que a exploração de gênero era uma parte central desse processo civilizatório imposto pelo contexto colonial, pois as mulheres negras eram submetidas a diferentes formas de violência e controle e isso incluía a exploração de seu trabalho, a violação sexual, o controle sobre sua capacidade reprodutiva e a imposição sistemática do medo e do terror.

E fora essa perspectiva eurocêntrica que não só balizou como contigualmente permanece balizando novas versões na contemporaneidade, com intuito de manter as estruturas de poder coloniais e a sustentação das hierarquias raciais, isto é, tendem a reforçar a ideia de que apenas alguns grupos são plenamente humanos, enquanto outros são subalternizados e desumanizados. Luciana Ballestrin (2017, p. 1.038) corrobora ao explicar:

O corpo feminino pode ser pensado como o primeiro “território” a ser conquistado e ocupado pelo colonizador (homem, branco, cristão, europeu e heterossexual). Nas mais diversas situações de conflitualidades violentas, a vulnerabilidade do corpo feminino é acentuada: desde as conquistas coloniais, às guerras civis e interestatais, às ocupações e intervenções militares. Imperialismo, colonialismo e guerras foram, em geral, empreitadas masculinas e masculinizadas.

À vista disso, ainda se faz importante mencionar o Dossiê Violência Contra as Mulheres (2015), pois este corrobora, ao explicar que:

A reflexão sobre a imagem das mulheres também é uma parte importante do enfrentamento a estereótipos discriminatórios que autorizam violências. No caso específico das mulheres negras, no Brasil, esses estereótipos são agravados pela carga histórica escravagista de objetificação e subalternidade que reforçam mitos racistas como o da mulher negra hipersexualizada sempre disponível. (INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO, 2015, p.5)

Isto posto, a colonização não só passou a dividir os sujeitos entre possuidores de humanidades e o seu contrário, bem como, fomentou a violência, a opressão e o racismo enquanto estruturas que se fundem de modo a mortificar, hipersexualizar e segregar mulheres racializadas em múltiplas opressões devido à interação do racismo com outras configurações de dominação, uma vez que, essas enfrentam formas particulares de discriminações, violências e disparidades que são resultados da interseção de raça e gênero o que deriva em experiências distintas em comparação com as mulheres brancas.

Assim Ribeiro (2017) ainda nos ensina:

Seria urgente o deslocamento do pensamento hegemônico e a resignificação das identidades, sejam de raça, gênero, classe para que se pudesse construir novos lugares de fala com o objetivo de possibilitar voz e visibilidade a sujeitos que foram considerados implícitos dentro dessa normatização hegemônica (RIBEIRO, 2017, p. 45).

Nesse sentido, aqui observa-se que essa forma de discurso busca negar a humanidade e a dignidade dos indivíduos negros, sobremaneira, das mulheres negras e assim, perpetuando estereótipos, violências, negações de direito e reforçando estruturas de poder opressivas, destacando-se assim, a desvalorização da mulher negra em todo tecido tocado pelo social como uma consequência de estruturas políticas e históricas que perpetuam através do racismo, da divisão sexual, da opressão e da marginalização.

Flauzina (2006) por sua vez, destaca que o Estado na contemporaneidade atua enquanto operador e legitimador da não garantia de direito, quer seja em seu sentido material ou simbólico, uma vez que, opera na reinvenção do sistema colonial sob a lógica de morte quando se trata do corpo negro, notadamente, sobre a mulher negra, mas também age na definição do "bem-estar social" ao determinar quais vidas são consideradas dignas de serem vividas ou não. Essa lógica se estende aos direitos universais, que, embora sejam reconhecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, são denegados na prática quando se trata das mulheres negras que continuam sendo considerados descartáveis, corpos objetais e sujeitas e expostas à miséria, fome, subemprego, desemprego e políticas de extermínio em massa.

Isto é, a política de extermínio em massa também afeta de forma descomunal as mulheres negras, que são vítimas de violência urbana, violência policial, de gênero e outros atos de violência sistêmicas/estruturais. Essas formas de violência têm implicações devastadoras para a vida das mulheres negras, perpetuando um ciclo de exclusão, marginalização, aniquilamento e injustiça, haja vista que, O Estado desempenha um papel constitucional na formulação e implementação de políticas públicas que visam combater o racismo estrutural e promover a equidade de gênero o que não necessariamente condiz com a sua efetividade

em si, uma vez que, esse é responsável também, pelo extermínio de tais indivíduos. Mas, ao que compete ao campo da responsabilidade constitucional, é dever do Estado tanto estabelecer mecanismos e instrumentos legais que garantam a proteção dos direitos sociais das mulheres negras, bem como destinar recursos adequados para a implementação dessas políticas.

Por isso, que se faz de suma urgência que o debate e a busca por ações concretas sejam proferidas, essencialmente, por serem passos importantes para promover a transformação social necessária para superar o racismo estrutural e de gênero. Ainda nesse aspecto, é fundamental que a luta pelos direitos humanos seja ampliada para abordar especificamente as violações de direitos enfrentadas pelas mulheres negras e para tanto, isso requer uma abordagem interseccional, que leve em consideração as diferentes formas de opressão e discriminação que essas mulheres enfrentam.

Dessa forma, criar espaços de diálogo e participação que permitam que às mulheres negras possam ter suas vozes audíveis e escutadas, que participem das decisões que afetam suas vidas, e isso envolve a criação de espaços de consulta e discussão, bem como a promoção de debates no campo da política pública e dos direitos humanos.

Nesse aspecto, Ribeiro (2017) elucida sobre a necessidade de se fissurar a hegemonia eurocentrada que se inicia no colonialismo e se mantém na contemporaneidade:

Tanto Leila Gonzalez, como Linda Alcoff, Spivak, entre outras, pensam a necessidade de romper a epistemologia dominante e de fazer o debate sobre identidades pensando o modo pelo qual o poder instituído articula essas identidades de modo a oprimir e retificá-las. (RIBEIRO, 2017, p. 91).

De fato, tais pensadoras como destacam a importância de romper com a epistemologia dominante e de problematizar a maneira como o poder instituído articula as identidades, subjugando-as e limitando-as. Essas autoras propõem repensar os lugares de fala, buscando desestabilizar as estruturas de poder e criar fissuras e tensionamentos que permitam a emergência de novas formas de existência para além dos discursos dominantes.

Ribeiro (2017) também destaca a necessidade de se pensar a representatividade e a representação social das mulheres negras a partir de um novo viés, que as reconheça como sujeitos plenos de direitos e protagonistas de suas próprias narrativas. Essa abordagem busca romper com a visão colonial que reduzia as mulheres negras a corpos objetificados, exóticos ou hipersexualizadas, e reivindica a valorização de sua dignidade, identidade e autonomia. Ou seja, ao fissurar a colonialidade e construir representações sociais mais plurais pode-se não só cindir os poderes que se mantém agonizando outras formas de existências que não se encontrem alicerçados no ideal eurocentrado, como também, podem vir a atuar na contramão do sistema opressivo que historicamente marginalizou as mulheres negras.

Também é imprescindível um compromisso coletivo, ético e político por parte do Estado e da sociedade para que assim, se possa transformar as estruturas de poder e as práticas discriminatórias que permanecem colocando as mulheres negras enquanto não-ser. Pois, é fundamental garantir a inclusão e a participação ativa das mulheres negras em todas as áreas da sociedade, seja na política, na economia, na cultura, na educação, dentre tantos outros âmbitos onde a vida se operacionaliza

Considerações Finais

Ao fim, denota-se que no contexto da exclusão das mulheres como sujeitos de direito, essencialmente, por parte da Declaração Universal dos Direitos Humanos se deu em colocá-las frente a uma homogeneidade universal de ser e saber, o que não necessariamente, incluiu as mulheres negras. Pois se as mulheres brancas, feministas e as quais pertenciam a burguesia enquanto sistema de poder, possuíam acesso à educação e à esfera pública, o que lhes permitia contrapor por escrito as afirmações contidas na declaração, questionando as desigualdades de gênero e reivindicando direitos iguais para as mulheres e por mais que, desafiassem as normas sociais e as estruturas de poder existentes, buscando a igualdade de direitos e oportunidades para as mulheres. Foram, as mulheres negras, que por sua vez, já estavam anteriormente lutando não tão somente por seus direitos sociais e políticos, mas, sobremaneira, por sua existência enquanto ser, já que, seus corpos foram significados enquanto não-ser e estas experienciaram ainda no pós-abolição os resquícios do colonialismo.

Pois, a categorização dos menos humanos envolve a consideração de hierarquias existentes nas estruturas sociais, econômicas e fundamentalmente, raciais, indo além do gênero. Isso levanta questões importantes sobre as limitações da utilização dos direitos humanos para abordar questões relacionadas à negritude e, em particular, à noção do corpo da mulher negra como não humano. Diante disso, surge a urgência de descolonizar o pensamento, questionar estruturas e espaços, e desafiar as epistemologias dominantes como estratégia de luta e emancipação para as mulheres negras. Isso implica em buscar abordagens que vão além dos discursos dos direitos humanos e se concentram no desmantelamento das estruturas de poder e na busca por justiça social e racial.

Em suma, a luta pela inclusão e pela transformação das estruturas de poder requer um esforço coletivo e contínuo, visando garantir que as mulheres negras sejam reconhecidas, valorizadas e possam exercer plenamente seus direitos em todas as esferas da sociedade.

Referências

ARENDDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BALLESTRIN, Luciana. **“Feminismos Subalternos”**. Revista Estudos Feministas, v. 25, n. 3, p. 1035-1054, 2017a.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. In: Racismos contemporâneos. Ashoka Empreendedores Sociais e Takano Cidadania (Org.). Rio de Janeiro: Takano Ed, 2003, p. 48-59. (Coleção valores e atitudes. Série Valores; nº 1. Não discriminação).

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento Feminista Negro: Conhecimento, Consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Estudos feministas, n. 1, 2002.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE GOUGES, Olympe. **Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã (1791)**. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2008/03/27/a-declaracao-dos-direitos-da-mulher-e-da-cidada/>. Acesso em: 28/06/2023.

DINIZ, Débora. **Valores Universais e Direitos Culturais**. In: Novaes, R. (Org.). Direitos Humanos: temas e perspectivas. Rio de Janeiro: Mauad, 2001, p. 57-66.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. **Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro**. dissertação apresentada a Universidade de Brasília (UNB). Brasília, 2006. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5117/1/2006_AnaLuizaPinheiroFlauzina.pdf >. Acessado em 26 de maio de 2023.

FONSECA, Cláudia; CARDARELLO, Andrea. Direitos dos mais e dos menos humanos. In: **Horizontes Antropológicos**, n. 10. Porto Alegre: UFRGS, 1999, p. 83-121.

GONZALEZ, Lélia. **Mulher Negra**. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (org). Guerreiras de natureza: Mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2008.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: SILVA, Luis Augusto. ANPOCS, 1983. (ciências sociais hoje, nº 2).

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

INSTITUTO PATRICIA GALVÃO. **Violência e Racismo**. In: Violência contra as mulheres, 2015. Disponível em: <<http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/violencias/violencia-eracismo/#assedio-sexual-e-mulheres-negras>>. Acessado em 26 de maio de 2023.

LUGONES, María. **Colonialidade y género**. Tabula Rasa. no.9, julho-dezembro. Bogotá, 2008.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. Arte e Ensaios, Rio de Janeiro, v. 32, p. 123-152, dez. 2016. Anual. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/index>. Acesso em: 02 ago. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Gustavo Lins. **Cultura, direitos humanos e poder**. Mais além do império e dos humanos direitos: por um universalismo heteroglóssico. Série Antropologia, Brasília, v. 340, 2003. p.1-16.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica (online). Texto original: Joan Scott – Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989.

TOSI, Giuseppe. **Os direitos humanos**: reflexões iniciais. In: TOSI, Giuseppe (Org). Direitos Humanos: história, teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**. São Paulo: Boitempo, 2016 (1a ed. 1792).

CYBERBULLYING: VIOLÊNCIAS DE GÊNERO E SUAS INTERFERÊNCIAS NA TRAJETÓRIA ESCOLAR

Carla Dias da Silveira¹
Elaine Conte²

Introdução

As tecnologias digitais na educação trouxeram inúmeros benefícios, entre eles, a ampliação das possibilidades de ensino e de aprendizagem, interação e socialização. No entanto, as formas de uso da internet por estudantes, especialmente nas culturas da infância e da adolescência ainda representam um desafio. Um número crescente de estudos tem mostrado ligações consistentes sobre o mau uso da internet através dos comportamentos disruptivos e desumanos gerados pelo *cyberbullying*³. O presente estudo visa apresentar uma revisão da literatura sobre publicações teóricas e empíricas relacionadas à violência de gênero na trajetória de meninas vítimas do *bullying* virtual, no ambiente educacional. Contudo, no campo da educação precisamos promover o avanço substancial da garantia de igualdade de gênero e de direitos humanos das mulheres, fomentando a participação por meio de ações centradas nos principais atores da temática. “Assim, incentivar a denúncia e punição de agressores e a fiscalização desses locais pode democratizar tais ambientes” (CALLOU *et al.*, 2021, p. 543).

A internet surgiu como uma tecnologia revolucionária do século XXI, com intuito de diminuir as fronteiras geográficas e temporais através da globalização de informações num mundo conectado em rede de encontros, de partilhas de saberes, experiências, negócios, diálogos culturais, somados à imaginação criadora do pensamento humano e até das manifestações de ódio. Palavras como gênero vem sendo cada vez mais proferidas, junto aos diferentes discursos envolvendo esse universo de fragilização, agressões e matança (sem proteção às vulnerabilidades corporais), num conjunto de diversas mortes violentas em razão do gênero, especialmente de mulheres. A visibilidade de um conjunto de mortes violentas de

397

¹ Mestranda em Educação pela Universidade La Salle. É Professora de Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Canoas e membro do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - NETE/UNILASALLE/CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4568-1690> Contato: carla202213376@unilasalle.edu.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do PPG em Memória Social e Bens Culturais, da Universidade La Salle (UNILASALLE), coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação e pesquisadora gaúcha da FAPERGS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0204-0757> Contato: elaine.conte@unilasalle.edu.br

³ Cyberbullying é o *bullying* realizado por meio das tecnologias digitais. Pode ocorrer nas mídias sociais, plataformas de mensagens, plataformas de jogos e celulares. É o comportamento repetido, com intuito de assustar, enfurecer ou envergonhar aqueles que são vítimas.

mulheres vem evidenciando o *modus operandi* de uma tradição do patriarcado na reconhecida existência da necropolítica.

As formas contemporâneas de subjugação da vida ao poder e à morte (necropolítica) reconfiguram profundamente as relações entre a resistência, o sacrifício e o terror [...] adiantei a noção de necropolítica e necropoder para dar conta das várias vias, pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, as armas são utilizadas com vistas à máxima destruição de pessoas e a criação de mundos-mortos, novas e únicas formas de existência social, em que grandes populações são sujeitadas a condições de vida que conferem a elas o estatuto de mortos vivos (MBEMBE, 2003, p. 24).

O conjunto das relações sociais brasileiras é, notadamente, marcado pelas desigualdades de gênero, geradoras de comportamentos violentos. Segundo Judith Butler (2018), em seu livro Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade, os conceitos de gênero são socialmente construídos e mantidos por meio de práticas e discursos que reforçam a subordinação das mulheres. A violência de gênero é um produto dessa construção histórica, cultural e social que deve desafiar os dispositivos da produção de memórias que contribuem para a segregação e manutenção das desigualdades de gênero. Publicações recentes de Judith Butler têm mostrado uma preocupação que vai além do universo teórico e político do feminismo de nosso tempo, mas permeia por questões de gênero, englobando também dimensões éticas, estéticas e políticas para repensar as relações entre vida, história, educação e política no mundo contemporâneo. Butler tem problematizado e investigado as formas de luta política e de resistência por sujeitos coletivos em movimentos sociais contra as segregações, os terrorismos, os genocídios e as guerras, bem como é uma militante da luta em defesa da extensão da cidadania a todos e contra a violência estatal discriminatória, com efeitos destrutivos às condições de vida ecológicas e políticas contra-hegemônicas.

Ao investigarmos as publicações teóricas e empíricas relacionadas à violência de gênero na trajetória de meninas vítimas do *bullying* virtual, no ambiente educacional e os possíveis impactos na trajetória escolar destas estudantes, revisamos as principais tendências do campo que representam a expressão desse fenômeno frente às regras patriarcais estabelecidas. Apesar do tema ser relevante, as maiores evidências de pesquisas encontram-se em estudos internacionais, no Brasil existem poucas publicações científicas que abordam a questão com um olhar pedagógico, científico e formativo do fenômeno.

A internet vem desfronteirizando antigas distinções de redes ou paredes, público ou privado, infiltrando junto com ela alterações significativas no comportamento social e nas formas de comunicação das pessoas, tornando-se uma condição emergente na vida em sociedade contemporânea e no cotidiano escolar (SIBILIA, 2012). No campo miscigenado, veloz da internet e da compulsão à comunicação as informações falsas podem convergir à produção

de agressões *online*, identificada na escola como *cyberbullying*. Tal “violência se transformou do visível para o invisível, de física para psíquica, do real para o virtual, [...] sempre mais internalizada, psicologizada e, assim, acaba se tornando invisível” (HABOWSKI; CONTE, 2021, p. 1).

É preciso aclarar que estas ações trazem riscos potenciais e prejuízos para as vidas íntimas e sociais dos sujeitos, em todas as fases da vida, especialmente na adolescência. O relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura sobre violência escolar e *bullying* aponta que novas manifestações de violência também afetam a vida destas crianças, especialmente o fenômeno do *bullying* virtual (*cyberbullying*) por meio de celulares, computadores, sites e redes sociais (UNESCO, 2019). A maior parte dos dados disponíveis sobre a prevalência do *cyberbullying* provém de pesquisas conduzidas em países industrializados e sugere que a proporção de crianças e adolescentes afetados pelo *cyberbullying* varia de 5% a 21%, sendo as meninas mais propensas a sofrer essa forma de *bullying* virtual do que os meninos (UNESCO, 2019).

As consequências do *cyberbullying* vem preocupando a comunidade escolar, devido aos efeitos maléficos que estes comportamentos causam tanto nas vítimas quanto nos agressores. É por isso que investigar o *cyberbullying* e a violência de gênero contra estudantes meninas no campo da educação se torna relevante. De acordo com os estudos de Livingstone *et al.* (2014), foram observados que a proporção de crianças e adolescentes entre 9 a 16 anos que foram expostos ao *cyberbullying* aumentou de 8% a 12%, especialmente entre as meninas que ficaram mais expostas a mensagens de ódio, sites pró-anorexia ou de autoagressão e *cyberbullying*. Segundo a análise de dados canadenses feita sobre a saúde de crianças em idade escolar, dos 1.972 estudantes do ensino médio incluídos na pesquisa, cerca de 14% sofreu *cyberbullying* nos últimos dois meses (CAPPADOCIA; CRAIG; PEPLER, 2013). O percentual foi especialmente alto para as meninas, sendo que 18% declararam ter sofrido *cyberbullying* enquanto o índice comparativo está em 8% para os meninos.

A pesquisa aqui realizada ganhou corpo a partir das produções teóricas mapeadas no portal de periódicos da Capes⁴. Por meio das palavras-chave *cyberbullying* e violência de gênero revelamos um horizonte das concepções teóricas acerca da realidade, para tornar a pluralidade do debate mais fluído e compreensível, em termos de tendências no campo específico da educação. As maiores evidências de pesquisas encontram-se em estudos internacionais, a partir de 2012 a 2022, onde foram encontrados trinta e nove (39) publicações. Já no Brasil, neste mesmo período, o buscador reportou cinco (5) estudos. Estes estavam listados nas diferentes áreas (saúde, psicologia, sociologia, políticas públicas, direito,

⁴ O Portal de Periódicos CAPES (<https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/>) foi oficialmente criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundação do Ministério da Educação, em 11 de novembro de 2000 e oferece acesso aos textos completos, tem um dos maiores acervos científicos virtuais do país, reúne e disponibiliza conteúdos de pesquisa produzidos no Brasil e exterior.

entre outras), não relacionados especificamente a nossa área de investigação na trajetória educacional.

O que dizem os achados?

Buscamos, então, delimitar melhor o panorama da pesquisa incluindo, inicialmente, os termos das buscas entre aspas, a saber, “*cyberbullying*” e “violência de gênero”. Nesta investida, foram rastreados quatorze (14) trabalhos, a partir de 2017 a 2022 em diferentes áreas, sendo que duas (2) publicações apareceram repetidas e não colocamos na tabela abaixo, dez (10) estavam em espanhol e apenas duas (2) em português. Trazemos no quadro 1, a seguir, uma síntese destas buscas mapeadas.

Quadro 1- Síntese das buscas

Nº	Artigo	Tema Abordado
1	LORDELLO, Silvia Renata; SOUZA, Lara; COELHO, Letícia de Amorim Mota. Adolescentes e redes sociais: violência de gênero, sexting e <i>cyberbullying</i> no filme <i>Ferrugem</i> . Nova perspect. sist. , São Paulo, v. 28, n. 65, p. 68-81, dez. 2019.	Apresenta reflexões teóricas à luz da perspectiva sistêmica sobre os conceitos de violência de gênero, do sexting e do <i>cyberbullying</i> retratados no filme brasileiro <i>Ferrugem</i> , lançado em 2018. O filme aborda uma temática presente na realidade das juventudes, destacando riscos na utilização das redes sociais e os impactos da exposição não autorizada de imagens íntimas. Foram elaboradas cinco seções temáticas a partir da narrativa apresentada, com o intuito de explicar conceitos e analisar os fenômenos de maneira dialógica. O filme expõe demandas complexas e nos convoca a agir para intervir nesses contextos, descortinando e visibilizando as práticas de sexting e <i>cyberbullying</i> .
2	CALLOU, Regiane Clarice Macedo <i>et al.</i> Cyberbullying e violência de gênero em jogos Online. <i>Saúde e Pesquisa</i> , p. 1-15, 2021.	A pesquisa teve como objetivo identificar a percepção de mulheres jogadoras online quanto às manifestações de violência no espaço virtual. Trata-se de um estudo transversal, descritivo e qualitativo realizado entre julho e novembro de 2018 nos municípios de Juazeiro do Norte e Crato, Ceará, Brasil. Participaram 13 mulheres, entre 20 e 35 anos, solteiras e estudantes. Concluiu-se que a violência de gênero está presente em todos os

		espaços onde as mulheres se inserem, incluindo os virtuais. Assim, incentivar a denúncia e punição de agressores e a fiscalização desses locais pode democratizar tais ambientes.
3	DEL PRETE, Annachiara; PANTOJA, Silvia Redón. La invisibilización de la violencia de género en las redes sociales. Multidisciplinary Journal of Gender Studies , v. 11, n. 2, p. 124–143, 2022.	Aumento dos casos de ciberviolência contra mulheres adolescentes nos chama a analisar e combater o fenómeno a partir de uma abordagem crítica. É necessário diferenciar esta forma de violência baseada no género de outras formas de violência contra as mulheres, tendo em conta as características da fase adolescente, bem como a invisibilização do fenómeno pelos jovens. Através da análise de 36 entrevistas etnográficas semiestruturadas, aplicadas a adolescentes pertencentes à região de Valparaíso, Chile, é realizada uma análise de conteúdo das experiências e/ou percepção do fenómeno do <i>cyberbullying</i> de género, priorizando uma perspectiva interpretativa crítica. As principais conclusões incluem a normalização dos fenómenos violentos na percepção dos jovens, a invisibilização dos atos de ciberviolência e o aumento da ciberviolência nas relações entre mulheres adolescentes.
4	ANGEL, Isabel Tajahuerce; FRANCO, Yanna G.; RODRIGUEZ, Javier Juarez. <i>Cyberbullying y genero: nuevos referentes en la ocupación de los espacios virtuales</i> . Estudios Sobre el Mensaje Periodístico , v. 24, n. 2, p. 1845-1859, 2018.	Aborda o <i>cyberbullying</i> que, muitas vezes, ignora os aspectos de género envolvidos, pois é abordado como um problema de <i>bullying</i> entre pares. No entanto, o <i>cyberbullying</i> reproduz os mesmos estereótipos de género presentes nos espaços físicos: muitas vezes envolve a ameaça de veiculação de conteúdos que visam prejudicar a reputação das jovens e compromete suas relações pessoais e profissionais presentes e futuras. Diante dessas agressões, a mensagem que é transmitida às adolescentes na mídia não é de empoderamento, mas de medo. O ônus de se proteger e adotar precauções é subvertido neles, assim como nos espaços físicos. É fundamental socializar os adolescentes sem medo do descrédito, da marginalização, da humilhação e, enfim, da violência de género.

5	<p>HERNÁNDEZ, Mancha Inmaculada; RODRÍGUEZ GARCÍA, María Inmaculada; LOPIS GIMÉNEZ, Celia. A propósito de un caso de violencia de género, ciberacoso y sexting en una pareja con discapacidad. Rev. esp. med. legal , v. 45, n. 1, p. 29-31, mar. 2019.</p>	<p>É apresentado um caso de violência de gênero em que ambos sofriam de uma deficiência sensorial (surdez), a que se somou no caso da vítima uma ligeira deficiência intelectual e física. Eles tiveram um relacionamento por um ano, durante o qual tiveram relações sexuais consensuais. Terminada a relação, o agressor distribuía imagens de conteúdo sexual pelas redes sociais sem o consentimento da vítima, além de ameaças e insultos. Foi apresentada queixa pela mãe da vítima, por desconhecer a situação delitativa que se desenrolava. A relação entre violência de gênero e deficiência é analisada, bem como novas formas de violência (<i>cyberbullying, sexting</i>).</p>
6	<p>DONOSO-VÁZQUEZ, Trinidad; RUBIO HURTADO, María José; VILÀ BAÑOS, Ruth. Las ciberagresiones en función del género. Revista de Investigación Educativa, v. 35, n. 1, p. 197–214, 2017.</p>	<p>Analisa as vivências de violência de gênero nos ambientes virtuais de meninos, meninas e adolescentes, identificando os fatores associados ao comportamento de <i>cyberbullying</i> neste coletivo. Participaram 155 alunos do primeiro e quarto anos do ESO matriculados em Barcelona. Selecionados por amostragem de conveniência. O questionário de violência foi aplicado e em relação às vivências, os resultados indicam que todos os jovens da amostra já praticaram ou foram vítimas de agressão, mas, sobretudo, agressões observadas em ambientes virtuais. As agressões ocorrem, sobretudo, em aspectos relacionados aos mitos do amor romântico e da homofobia. Em relação aos fatores associados ao comportamento ciberagressivo, os resultados indicam que as agressões de gênero se correlacionam com as agressões do <i>cyberbullying</i>. Os ambientes virtuais mais utilizados destacam-se como os ambientes do tipo mais ativos.</p>

7	<p>MARTÍN, Diego Gavilán <i>et al.</i> Violencias múltiples en el espacio escolar: la travesía hacia la violencia de género. Hekademos: Revista Educativa Digital, v. 29, Año XIII, p. 1-11, dec. 2020.</p>	<p>A investigação sobre a violência de gênero tem tido uma abordagem reducionista e a sua relação com outros problemas que afetam os alunos, especialmente no Ensino Secundário, como as adições, a discriminação, o <i>cyberbullying</i>, a violência verbal ou o <i>bullying</i> - que não tem sido analisado em profundidade. O objetivo foi identificar e analisar as possíveis relações entre a violência de gênero e os referidos comportamentos que atingem os adolescentes e o clima de sala de aula. A amostra foi composta por 887 alunos e 616 professores de espanhol. O coeficiente de correlação mostrou relação positiva e significativa, principalmente entre violência de gênero e <i>cyberbullying</i>, seguido de vícios, violência física e verbal, discriminação e disrupção. O estudo abre um campo pouco explorado, mostrando que a violência de gênero pode ser prevenida desde a educação formal, contextualizando outros problemas associados que influenciam negativamente o clima de sala de aula.</p>
8	<p>PALOP BELLOCH, Melania. El <i>cyberbullying</i> y la violencia de género. Derecho Español, AequAlitaS, v. 23, n. 40, p. 27-32, 2017.</p>	<p>Analisa a resposta jurídico-penal dos diversos preceitos existentes no Código Penal face à violência de gênero produzida através do <i>cyberbullying</i>. O estudo de revisão de literatura e análise do código penal evidencia a desproporcionalidade da pena à presunção do facto: tratamento degradante, injúrias, calúnias, revelação de segredos, ameaças e indução ao suicídio nos crimes de violência de gênero. Isso ocorre, pois não há preceito penal específico que regule e classifique as ações ilícitas que ocasionam esse tipo de atentado aos direitos fundamentais da vítima na Internet. Dadas as características da Internet: a velocidade de comunicação, a troca de arquivos, mensagens e seu efeito viral, ou seja, essas informações podem ser compartilhadas por todos os usuários da rede. Isso acarreta uma agravante no ato ilícito que não está tipificado no Código Penal. A partir deste estudo, clama-se a necessidade de introdução de um pressuposto fático específico para estes tipos de crimes</p>

		praticados na Internet, seja através de um agravante no próprio preceito penal ou de um novo preceito penal como tem sido feito com o <i>ex novo crimes de sexting</i> e perseguição. O trabalho apresentou na introdução, a abordagem do problema, na segunda seção discutiu o conceito e as características do <i>cyberbullying</i> e na terceira seção a resposta legal concedida pelo código penal a este tipo das infracções penais e, por fim, são reunidas as conclusões.
9	RODRÍGUEZ Rivera, Andrea María. Chicos y chicas en una sociedad patriarcal innovadora. REIDOCREA , v. 8, p. 1-6, 2019.	O patriarcado continua presente em nossa sociedade e em novos espaços como no contexto do <i>cyberabuso</i> no namoro de forma distinta entre meninas/rapazes. Também, sobre a atitude positiva, atitude e percepção negativa que é percebida pela amostra de adolescentes. O estudo tem o objetivo fundamental de aprofundar os papéis desempenhados pelas variáveis antecedentes tanto da perpetração e vitimização do <i>ciberabuso</i> quanto da percepção social de um episódio de violência de gênero através do <i>cibercontrole</i> . Pesquisa exploratória foi realizada com uma amostra de adolescentes de um Instituto Secundário Obrigatório. As raparigas do 3º e 4º anos do Ensino Secundário responderam a um caderno de questionários correspondentes às variáveis estudadas. Algumas correlações significativas foram encontradas na análise estatística com os resultados obtidos. Os mitos do amor romântico estão relacionados ao apego ansioso no <i>ciberabuso</i> e nas atitudes, mantendo a desigualdade de gênero.
10	GOMEZ, Silvia Lopez; LANZA, Santiago Fernandez. Videojuegos para incentivar la participación y el compromiso social. Pedagogia Social, Revista Interuniversitaria , v. 39, p. 37-48, 2021.	Apresenta os resultados da análise de uma amostra de dez videogames elaborados para estimular a participação e o compromisso social. Os aspectos tratados são a pobreza, dependência de drogas, autismo, violência de gênero, migração, direitos humanos, política, mudança climática, crimes cibernéticos ou <i>bullying</i> virtual. Depois de estabelecer e aplicar os critérios de seleção da amostra e seguindo a metodologia de análise de conteúdo, o guia proposto em López-Gómez (2018) foi adaptado para estudar sete

		aspectos que, na opinião dos autores, são fundamentais para o cumprimento do objetivo de conscientização proposto para cada jogo. Esses sete aspectos são: a adaptação ao público-alvo, o grau de cumprimento de sua intencionalidade didática, a promoção da colaboração, a adequação do conteúdo quanto à sua finalidade, o caráter motivador, seu apelo lúdico e seu apelo estético. Após a análise quantitativa dos resultados, a discussão e as conclusões refletem sobre o grau de alcance desses aspectos a fim de fornecer possíveis pistas sobre a eficácia desse tipo de videogames no momento de sua utilização como ferramentas de conscientização.
11	GAETA GONZALEZ, Martha Leticia <i>et al.</i> Problemas de convivencia escolar desde la mirada del alumnado de educación secundaria. Estud. pedagóg. , Valdivia, v. 46, n. 2, p. 341-357, 2020.	Analisa os principais problemas de convivência escolar relacionados aos menores, na perspectiva dos alunos do Ensino Secundário Obrigatório (ESO). Participaram 116 alunos de 30 ESO, de quatro institutos espanhóis, que responderam a um instrumento elaborado <i>ad hoc</i> . Os resultados mostram que o <i>bullying</i> , o <i>cyberbullying</i> e a violência de gênero estão presentes nas escolas e, no que diz respeito ao racismo, mais da metade dos alunos já presenciou ataques deste tipo. Três em cada quatro alunos já testemunharam atos violentos em ambientes escolares. O consumo de álcool e, em menor grau, de drogas está presente nos centros. Esperamos que a exploração dos dados contribua para dar um tratamento pedagógico para a melhoria da convivência escolar.
12	PALOP BELLOCH, Melania. Es necesaria la introducción de una asignatura de género en las universidades? Revista de Educación y Derecho, v. 16, n. 16, 2017a.	Analisa a existência de vítimas de violência de gênero e <i>cyberbullying</i> nas escolas secundárias e a possível extensão de casos de violência de gênero e <i>cyberbullying</i> no ensino superior universitário, como consequência do grau de envolvimento da escola secundária para detectar, sensibilizar, informar e prevenir sobre este flagelo social com a aplicação das medidas regulamentadas na Lei de proteção integral contra a violência de gênero 1/2004, de 28 de dezembro e no Plano Previ.

Fonte: Autoria própria, com os dados das revisões (2023).

Após as leituras dos resumos das doze (12) produções científicas, passamos ao detalhamento da busca explorada, aproximando os estudos para a área da educação. Conseguimos delimitar cinco (5) produções para aprofundarmos as análises interpretativas e compreensões acerca das principais tendências. Trazemos, no quadro 2, as publicações que serão analisadas para investigação.

Quadro 2 - Publicações selecionadas

Nº	Publicações
1	LORDELLO, Silvia Renata; SOUZA, Lara; COELHO, Letícia de Amorim Mota. Adolescentes e redes sociais: violência de gênero, sexting e cyberbullying no filme Ferrugem. 2019.
2	CALLOU, Regiane Clarice Macedo et al. Cyberbullying e Violência de Gênero em Jogos Online. 2021.
3	DEL PRETE, Annachiara; PANTOJA, Silvia Redón. La Invisibilización de la Violencia de Género en las Redes Sociales. 2022.
4	ANGEL, Isabel Tajahuerce; FRANCO, Yanna G.; RODRIGUEZ, Javier Juarez. Cyberbullying y genero: nuevos referentes en la ocupación de los espacios virtuales. 2018.
5	MARTÍN, Diego Gavilán <i>et al.</i> Violencias múltiples en el espacio escolar: la travesía hacia la violencia de género.

Fonte: Autoria própria, com os dados das revisões (2023).

As principais tendências e as carências identificadas nessas produções, em termos de contribuição para o campo específico, nos levam a pensar que as escolas vivem um momento em que é necessário compreender melhor os diferentes discursos existentes na comunicação mediada pelas redes compartilhadas, possibilitando novos olhares ao fenômeno coletivo do *cyberbullying* e da violência de gênero, investindo em novas abordagens socioculturais às práticas educativas e seus processos na construção do conhecimento, de comunicação e problematização da realidade, em virtude do aumento do *cyberbullying* contra o gênero no ambiente escolar.

Cyberbullying e violência de gênero na educação

O crescimento dos casos de *cyberbullying* direcionados a adolescentes do sexo feminino nos convoca a examinar e enfrentar esse fenômeno por meio de uma abordagem crítica.

Conforme Giroux (2016), a educação crítica oferece a possibilidade de pensar além do dado e abre um terreno pedagógico no qual professores e alunos podem se engajar na crítica, no diálogo e na luta por justiça social. Dessa forma, propostas críticas incentivam espaços de enfrentamento do *cyberbullying* em manifestações de violência de gênero contra as mulheres, promovendo o pensamento que vai além dos fatos superficiais. Ao abordar o diálogo colaborativo e a busca pela justiça social, de maneira consciente e reflexiva, a educação crítica desempenha um papel significativo nas questões de prevenção às violências e na promoção de uma cultura digital mais segura e igualitária.

O artigo de Lordello, Souza e Coelho (2019), intitulado *Adolescentes e Redes Sociais: Violência de Gênero, Sexting e Cyberbullying no filme Ferrugem*, investiga a existência de diferenças de gênero entre as vítimas do *cyberbullying*. Alguns dados divulgados e correlacionados ao SaferNet (2019) sobre o gênero das vítimas em relação à exposição de imagens íntimas revelaram que 65,8% dos casos atendidos pela ONG, em 2018, as vítimas eram de mulheres (GROV *et al.*, 2011). Bannink Rienke *et al.* (2014) também destacam efeitos negativos na saúde mental das jovens ao examinar a conexão entre *bullying*, *cyberbullying*, com uma análise das disparidades de gênero. Ficou evidente no estudo que tanto o *bullying* quanto o *cyberbullying* estavam associados a problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão, entre as meninas, enquanto não foi observada tal relação entre os meninos. De forma semelhante, Mejía-Soto (2014), analisando estudos sobre *Sexting* verificou que este fenômeno é uma forma cada vez mais difundida de violência sexual entre os jovens e as consequências do vazamento de imagens íntimas trazem repercussões mais graves às mulheres. Lordello, Souza e Coelho (2019) destacam, ainda, que os discursos sobre a violência sexual nas mídias sociais tendem a responsabilizar as vítimas, desviando a atenção do agressor. Essa culpa atribuída às vítimas contribui para a manutenção de uma cultura de silenciamento e para a perpetuação do estigma associado às vítimas, com exposição excessiva à violência na vida real, nas redes e na ficção audiovisual, inclusive desvirtuando o valor das emoções na aquisição e desenvolvimento socioemocional. Destacando a importância de uma análise cuidadosa e de ações preventivas para lidar com os possíveis desafios a respeito das violências de gênero no ambiente escolar, constata como essencial desvelar esses fenômenos e trazer à tona os problemas e ações, promovendo um diálogo com os sujeitos, cujas subjetividades foram moldadas pela tecnologia digital, mas que ainda não encontraram meios de comunicação que lhes permitam expressar a riqueza e a complexidade de seu mundo subjetivo em ativações nas dimensões socioemocionais.

De maneira conjunta, Callou *et al.* (2021) reafirmam que a violência de gênero está presente em todas as esferas em que as mulheres se inserem e até nos espaços dos jogos virtuais. Tal desafio da participação das mulheres em *games online* é discutido e identificado nas formas como as violências de gênero se materializam através dos ataques sofridos por elas em plataformas de jogos e mídias *online*, onde os xingamentos e as agressões viram ataques

personais no qual são subjugadas e inferiorizadas em relação aos homens. Além disso, “na maioria dos casos, o corpo/imagem dessas personagens são extremamente sexualizadas, seja nas roupas usadas por elas ou nas proporções de seus corpos” (BEZERRA; RIBAS, 2014, p. 3).

Para Del Prete e Pantoja (2021), a violência de gênero *online* se refere a um tipo de assédio que causa danos à vítima com base em seu gênero, de maneira degradante e ameaçadora. O estudo alerta para a insensibilidade da sociedade em relação a esses comportamentos violentos, descritos também por Estrada Esparza, Zárate Conde e Izquierdo Campos (2016, p. 959), pois, há um “conjunto de indivíduos que integram a sociedade e têm a tendência de considerar normal tudo o que acontece e que é produzido pelos hábitos, de modo que passa a tolerá-lo e até a assumi-lo, como algo aceitável”. Esse fenômeno significa que tais atitudes de normalização da violência se perpetuam através de comportamentos e de privilégios de ideologia machista, androcêntrica e patriarcal, que geram a invisibilidade das vítimas, reforçam a reprodução de atos violentos e se tornam comuns na sociedade (ESTRADA ESPARZA; ZÁRATE CONDE; IZQUIERDO CAMPOS, 2016; DONOSO-VÁZQUEZ; RUBIO HURTADO; VILÀ BAÑOS, 2017).

Por sua vez, Angel, Franco e Rodriguez (2018) defendem que o *cyberbullying* reproduz os mesmos estereótipos de gênero presentes nos espaços físicos, ocorrendo uma desigualdade estrutural entre homens e mulheres. Essa cultura desigual promove o medo nas mulheres e a falta de reconhecimento e de valorização da liberdade feminina para expressar a sua personalidade. Isso se intensifica mais no campo das redes sociais, onde o medo causa um efeito silenciador que impede a própria liberdade comunicativa e expressão (ANISTIA INTERNACIONAL, 2018).

Segundo os estudos de Martín *et al.* (2020), os espaços digitais emergentes estão se tornando cenários propícios para a ocorrência de violência de gênero. Violência está, muitas vezes, orquestrada por homens que discriminam, ferem de diferentes formas verbais, físicas e sexuais, através de ataques pelo meio digital com a finalidade de agredir as mulheres gratuitamente. Esta é a expressão das relações historicamente desiguais entre os gêneros, cuja discriminação ancestral contra as mulheres resulta na vulnerabilidade de seus direitos, colocando-as em situação de fragilidade e vulnerabilidade. Tendo a internet o meio propulsor e ideal para perpetuar a hegemonia do gênero masculino pelo caráter social coletivo envolvido no tema *cyberbullying*.

No marco da supremacia patriarcal de gênero dos homens [...] como un mecanismo de controle, sujeição, opressão, castigo e agressão dañina que a sua vez genera poder para os homens e suas instituições formais e informais. La persistencia patriarcal no puede sostenerse sin la violencia que hoy denominamos de gênero. (LAGARDE, 2006, p. 16).

Essa dinâmica permite a ampliação e a tolerância à violência, prejudicando a igualdade entre os gêneros. Conforme a Unesco (2019), a violência de gênero é um grave problema de saúde pública que afeta a todos os países do mundo em diferentes graus e intensidades. Na verdade, professores e demais profissionais da educação devem informar e conversar com todos os estudantes a respeito dos riscos presentes na internet e das consequências dos atos nela praticados, bem como promover pesquisas, projetos e outras ações nas escolas sobre a temática dos riscos à exposição da intimidade, recriando uma espécie de *etiqueta virtual*. Assim, será possível discutir propostas para enfrentar com os estudantes as artimanhas e motivações violentas da realidade virtual, monitorando o aparecimento de sintomas como desatenção e queda de rendimento em aprendizagem, presença de ansiedade ou traços de depressão e falta de participação com toda a comunidade escolar. Além disso, precisamos acompanhar o tempo de uso da internet, visto que as principais tendências dos estudos apontam que quanto maior a exposição aos registros do mundo virtual e aos crimes cibernéticos, maior será o impacto e o envolvimento com práticas de *cyberbullying*.

Considerações finais

O *cyberbullying* é uma forma preocupante de violência que afeta muitas pessoas, especialmente estudantes e pode ter consequências devastadoras. Quando se trata de *cyberbullying* direcionado a estudantes meninas, é essencial reconhecer que isso não apenas perpetua a violência de gênero, mas também pode ter um impacto profundo na vida humana. A violência de gênero inscrita no *cyberbullying* é um problema global e de forte manifestação no ambiente escolar. Frequentemente, as meninas são alvos de assédio e abuso *online* motivados por questões de gênero, como misoginia, sexismo e controle patriarcal. Essa agressão *online* contra estudantes meninas pode assumir diferentes formas, desde mensagens ofensivas e difamatórias até o compartilhamento não consensual de imagens íntimas, chamado de *revenge porn*. Essas ações não apenas causam danos emocionais, psicológicos e sociais às vítimas, mas também podem interferir no seu desempenho escolar e no seu bem-estar geral. É crucial que as instituições de ensino, as famílias e a sociedade como um todo estejam atentas e tomem medidas para combater o *cyberbullying* de gênero contra estudantes. Isso inclui a implementação de programas educativos que abordem o tema da violência de gênero, problematizando juntos os desafios do cotidiano virtual, o respeito e a valorização das diferenças, desenvolvendo a conversa, a empatia, a capacidade de se colocar no lugar do outro e a igualdade de direitos.

As leis e políticas também desempenham um papel fundamental na prevenção e no combate ao *cyberbullying*, visto que a violência gratuita e irrefletida, sem um enquadramento legal e moral, só reforça uma ação dessensibilizadora da participação democrática e reprodutora de estereótipos. É necessário que haja legislação clara e efetiva para responsabilizar os agressores

e fornecer suporte às vítimas. Além disso, as plataformas *online* devem se comprometer a criar ambientes seguros, implementando medidas de segurança e denúncia de abuso. O *cyberbullying* não é apenas um problema individual, mas um reflexo de desigualdades sociais e atitudes prejudiciais em relação às mulheres. Portanto, combater o *cyberbullying* de gênero requer um esforço coletivo para desafiar estereótipos de gênero, promover a igualdade de oportunidades e construir uma cultura de respeito e apoio mútuo. Por fim, ao criarmos um ambiente seguro e inclusivo às pessoas, independentemente de seu gênero, por meio da educação coletiva, combatermos o *cyberbullying* e promovemos uma sociedade mais justa, democrática e igualitária para todos.

Referências

ANGEL, Isabel Tajahuerce; FRANCO, Yanna G.; RODRIGUEZ, Javier Juarez. *Cyberbullying* y genero: nuevos referentes en la ocupación de los espacios virtuales. **Estudios Sobre el Mensaje Periodístico**, v. 24, n. 2, p. 1845-1859, 2018.

ANISTIA INTERNACIONAL. **Informe 2017/18 da Anistia Internacional**. O Estado dos Direitos Humanos no Mundo. Pesquisa sobre violência de gênero nas redes. Londres, Reino Unido, 2018.

BANNINK RIENKE, Suzanne Broeren *et al.* Cyber and Traditional Bullying Victimization as a Risk Factor for Mental Health Problems and Suicidal Ideation in Adolescents. **PLoS One**, v. 9, n. 4, e94026, 2014. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0094026>

BEZERRA, Amilcar; RIBAS, José Augusto. A influência do feminismo nos games: um estudo de caso com a personagem Lara Croft. **Anais...** 10º Colóquio de Moda – 7ª Edição Internacional 1º Congresso Brasileiro de Iniciação Científica em Design e Moda, p. 1-10, 2014.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Brasil: Civilização Brasileira, 2018.

CAETANO, Ana Paula *et al.* *Cyberbullying*: motivos da agressão na perspectiva de jovens portugueses. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 1017-1034, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017139852>

CAPPADOCIA, Catherine M.; CRAIG, Wendy M.; PEPLER, Debra. *Cyberbullying prevalence, stability, and risk factors during adolescence*. **Canadian Journal of School Psychology**, v. 28, n. 2, p. 171-192, 2013.

CALLOU, Regiane Clarice Macedo *et al.* *Cyberbullying e Violência de Gênero em Jogos Online*. *Saúde e Pesquisa*, v. 14, n. 3, p. 543-554, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17765/2176-9206.2021v14n3e7920>

DEL PRETE, Annachiara; PANTOJA, Silvia Redón. La invisibilización de la violencia de género en las redes sociales. **Multidisciplinary Journal of Gender Studies**, v. 11, n. 2, p. 124-143, 2022.

DONOSO-VÁZQUEZ, Trinidad; RUBIO HURTADO, María José; VILÀ BAÑOS, Ruth. Las ciberagresiones en función del género. **Revista de Investigación Educativa**, v. 35, n. 1, p. 197-214, 2017.

ESTRADA ESPARZA, Olga Nelly; ZÁRATE CONDE, Griselda Diana; IZQUIERDO CAMPOS, Isabel. Género. A violência e o discurso do (ciber)bullying no ensino secundário superior. **Revista de Ciências Humanas e Sociais**, Maracaibo, v. 32, n. 13, p. 954-978, 2016.

FERREIRA, Taiza Ramos de Souza Costa; DESLANDES, Suely Ferreira. *Cyberbulling: Conceituações, Dinâmicas, Personagens e Implicações à Saúde*. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 10, p. 369-379, 2018.

GAETA GONZALEZ, Martha Leticia *et al.* Problemas de convivencia escolar desde la mirada del alumnado de educación secundaria. **Estud. pedagóg.**, Valdivia, v. 46, n. 2, p. 341-357, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200341>

GIROUX, Henry. La pedagogía crítica en tiempos oscuros de Henry Giroux. **Praxis Educativa**, v. 17, n. 2, p. 13-26, 2016. DOI: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1648>

GOMEZ, Silvia Lopez; LANZA, Santiago Fernandez. Videojuegos para incentivar la participación y el compromiso social. **Pedagogia Social - Revista Interuniversitaria**, v. 39, p. 37-48, 2021.

GROV, Christian *et al.* Perceived consequences of casual online sexual activities on heterosexual relationships: a U.S. Online survey. **Arch Sex Behav**, v. 40, p. 429-439, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10508-010-9598-z>

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. Topologia da violência: uma visão panorâmica. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. 1-e247878, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.47878>

HERNÁNDEZ, Mancha Inmaculada; RODRÍGUEZ GARCÍA, María Inmaculada; LOPIS GIMÉNEZ, Celia. A propósito de un caso de violencia de género, ciberacoso y sexting en una pareja con discapacidad. *Rev. esp. med. legal*, v. 45, n. 1, p. 29-31, mar. 2019.

LAGARDE, Marcela. Prefácio. *In*: RUSELL, Diana; RADFORD, Jill (ed.). **Feminicidio**. A política do assassinato de las mujeres. Ceich/Unam, 2006. pp. 19-26.

LIVINGSTONE, Sonia *et al.* **Children's online risks and opportunities**: comparative findings from EU Kids Online and Net Children Go Mobile. London School of Economics and Political Science, 2014.

LORDELLO, Silvia Renata; SOUZA, Lara; COELHO, Letícia de Amorim Mota. Adolescentes e redes sociais: violência de gênero, sexting e *cyberbullying* no filme *Ferrugem*. **Nova perspect. sist.**, São Paulo, v. 28, n. 65, p. 68-81, dez. 2019.

MBEMBE, Achhile. Necropolitics. **Public Culture**, Nova York, v. 1, n. 15, p. 11-40, dez./mar. 2003.

MEJIA-SOTO, Guillermina. Sexting: una modalidad cada vez más extendida de violencia sexual entre jóvenes. **Perinatol. Reprod. Hum.**, Ciudad de México, v. 28, n. 4, p. 217-221, dic. 2014.

MARTÍN, Diego Gavilán *et al.* Violencias múltiples en el espacio escolar: la travesía hacia la violencia de género. **Hekademos: Revista Educativa Digital**, v. 29, año XIII, p. 1-11, dec. 2020.

PALOP BELLOCH, Melania. El *cyberbullying* y la violencia de género. **Derecho Español, AequAlitaS**, v. 23, n. 40, p. 27-32, 2017.

PALOP BELLOCH, Melania. Es necesaria la introducción de una asignatura de género en las universidades? **Revista de Educación y Derecho**, v. 16, n. 16, 2017a.

RODRÍGUEZ Rivera, Andrea María. Chicos y chicas en una sociedad patriarcal innovadora. **REIDOCREA**, v. 8, p. 1-6, 2019. DOI: <http://hdl.handle.net/10481/54422>

SAFERNET. Indicadores HELPLINE 2007/2022. **As principais violações para as quais os internautas brasileiros pedem ajuda**. 2019. Disponível em: <https://helpline.org.br/indicadores/>

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial**. Brasília: UNESCO, 2019.

EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERDISCIPLINARIDADE: FATORES POTENCIALIZADORES DA APRENDIZAGEM?¹

Caroline Maciel da Silva²
Elaine Conte³

Introdução

O mundo vem sofrendo constantes transformações e evoluções. A partir desse cenário, nota-se que o modelo tradicional de ensino que vem sendo replicado na educação brasileira há muitas décadas está defasado. Este trabalho visa garimpar e compreender as articulações interdisciplinares da Educação Física, por meio de um mapeamento das produções teóricas sobre essa temática no período de 2010 a 2021, tendo como preocupação estimular a aprendizagem dos estudantes com dificuldades de atenção, organização e concentração em diferentes disciplinas. No campo da aprendizagem, a Educação Física é fundamental para formar o estudante em sua globalidade, utilizando todos os recursos de que dispõe para atuar em projetos que superem os obstáculos, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento de mentes ágeis, personalidades seguras e profissionais plenamente capacitados para atuar num mercado em constante transformação (DENCKER, 2002). Nesse contexto, lançamos a seguinte questão: A Educação Física trabalhada de forma interdisciplinar pode potencializar os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental? Em termos de educação superior, há pesquisas que mostram os seguintes indicativos sobre o assunto:

414

Os dados da literatura pesquisada demonstram que a interdisciplinaridade pode auxiliar na dissociação do conhecimento produzido e orientar a produção de uma nova ordem de conhecimento, constituindo condição necessária para melhoria da qualidade do Ensino Superior, mediante a superação da fragmentação, uma vez que orienta a formação global do homem. Exercer a interdisciplinaridade na universidade requer profundas mudanças na vida acadêmica, abrindo espaços efetivos para a prática da iniciação científica, da pesquisa e da extensão. Essas mudanças passam pela revisão dos currículos e pela sua formulação integrada, modificando de forma essencial o papel do professor no contexto educativo. Não basta que o currículo seja formulado de forma integrada, é preciso vivenciar essa integração. (FAVARÃO; ARAÚJO, 2004, p. 103).

¹ Bolsa de estudos FAPERGS.

² Doutoranda em Educação – UNILASALLE; Mestra em Ciências do Movimento Humano – UFRGS. Professora na Prefeitura Municipal de Canoas/RS. E-mail: carolinemaciel78@gmail.com

³ Mestra e Doutora em Educação. Professora da UNILASALLE. E-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br

No entanto, existe um déficit de pesquisas sobre a temática da Educação Física sob um olhar interdisciplinar na educação base, desde o ensino infantil até o ensino médio. Diante dessa lacuna, mapeamos e analisamos os dados em teses e dissertações, de 2010 até 2021, bem como rastreamos em artigos publicados nos últimos dez anos, junto com uma revisão de literatura sobre a questão da interdisciplinaridade na disciplina de Educação Física articulada aos processos de aprendizagem dos estudantes na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Trata-se de compreender como é a interdisciplinaridade hoje e investigar quais são os tipos e as estratégias para uma abordagem interdisciplinar na Educação Física. Ainda, perceber se as experiências dos estudantes elencados nas pesquisas do campo investigado projetam uma espécie de auxílio a uma visão aberta e interdisciplinar da Educação Física, superando lacunas de aprendizagem.

O que se pode afirmar no campo conceitual é que a interdisciplinaridade será sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizadora (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo. Independente da definição que cada autor assuma, a interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e onde simultaneamente se exprime a resistência sobre um saber parcelado. (ANDRÉ; JIMENEZ; MARTINEZ; BOUZA; ALMEIDA, 2021, p. 293).

415

Após uma longa e profunda leitura sobre estratégias de ensino e de aprendizagem, em termos de formação acadêmica, notamos que havia na interdisciplinaridade vários aspectos importantes para se debater e aprofundar na abordagem com os estudantes. A pesquisa também objetiva elucidar se a interdisciplinaridade pode ser de fato um potencializador dos processos de aprendizagem no ensino fundamental. “A interdisciplinaridade surgiu nos anos de 1960, na França e Itália, junto com movimentos estudantis que colocavam em discussão a necessidade de um novo estatuto para as universidades e escolas” (FAZENDA, 1994, p. 18). Tal proposta de ensino leva em consideração a construção do conhecimento pelo estudante em articulação com o professor, os colegas e as experiências do mundo na vida em comunidade. O nível interdisciplinar possui quatro variações, segundo Fazenda (1979, p. 30):

A *Inter Heterogênea*, uma visão geral pouco aprofundada da temática a ser trabalhada pelos professores e suas respectivas disciplinas, mantendo, assim, certo distanciamento e limites entre as mesmas; a *Pseudo Interdisciplinaridade*, que seria o uso dos mesmos instrumentos de análise sobre um tema norteador, mas sem haver a real aproximação das disciplinas; a *Inter Complementar*, que seria o agrupamento das disciplinas com o intuito de complementação dos domínios de estudo de uma determinada área de conhecimento; e a *Inter Unificada*, que se basearia em uma coerência na integração teórica e metodológica.

Compreender a interdisciplinaridade na Educação Física e como ela pode beneficiar a aprendizagem dos estudantes, bem como os meios que nutrem a curiosidade epistemológica do professor para ensinar demanda mais do que conhecimento sobre outras áreas disciplinares da educação: o comprometimento e apoio entre professores para conseguir pôr em prática experiências conjuntas. Sob a visão de Silva, Cusasti e Guerra (2018, p. 985), a interdisciplinaridade “não agrega nenhum conhecimento prévio ou algo a se constituir, inclusive porque não acrescenta bagagem cultural ou nível de informação a alguém. A interdisciplinaridade não é cultura”. É comparada a um vazio unidisciplinar, uma dimensão imaginária da existência humana que busca a incorporação de diferentes saberes do ver e do sentir. Transformar a interdisciplinaridade em algo mais concreto, mais próximo do cotidiano implica em uma textura fina de um modo de ser transdisciplinar e de tensão dialética constitutiva do ser-no-mundo, para além de um tema específico.

Durante muitos debates sobre educação e as mudanças do mundo provocadas com as transformações históricas das tecnologias digitais, verificamos a necessidade de repensar as práticas escolares que circunscrevem a Educação Física às atividades que envolvem apenas o corpo. Cabe notar que há uma dificuldade de aprendizagem dos estudantes em manter o foco e a atenção por conta do acesso cada vez mais precoce a aparelhos celulares, desestimulando os alunos a realizarem práticas físicas ou que exigem o pensar concentrado. De acordo com números da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2016) cerca de 78% das crianças brasileiras não praticam o mínimo de atividade física, em discrepância com as diretrizes recomendadas pela OMS. Segundo Libâneo (1994), o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos estudantes, ou seja, o professor coordena o estudo das matérias e assim, os alunos atingem progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais, emocionais e físicas, o que corrobora com a ideia de que não há dicotomia corpo/mente. Assim, os estudantes melhoram o seu pensamento lógico, incitando a participação das aulas de Educação Física desde muito jovens porque há uma sincronia entre o corpo e as ações cognitivas para o desenvolvimento humano.

416

Desdobramentos teórico-metodológicos

Os desdobramentos da pesquisa revelam um horizonte exploratório e complexo, na tentativa de aprofundar o assunto em questão. As bases hermenêuticas permitem que a educação se torne mais compreensiva na construção e interpretação da produção cultural. Hermenêutica é uma maneira de compreender os textos e discursos da realidade, sendo considerada uma maneira de interpretar algo que nos interessa e que constitui a ação humana, no sentido de formar-se e educar-se. Em outras palavras, é uma forma de linguagem interpretativa para

compreender a complexidade do assunto. De acordo com Sidi e Conte (2017), é de suma notoriedade para a elaboração e conclusão a metodologia da pesquisa utilizada no projeto, como um projetar-se de provisoriedade e clareza de transformações, iniciar e começar como um passo adiante, para renovação das problemáticas e das possibilidades de si e do mundo. Por isso, precisa ser descrita de forma clara tanto para quem lê o trabalho quanto para quem o realiza.

A metodologia utilizada neste estudo é de caráter hermenêutico voltado à revisão bibliográfica, leitura de artigos e interpretação dos dados, tendo alicerce nas pesquisas recentes de repositórios digitais, revistas e trabalhos científicos publicados, com sua abordagem qualitativa. A pesquisa se baseia na resolução da problemática inserida no campo da educação, procurando dentro do que já foi ou está sendo produzido em relação às questões de pesquisa, a partir das consultas bibliográficas, o que oportuniza a contextualização do objeto de estudo situado no contexto histórico, social e no campo científico. Utilizando-se do que já foi escrito por autores primários e atuais, a fim de aprofundar o questionamento sobre o assunto e levantar novas hipóteses para as próximas pesquisas. Para a revisão de literatura sobre a questão, realizamos uma busca avançada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de 2010 até 2021, com as seguintes palavras-chave: Educação Física; Interdisciplinaridade; Processos de aprendizagem. Foram encontrados doze (12) resultados⁴, selecionamos seis (6) por aderência e afinidade à temática da pesquisa, que não constituem o foco desta pesquisa. Além disso, fizemos a busca com as mesmas palavras no *Google Acadêmico*⁵ e na base de dados da *SciELO*. Nesta, encontramos seis (6) resultados e incluímos cinco (5) deles nas análises. Foi excluído o trabalho que não dialogava com a pesquisa em foco.

Os onze trabalhos selecionados para realizar a revisão foram: *Educação Física Escolar e a Promoção da Saúde: o que nos dizem os professores sobre suas práticas educativas?* (SILVA; NIQUINI, 2021); *A Interdisciplinaridade entre as Ciências e a Educação Física na Visão dos Alunos do Ensino Fundamental e Médio* (WEBER, 2009); *Interdisciplinaridade entre as Ciências e a Educação Física na Visão dos Alunos do Ensino Fundamental e Médio* (WEBER, 2013); *O Diálogo na Educação Infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física* (SOARES, 2015); *Pela Presença do Corpo na Escola: uma experiência do trabalho interdisciplinar entre Arte e Educação Física* (SANTOS, 2015); *A Educação Física no Contexto Escolar: uma experiência interdisciplinar no Ensino Fundamental* (ALVES, 2010); *Educação Física e Matemática: uma*

⁴ Disponível em: [⁵ Disponível em: \[!\\[\\]\\(b77aed42373877ea86d1cd8a66b06ee3_img.jpg\\)

Conjugare
Centro Português de Apoio
à Pesquisa Científica e à Cultura\]\(https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=0%22Educa%C3%A7%C3%A3o+F%C3%ADsica%22%3B+%22Interdisciplinaridade%22+processos+de+aprendizagem&btnG= Acesso em: 08 mar. 2021.</p></div><div data-bbox=\)](https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?sort=relevance&join=AND&lookfor=0%5B%5D=%22Educa%C3%A7%C3%A3o+F%C3%ADsica%22%3B+%22Interdisciplinaridade%22%3B+processos+de+aprendizagem&type=0%5B%5D=AllFields&bool=0%5B%5D=AND&illustration=-1&daterange=0%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=2010&publishDateto= Acesso em: 08 mar. 2021.</p></div><div data-bbox=)

proposta de interdisciplinaridade (PEREIRA, 2012); Intervenção Interdisciplinar entre Educação Física e Matemática: a partir das oficinas do jogo (LOBATO, 2013); Uma proposta de trabalho interdisciplinar empregando os temas geradores alimentação e obesidade (SOARES, 2010); Educação Física e Interdisciplinaridade na Educação de Infância (SOUZA; ROJAS, 2008); Sobrepeso e obesidade infantil: utilização de diferentes metodologias de treinamentos em escolares do município de Diamantina – MG (MOREIRA, 2017).

Dentro desta pesquisa há referências importantes à interdisciplinaridade em diferentes áreas do trabalho da pedagogia e objetivos, evidenciando investigações que contemplam a temática proposta, em todas as áreas da educação básica, da Educação Infantil, Ensino Fundamental séries iniciais, finais e Ensino médio. A seguir, mapeamos as percepções do que dizem as pesquisas recentes sobre a interdisciplinaridade e como ela impacta nos processos de aprendizagem contemporâneos.

Discussão dos dados: o que dizem as pesquisas?

Historicamente, a política educacional brasileira tem nas práticas de Educação Física uma expressão de domínio cultural e controle das disposições políticas. Cabe ressaltar aqui um dos decretos que justifica essa tendência onde podemos ler:

A Educação Física, prática educativa tornada obrigatória pelo Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases, para os alunos dos cursos primário e médio até a idade de 18 anos, tem por objetivo aproveitar e dirigir as forças do indivíduo – físicas, morais, intelectuais e sociais – de maneira a utilizá-la na sua totalidade, e neutralizar, na medida do possível, as condições negativas do educando e do meio. (BRASIL, 1966, Artigo 1º).

418

Nos textos legais, a Educação Física tinha estrategicamente a função de domesticar e controlar o corpo, desviando a atenção, interesse e energia para o esporte, evitando assim disposições para a vida democrática enquanto formação da inteligência coletiva. É a partir dessas considerações governamentais que compreendemos que não basta que os textos legais existam, é preciso que haja conscientização das pessoas, no sentido de romper com os estereótipos existentes, que podem levar ao conformismo e à comodidade cognitiva. “Se no campo da produção científica os desafios do trabalho interdisciplinar são grandes, quando passamos para o cotidiano do trabalho pedagógico percebemos que estamos diante de limites cruciais” (FRIGOTTO, 2010, p. 59). O autor denuncia as regras de um jogo sistêmico e imperialista que é perpetuado historicamente e que obstaculizam o trabalho interdisciplinar que vão desde a formação fragmentária do professor, as próprias condições de trabalho, práticas conformistas em contextos de divisão arbitrária entre disciplinas, conteúdos e organização individualista, seguidamente por prescrições técnicas de dirigentes, a que os professores estão submetidos.

A superação desses desafios, certamente implicam a capacidade de atuar dentro da dialética do velho e do novo, ou seja, da crítica à forma fragmentária de produção da vida humana em todas as suas dimensões e, especificamente na produção e socialização do conhecimento e na construção de novas relações sociais que rompam com a exclusão e alienação. (FRIGOTTO, 2010, p. 60).

Na perspectiva de Fazenda (2008), a interdisciplinaridade na educação exige também que os aspectos *pluri e transdisciplinares* fomentem o pensar do estudante e o imaginário coletivo, permitindo que novas formas de cooperação se encaminhem no sentido de uma *policompetência*.

A interdisciplinaridade surgiu nos anos 70 como resposta às necessidades de uma abordagem mais integradora da realidade. Ainda que muitas vezes esteja associada a modismo ou à realização de projetos apenas aparentemente ou *pseudointerdisciplinares* na área da educação, ela nasce da hipótese de que, por seu intermédio, é possível superar os problemas decorrentes da excessiva especialização, contribuindo para vincular o conhecimento à prática. (DENCKER, 2002, p. 19).

Ao notar todas as naturezas da interdisciplinaridade, Fazenda (2008) observa que o conceito interdisciplinar precisa abandonar as posições acadêmicas prepotentes, unidirecionais que não são rigorosas e que fatalmente serão restritivas. Trata-se de abrir mão de saberes guardados (pretensão e equivocado *domínio* do saber) só para si e compartilhar apenas com seus estudantes, mas cooperar com outro professor para que tenha mais possibilidades de expandir seus horizontes, bem como os processos de formação e de aprendizagem dos estudantes.

Como as situações com que lidam outros profissionais, os professores trabalham em contextos de complexidade, incertezas, singularidades, instabilidade e conflito de valores [...] e precisam de uma epistemologia da prática marcada pela união reflexiva de pensar e fazer. Nessas condições, a capacidade interdisciplinar não é periférica, mas central. (FAZENDA, 2008, p. 131).

Os propósitos que estão descritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) mostram caminhos a serem percorridos por educadores e fundamentam a concepção de saúde na ação da cidadania, sendo preciso capacitar e que compreendam os conceitos, princípios, circunstância, tomando decisões, realizando ações e gerando atitudes saudáveis dentro do contexto em que estão inseridos. Dentro do conjunto de competências da Educação Física passa a ser necessária uma visão ampliada do sujeito, além da perspectiva biológica, corporal, sensível e interativa, há outros desafios que ampliam as dimensões sociocognitivas, com a incorporação da construção do conceito de vida e saúde (BRASIL, 1998). Frente a isso, durante as investigações sobre o que dizem as pesquisas recentes, a partir de um olhar interdisciplinar na perspectiva da Educação Física, nos deparamos com a dissertação de

Moreira (2017), que elaborou um programa de intervenção de atividade física recreativa em alunos do ensino fundamental, com o intuito de intervir e controlar o sobrepeso e a obesidade infantil no ambiente escolar. A pesquisa ressaltou que as aulas de Educação Física possuem um papel importantíssimo na propagação de informações e concepções sobre a importância da prática de atividades físicas para a saúde e qualidade de vida.

Além desta que vai ao encontro da interdisciplinaridade como um meio de diálogo com diferentes áreas, foram encontrados 10 (dez) artigos que dialogam com o tema proposto. De acordo com o artigo *O Diálogo na Educação Infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física*, escrito por Soares (2015, p. 153), “o estudo demonstrou que a Educação Física pode contribuir muito mais para o pensar e estudar o movimento na rotina da Educação Infantil”. Em conjunto com outras propostas pedagógicas da escola, poderia ocorrer um diálogo entre prática e movimento, apesar de não haver muitos profissionais de Educação Física que estejam nesta área da educação. Para Soares (2015), o grande desafio da Pedagogia e da Educação Física no campo da Educação Infantil é conciliar uma escola onde as brincadeiras e interações sociais sejam os eixos principais e norteadores, para despertar as primeiras formas de expressão na infância.

No artigo *Educação Física e Interdisciplinaridade na Educação de Infância*, escrito por Souza e Rojas (2008), é defendido que o principal instrumento de comunicação da criança é o seu corpo, sendo ele quem externa o que a criança quer, sente e fala. Toda ação corporal da criança tem algum significado e nem sempre conseguindo materializar tudo o que pretende dizer, e o mesmo conceito serve para aprender. A criança tem facilidade de usar as ações corporais, as quais ampliam a participação durante as aulas, o que a estimula como um ser atuante que participa ativamente e se (des)envolve. O corpo é o eixo comum na prática da ação pedagógica infantil, sendo o porta-voz da criança.

A criança pequena vive um estágio de exploração do mundo por meio do movimento de seu corpo. Querer reprimir esse entusiasmo em nome da educação, exigindo imobilidade, silêncio e empobrecimento das atividades lúdicas e espontâneas, significa privar a criança de seu meio de desenvolvimento mais autêntico. Sua motricidade! (SOUZA; ROJAS, 2008, p. 220).

As questões corporais estão presentes em tudo na vida da criança. No ensino fundamental e médio não seria diferente. Pode e deve ser levado em consideração a utilização desse meio como veículo de aprendizagem com ações inovadoras e ainda para entender as relações que estabelecem à decodificação de elementos corpóreos em signos culturais. Para Fazenda (2008), a interdisciplinaridade escolar é um fator que favorece o processo de aprendizagem, além das habilidades motoras, pois se explora também os saberes dos estudantes em relação ao mundo, para que não haja mais a barreira da especificidade entre as disciplinas. Por essa razão, Pereira (2012, p. 12) reforça que “atividades interdisciplinares tendem a convidar os estudantes a refletir sobre como

estes conhecimentos se relacionam e se combinam em um processo que tem como finalidade responder os problemas do cotidiano”. Cada vez mais cedo, os estudantes estão em contato com diversas informações e a escola necessita de mudanças para acompanhar tal evolução.

Em decorrência do projeto, percebeu-se a autonomia que a turma desenvolveu, a sala que antes era vista como indisciplinada, obteve uma melhora significativa, eles tornaram-se independentes e dinâmicos, conseguiram criar suas próprias regras e já estabelecem limites para a organização do ambiente. Percebeu-se, ainda, um maior comprometimento com as atividades propostas[...]. (LOBATO; ALMEIDA, 2013, p. 18053).

É de suma importância que seja registrado que o trabalho interdisciplinar não visa à dissolução das disciplinas escolares, pelo contrário, pressupõe a existência de todas em conjunto, diferenciando e conectando as maneiras como serão abordadas com os alunos em colaboração entre os professores envolvidos (LIMA, 2013). A escola é o lugar onde os estudantes passam a maior parte do seu tempo e grande parte dos educandos apenas se deslocam até lá mas não participam e/ou interagem durante as aulas. De acordo com Alves (2010), quando certo conteúdo era transmitido de forma mais ativa, utilizando mais o corpo dos alunos, suas interações eram bem maiores. Sendo assim, suas intenções de aprendizagem também cresciam devido à empatia dos alunos com a disciplina e também tinham uma participação bem mais ativa com o conteúdo proposto. O corpo não é apenas ossos, músculos, órgãos e etc., mas também o resultado de muitas experiências de vida, de todos os sentidos, sensações, ritmos e relações estabelecidas culturalmente, ao mesmo tempo em que a escola conservadora e disciplinadora tem dificuldades de dialogar com os corpos dos alunos. Assim não corresponde aos anseios e necessidades das crianças e adolescentes, pois não aborda o ser humano em sua globalidade, bem como os objetos que são oferecidos, as realidades físicas e os fenômenos materiais de sua condição social e corporal da existência vital. Nesse contexto, o corpo desde a infância é importante não só porque o coloca em contato com outros, mas reforça a consciência de si mesmo, além de permitir o autoconhecimento e articulando ao movimento corporal e imaginativo, convidando à sociabilidade.

O enfoque interdisciplinar agradou os alunos e aumentou a motivação para a participação na aplicação da atividade. Ficou nítida a formação de novas estratégias de jogo, devido a alteração das regras que davam condições especiais a Helena e Aquiles, além de incentivar a busca de novos caminhos para vencer a partida (desafios). A atenção e o acolhimento a uma atividade diferente foi bem positiva, pois uma contextualização de uma simples Queimada ou Caçador, fez com que a participação na atividade se tornasse mais significativa para os alunos, a satisfação dos alunos foi detectada. (COELHO; SCORTEGAGNA; SASSI, 2015, p. 41232).

Notório que o comportamento lúdico incorporado à prática pedagógica contribui para o desenvolvimento de habilidades, não apenas motoras, mas cognitivas, sociais e emocionais, tornando-o ato de brincar indispensável a qualquer proposta educativa com crianças. As pesquisas de Souza e Rojas (2008) defendem que a Educação Física tem maior apreço para desenvolver ludicamente as habilidades corporais e motoras básicas como pular, equilibrar, puxar, entre outras, contribuindo para o desenvolvimento das experiências rítmico-corporais e de comunicação da criança.

Seguindo a investigação aqui proposta, Weber (2009) chamou a atenção para o aumento da dicotomia entre corpo (educação física) e mente (ciências), à medida que passamos do ensino fundamental para o médio. Alguns dos fatores para que isso ocorra está no fato de como os alunos ainda enxergam a Educação Física como apenas um meio de praticar esporte e não de aprendizagem.

Uma quarta conclusão decorrente do estudo é que, na visão dos alunos do ensino fundamental das escolas públicas (cerca de 50%), verifica-se a falta de existência de interdisciplinaridade entre conteúdos ministrados pelos professores de ciência e educação física, conforme demonstram as respostas que as categorias emergentes, acreditando-se não existir relação interdisciplinar. (WEBER, 2013, p. 100).

Olhando sob um ponto de vista geral, todos os conteúdos desenvolvidos têm pontos de interseção entre Educação Física e as demais disciplinas e podem ser exploradas de maneira incansável (SANTOS, 2015). Cabe aos professores, em conjunto, identificar quais os pontos de interseção dialógica e adequá-los ao nível de conteúdo e dificuldade, bem como intermediá-los para a aprendizagem. Coelho, Scortegagna e Sassi (2015, p. 41324) dizem que “o enfoque interdisciplinar agradou os alunos e aumentou a motivação para a participação na aplicação da atividade”. Na atividade ministrada neste estudo foram trabalhadas outras 11 (onze) disciplinas, onde 94% (noventa e quatro por cento) dos estudantes acharam significativa a interdisciplinaridade como fator de aprendizagem no dia a dia.

A atividade desenvolvida na disciplina de Educação Física demonstrou-se produtiva, pois agregou outros conteúdos de diversas disciplinas percebidas pelos alunos. A grande maioria dos alunos percebeu conexões entre as disciplinas, destacando-se História, Geografia e Literatura. (COELHO; SCORTEGAGNA; SASSI, 2015, p. 412330).

Na perspectiva de Santos (2015), é necessário fazer com que os estudantes se sintam sujeitos sociais atuantes, conhecedores de si (em sua natureza humana e composição individual, física, social, emocional, cognitiva, artística, linguística), enquanto seres de uma identidade singular, que produzem história e vivem em determinada cultura. Cada vez mais surge o olhar da escola para o educando como um todo, tendo consciência de sua estrutura corporal como

um ser de múltiplas dimensões e linguagens. Para Soares (2010), é possível tornar o ensino mais prazeroso, mais significativo aos professores e estudantes envolvidos no processo, afinal de contas, a escola é um local onde se transmite conhecimentos e os saberes histórico-culturais, não a decoreba. A Educação Física, além de poder exercer um papel muito importante na interdisciplinaridade para o aprendizado, consegue aumentar ainda mais a frequência dos estudantes em atividades físicas. Com Moreira (2017), no que diz respeito aos fatores de natureza comportamental, podemos citar o binômio consumo alimentar e prática de atividade física como determinantes do problema.

Ainda que a educação física escolar venha sofrendo frequentes adaptações em seu contexto, cabe a ela assumir o importante papel de assegurar a manutenção da saúde dos escolares, inclusive no controle do excesso de peso, ocupando assim a sua função de disciplina mais completa e competente na escola, para desempenhar uma de suas principais funções, a manutenção do sobrepeso e obesidade neste grupo. (MOREIRA, 2017, p. 28).

Sabe-se que a Educação Física pode ser melhor explorada na escola, sendo uma disciplina que cria pontes para o aprendizado a uma vida mais saudável, conectando o estudante com o seu próprio corpo e sociabilidade. Soma-se a isso, as contribuições de Silva e Niquini (2021) que percebem o potencial das aulas de Educação Física para a formação de bons hábitos, propagação de estímulos para os alunos e para os aprendizados enriquecedores no campo da cultura corporal. Nota-se o empenho de professores frente ao tema saúde e a necessidade de estudos no campo da prática pedagógica do professor, no intuito de ampliar o repertório de projetos, aulas e ações no ambiente escolar que potencializem as capacidades físicas, cognitivas, emotivas, comunicativas e socioculturais das crianças e jovens.

423

Considerações Finais

Cabe lembrar que ainda caminhamos em uma direção oposta ao que nos indica o processo científico de todo o esforço do trabalho interdisciplinar na práxis, na perspectiva que discutimos neste texto. Alguns trabalhos recentes nos situam esses desafios e limites onde a qualidade no processo de ensino e de aprendizagem no nosso país é um dos grandes desafios à nossa geração (FRIGOTTO, 2010; CALADO; PETRUCCI-ROSA, 2019). A lista de problemas é imensa, mas uma das coisas que o professor não pode perder de vista é a necessidade de estar constantemente se reciclando em sua atividade profissional para conseguir se adequar com o mundo que vivemos. Os resultados da revisão de literatura parecem apontar que é perceptível que o tema abordado necessita de várias nuances para desvelar realidades, que possibilitem uma visão geral e alargada para que possamos reconhecer os outros. Traz indícios que demonstram que a Educação Física no ensino fundamental pode ser feita de outras maneiras, e que a interdisciplinaridade pode ser a porta

de entrada para a mentalidade ampliada de mundos, agregando valor aos alunos não só de maneira em que melhora a coordenação motora, mas também impactando positivamente nos processos de aprendizagem. O tema da interdisciplinaridade é parte da legislação brasileira, especialmente dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas é pouco abordado em ações compartilhadas nas escolas. Percebemos com as diferentes percepções e interpretações das produções do campo que estamos deixando de lado um gatilho, pouco explorado, para que não só o desenvolvimento do raciocínio lógico seja desenvolvido, mas a coordenação motora e outros aspectos físicos, emocionais e psicossociais necessários ao desenvolvimento das capacidades humanas.

Nota-se na leitura dos artigos e obras primárias a urgência de que as escolas comecem a olhar para o corpo e o conhecimento como um só. Comece a ser incluído o movimento corporal e a voz nas práticas de ensino e de aprendizagem, fazendo com que traga o estudante mais para perto do questionamento da realidade, da desacomodação, do interagir e da busca do saber, para além do decorar. Os alunos estão cada vez mais distantes da escola como mente, estando apenas de corpo presente em salas de aula, crianças realizando cada vez menos atividades físicas e a cada ano que passa aumenta a urgência de aplicar aulas com mais movimentos corporais. Os artigos utilizando temas geralmente vistos e contextualizados em sala de aula tiveram maior associação e desenvoltura dos estudantes em ações durante as práticas físicas, desenvolvendo a habilidade de perceber com maior facilidade essas conexões, o que favorece o trabalho interdisciplinar (SANTOS, 2015). Fica evidente, neste estudo, que propostas interdisciplinares compõem o próprio processo de formação humana e estão validadas pelos documentos norteadores brasileiros, mas só podem ser consistentes se incluírem o fazer pelo movimento corporal que é um fator que desenvolve a aprendizagem, juntamente com as elaborações sensíveis-cognitivas baseadas na expressão e na experiência dialética dos sujeitos no mundo. É fundamental sensibilizar os professores para que haja uma maior integração entre as disciplinas, que pensem mais no todo e não apenas no modo de se apropriar do saber (CALADO; PETRUCCI-ROSA, 2019, p. 530). Todo conhecimento é importante e a forma de transmiti-lo, articulando-o com as experiências culturais e sociais é tão importante quanto. A Educação Física juntamente com as outras disciplinas sistematiza um trabalho de reestruturação do corpo, auxiliando na formação da criança. Toda a aprendizagem passa pelo corpo e a interdisciplinaridade é fundamental ao olhar formativo do professor que trabalha com a cultura da Educação Física (ANDRÉ; JIMÉNEZ; MARTINEZ; BOUZA; ALMEIDA, 2021).

Foram encontradas pesquisas referentes ao tema específico da profissionalização e formação continuada sob um olhar interdisciplinar dos professores de Educação Física e demais cursos da pedagogia, proporcionando uma noção melhor sobre o assunto para desenvolver em suas aulas, o que legitima a abertura de um novo campo de análise para dar continuidade às pesquisas (REZENDE; QUEIROZ, 2009; CALADO; PETRUCCI-ROSA, 2019; REIS; GOMEZ; OLIVEIRA, 2020).

Referências

ALVES, M. J. **A Educação Física no Contexto Escolar: uma experiência interdisciplinar no ensino fundamental**. 2010. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2010. Disponível em: http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/bitstream/tede/807/1/MARCELO_12_01_2011.pdf Acesso em: 16 jun. 2021.

ANDRÉ, Y. V.; JIMÉNEZ, J. B.; MARTINEZ, J. F. E.; BOUZA, D. G.; ALMEIDA, C. R. La interdisciplinariadadenlaformación del Licenciado en Cultura Física: suhistoria y tendencias. **Revista Podium**, Pinardel Río, v.16, n.1, p. 291-307, abr. 2021. Disponível em: <https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/1012/pdf> Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº 53.130, de 31 de março de 1966. Regulamenta o art. 22 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *In: Documento nº 50*, Rio de Janeiro, abril de 1966.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação de temas transversais**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

CALADO, H. C.; PETRUCCI-ROSA, M. I. Formação de Professores de Educação Física e Interdisciplinaridade: episódios de refração de políticas em narrativas de reforma curricular. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 523-538, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320190020015>

COELHO, A. L. Z.; SCORTEGAGNA, A.; SASSI, V. O. A Interdisciplinaridade nas Aulas de Educação Física. **Anais... EDUCERE**, Curitiba, p. 41226-41236, ago. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19648_9037.pdf Acesso em: 16 jun. 2021.

DENCKER, A. F. M. **Pesquisa e interdisciplinaridade no Ensino Superior: uma experiência no curso de turismo**. São Paulo: Aleph, 2002.

FAVARÃO, N. R. L.; ARAÚJO, C. S. A. Importância da Interdisciplinaridade no Ensino Superior. **Anais... EDUCERE**, Umuarama, v. 4, n. 2, p. 103-115, jul./dez., 2004. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/173/147> Acesso em: 16 jun. 2021.

FAZENDA, I. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, I. A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e Pesquisa.** São Paulo: Papirus, 1994.

FAZENDA, I. A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas: Papirus, 2008.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 41-62, set. 2010. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

LIBÂNEO, J. C. L. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, A. C. S. A Interdisciplinaridade no Brasil e o Ensino de História: um diálogo possível. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 2, n. 3, p. 128-150, jul. 2013.

LOBATO, I. C.; ALMEIDA, C. M. Intervenção Interdisciplinar entre Educação Física e Matemática: a partir das oficinas do jogo. **Anais... EDUCERE**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, p. 18045-18054, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7479_5212.pdf Acesso em: 16 jun. 2021.

MOREIRA, L. L. **Sobrepeso e obesidade infantil:** utilização de diferentes metodologias de treinamentos em escolares do município de Diamantina – MG. 2017. 39 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino e Saúde) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.

OMS. Organização Mundial de Saúde. 78% das crianças brasileiras se mexem menos do que é recomendado pela OMS. **G1 Globo.com** [online], 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/noticia/2019/04/19/78percent-das-criancas-brasileiras-se-mexem-menos-do-que-e-recomendado-pela-oms.ghtml> Acesso em: 16 jun. 2021.

PEREIRA, C. A. L. Educação Física e Matemática: uma proposta de interdisciplinaridade. **Revista de educação do IDEAU**, v. 7, n. 15, p. 1-13, Jan./Jun. 2012. Disponível em: https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files_mf/1dab3db5d862f28f9f2600f19a0f042a53_1.pdf Acesso em: 16 jun. 2021.

REIS, W. B.; GOMES, R. J.; OLIVEIRA, R. C. A Interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado de um curso de Educação Física. **Revista Pro-posições**, Campinas, v. 31, e20180030, p. 1-23, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0030>

REZENDE, F.; QUEIROZ, G. R. P. C. Apropriação Discursiva do tema 'interdisciplinaridade' por professores e licenciados em fórum eletrônico. **Revista Ciência & Educação**, Rio de Janeiro, RJ. v. 15, n. 3, p. 459-478, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132009000300002>

SANTOS, A. R. **Pela Presença do Corpo na Escola**: uma experiência do trabalho interdisciplinar entre Arte e Educação Física. 2015. 153p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-03022016-150304/publico/APARECIDAREGINADOSSANTOSVC.pdf> Acesso em: 16 jun. 2021.

SIDI, P. M.; CONTE, E. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, p. 1942-1954, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v12.n4.out./dez.2017.9270>

SILVA, A. X.; CUSASTI, I. C.; GUERRA, M. G. G. V. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade: dos conhecimentos e suas histórias. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 979-996, jul./set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v13.n3.2018.11257>

SILVA, L. G.; NIQUINI, C. M. Educação Física Escolar e a Promoção da Saúde: o que nos dizem os professores sobre suas práticas educativas. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 30, n. 2, p. 1-18, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359.7003.2021v30n2.5>

SOARES, D.B. **O Diálogo na Educação Infantil**: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física. 2015. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/274682/1/Soares_DanielaBento_M.pdf Acesso em: 16 jun. 2021.

SOARES, M. C. **Uma proposta de trabalho interdisciplinar empregando os temas geradores alimentação e obesidade**. 2010. 62f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6638/SOARES%2c%20MAX%20CASTELHAN%20O.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

SOUZA, R. S. E.; ROJAS, J. Educação Física e Interdisciplinaridade na Educação de Infância. **Motrivivência**, Ano XX, n. 31, p. 207-223, dez. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269893144_Educacao_Fisica_e_Interdisciplinaridade_na_Educacao_de_Infancia Acesso em: 08 mar. 2021.

WEBER, J. V. **A Interdisciplinaridade entre as Ciências e a Educação Física na Visão dos Alunos do Ensino Fundamental e Médio.** 2013. 111p. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em:

<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3537/WEBER%2c%20JACIR%20VICE%20NTE.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 08 mar. 2021.

WEBER, J. V. **A Interdisciplinaridade entre as Ciências e a Educação Física na Visão dos Alunos do Ensino Fundamental e Médio.** 2009. 53f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em:

<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6634/WEBER%2c%20JACIR%20VICE%20NTE.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 08 mar. 2021.

A CONVIVÊNCIA ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO: UMA ANÁLISE DESSE VINCULO DIANTE DO AVANÇO TECNOLÓGICO

Cássia Regina Dias Pereira¹

Introdução

O estudo do relacionamento entre o professor e o aluno, é um tema de alta complexidade, pois existem diversos fatores envolvidos na questão influenciando diretamente o processo de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula. Entre os fatores que figuram na constituição do entrosamento satisfatório ou não entre professor e aluno destacamos: a formação do professor, o contexto educativo familiar do aluno, a dificuldade de comunicação entre o adulto e a criança ou o jovem, e o avanço tecnológico.

Essa pesquisa se situa dentro de contexto histórico e evidencia a falta de interação entre o professor e o aluno como uma das causas do fracasso escolar. Por meio de uma revisão bibliográfica, objetiva analisar como esse relacionamento pode interferir nos resultados da vida escolar do aluno.

Ensinar é um processo no qual seus elementos principais – professor e aluno – devem se ajustar na mediatização do conhecimento. Esse “ajuste” é condição essencial e necessária para que o conteúdo seja proveitosamente trabalhado e assimilado.

Analisando o cenário histórico das relações entre o professor e o aluno, encontramos nas tendências pedagógicas, diferentes pressupostos indicativos para o andamento do processo de ensino e de aprendizagem. Conseqüentemente, no cumprimento do ato de ensinar que caracteriza cada uma delas, encontramos marcos reguladores que evidenciam a proximidade ou não do professor com seus alunos. Além disso, as características pessoais do docente, também influenciam no entrosamento intra e extra sala de aula.

O aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento. O educador assumi um papel fundamental nesse processo, como um indivíduo mais experiente e com formação profissional para o exercício da docencia. Por essa razão cabe ao professor ao planejar sua aula, considerar o que o aluno já sabe, sua bagagem cultural e intelectual, facilitando a construção de uma aprendizagem significativa.

A educação escolar é uma ação em que prevalecem trocas e reflexões, nela os aspectos psicológico e social do indivíduo se desenvolvem paralelamente com sua formação

429

¹ Doutora em Educação. Docente do Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR campus de Paranavaí. cassiadiaspereira@yahoo.com.br

acadêmica. Nesse sentido qualificar um diálogo aberto e franco, favorece o compromisso do aluno e do professor na construção de uma nova relação entre estes atores do processo ensino-aprendizagem.

Assim essa interação estabelecida caracterizar-se-a pela compreensão e formação do professor para conhecer a realidade de seus alunos, tendo como objetivo desenvolver uma aprendizagem significativa na formação de um cidadão consciente de seus deveres e responsabilidades sociais.

A Relação professor e aluno e suas complexidades

A educação, não acontece só na escola, mas também em casa, na rua, na igreja, enfim ela se dá de várias formas e contextos. Quando um aluno entra na sala de aula sem pedir licença para a professora, pode ser taxado “sem educação”. Esses termos se referem a uma educação ampla, aquela que deveria receber dos pais, na família, ou seja, a educação informal que liga a criança ao modo de convivência social, que a prepara para que possa se inserir e relacionar com qualidade em outros grupos e instituições sociais.

[...] os relacionamentos interpessoais são grandiosamente valiosos para concreticidade da vida social e também do desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo, e obter ou desenvolver relacionamentos faz com que a rede de relações sociais seja mais forte e durável. (RODRIGUES; CHEIDA, 2017, p.25).

430

No entanto o que se observa é que esses princípios educativos oriundos da vivência em família têm sofrido um desgaste gradativo devido as exigências do mundo globalizado e a aceleração tecnológica. O modo de vida que se instalou nessa sociedade, exige das pessoas longas jornadas de trabalho em contraponto com baixos salários. Isso resulta na redução do tempo disponível para a convivência familiar, os filhos ficam sozinhos ou com parentes, e sentem a ausência dos pais o que reflete em seu comportamento em casa e na escola abalando sua aprendizagem e sua relação com o professor.

[...] uma redução do tempo possível para que os pais acompanhem a educação dos filhos. Além disso, muitos deles se sentem inseguros quanto ao tipo de educação que devem escolher. Envolvida num conflito de gerações, com a incerteza entre dar liberdade ou impor limites a todo custo, uma parte desses pais, passa a responsabilizar a escola pelo papel educativo que no passado era assumido pela família, especialmente as funções de transmissão de normas, limites e responsabilidades. (REIS, 2006, p. 64).

É importante compreender as relações entre a estrutura econômica da sociedade e as tendências pedagógicas que norteiam a educação escolar, pois elas refletem diretamente no trabalho docente.

A escola e o profissional docente também estão inseridos no mesmo contexto de transformações socioeconômicas aceleradas e sofrem seus efeitos da mesma forma que as famílias e seus alunos.

A estrutura econômica da sociedade norteia a educação escolar, sua influência pode ser percebida na instituição do modelo de política econômica que destina recursos a serem investidos na formação do profissional em educação, fato gerou uma desvalorização e um esvaziamento do trabalho do professor, resultando na depreciação da qualidade de ensino para os alunos.

O que se vê agora como bem disse Paulo Freire (1996) é que as empresas estão se tornando cada vez mais escolas e as escolas cada vez mais empresas. Os alunos principalmente nas instituições privadas veem no professor um funcionário pago por seus pais, o que muito se questiona hoje é até onde vai chegar esta situação? E como devem agir os profissionais docentes? Será que realmente estão preparados para esta tarefa de exercer a função social levando cultura e saber a estes alunos que se sentem donos de verdades e ideais?

Essa situação não deve continuar. É preciso resgatar a imagem do professor e valorizar o seu importante papel na escola e na sociedade. Por outro lado, há professores que, por medo, ignorância ou arrogância, não conseguem ter um bom relacionamento com os alunos e deixam de lado a aprendizagem afetiva, colocando em prática somente um tipo pedagogia tradicional e autoritária na qual o aluno é visto com uma folha em branco pronta para ser preenchida pela verdade imposta do professor. (GADOTTI, 1999).

O filósofo grego Sócrates, no século IV a.C., demonstrava a importância do bom relacionamento professor/aluno para construção do conhecimento. A maiêutica, método por ele criado para conduzir seus interlocutores a uma reflexão lógica e crítica sobre determinada questão, a fim de que descobrissem por si mesmo o que previamente acreditavam conhecer, tornava imprescindível que houvesse um vínculo positivo entre os atores sociais envolvidos no processo.

Apesar do tempo histórico decorrido, o indicativo de Sócrates nem sempre é entendido e utilizado por aqueles que se dedicam à profissão docente. Observamos que tanto no âmbito do ensino tradicional como nas vertentes educacionais modernas e pós-modernas, existiram e existem salas de aulas, em que, a relação entre professores e alunos é marcada pela tensão, pelo medo e opressão. Esse cenário pode ser considerado como uma das causas do fracasso escolar. Por outro lado, é preciso levar em conta que o relacionamento entre professor e aluno sofre influência de fatores sociais, econômicos, políticos e também biológicos, psicológicos e emocionais, complexificando as interações entre ambos.

Uma análise epistemológica da situação nos mostra que professor ou aluno, não podem ser considerados culpados pelos transtornos relacionais que podem ocorrer no cotidiano da sala de aula, mas, indubitavelmente, cabe ao professor tentar estabelecer condições que propiciem um bom clima afetivo com seus alunos.

Em pleno século XXI ainda existem professores que instituem em suas aulas um estado de controle autoritário, reproduzindo um processo de exclusão, sem diálogo e aproximação com seus alunos. Essa postura não favorece a aprendizagem e nem uma boa formação para a cidadania.

O educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida. (GADOTTI, 1999, p. 75).

O professor deve agir como um facilitador no acesso à cultura, como um bom amigo que auxilia o sujeito a conhecer o mundo e seus problemas e questionar sobre eles. Em contrapartida o aluno deve respeitar o espaço escolar e valorizar o professor.

Ensinar exige respeito aos saberes do educando, o facilitador segundo sugestão do autor deve discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina, estabelecendo uma familiaridade entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social de cada um dos aprendizes. Ensinar exige criticidade, ter uma postura de curiosidade e inquietação indagadora e discernidora. Ensinar exige ética, e estética, a prática educativa tem a obrigação moral de ser um testemunho rigoroso de decência e de pureza, o professor não pode estar longe ou fora da ética por ser portador do caráter formador, o ensino dos conteúdos não pode estar alheio a formação moral do educando. (FREIRE, 1996, p 12.)

Para que o docente consiga lidar com todos os fatores que perpassam sua prática pedagógica, precisa estar bem preparado. Essa prerrogativa nos conduz a uma problemática recorrente: a formação do educador.

Devido às características do trabalho docente e para que possa alcançar os resultados pretendidos, sua formação nunca pode ser dada como concluída. O trabalho do professor em sala de aula, seu relacionamento com os alunos é expresso pela relação que ele tem com a sociedade e com cultura.

É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade. (ABREU & MASSETO, 1990, p.115).

A relação que o professor estabelece na sala de aula pode refletir de forma positiva ou negativa no desempenho escolar do aluno, dependendo de como forem expressos os sentimentos, as emoções e principalmente como estas situações são tratadas entre ele e seus alunos.

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1996, p. 96).

Nesse sentido, falar do processo educativo é discutir e identificar o espírito presente no campo das ideias, dos valores e das práticas educacionais que as perpassam, marcando o passado, caracterizando o presente e abrindo possibilidades para o futuro. Ele precisa ser entendido dentro de uma perspectiva mais ampla de constituição e desenvolvimento histórico e social do ser humano.

O processo educativo familiar e seus reflexos na relação professor e aluno

Considerando que a família é o primeiro contato social da criança e é com ela que a criança passa a maior parte do seu tempo, é de extrema importância que os pais participem da vida acadêmica do filho.

Esse envolvimento parental diz respeito às interações dos pais na realização dos trabalhos escolares do filho e ao encorajamento verbal e reforço direto de comportamentos, o que supõe suporte e monitoramento das atividades diárias, contribuindo para produzir melhoras no desempenho acadêmico da criança. O envolvimento ainda abrange idas à escola e participação em reuniões diversas e discussões sobre questões relacionadas ao ambiente familiar (SOARES, SOUZA e MARINHO, 2004, p. 79).

Atualmente percebemos que a escola não pode viver sem a família e a família não pode viver sem a escola, pois uma depende da outra para alcançar seu maior objetivo. Objetivo este que é fazer com que o educando / filho adquira conhecimentos que favoreçam seu desenvolvimento e sua participação na construção de uma sociedade mais justa e digna para se viver.

Conforme o Art.53 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (2002), a criança e ao adolescente têm direito à educação, visando o seu pleno desenvolvimento. Em vista disso, a escola e a família integram prioritariamente o espaço de desenvolvimento social e afetivo da criança/aluno.

A escola é uma instituição que complementa a educação que deve ser dada pela família, ambos são locais de aprendizagem e interação social, portanto, o ideal é que sejam ambientes nos quais os alunos/filhos se sintam acolhidos, estimulados a aprender, promovendo sua criatividade e imaginação, colaborando para seu desenvolvimento cognitivo, social e físico. Diante disso, “Os pais e a escola devem ter princípios muito próximos para o benefício do filho/aluno” (TIBA, 1996, p.140).

Tal parceria implica em colocar-se no lugar do outro, não apenas enquanto troca de favores, mas cooperando entre si, dialogando, e buscando reduzir as situações que possam levar ao desinteresse pelos estudos e ao fracasso escolar.

Se o educando/filho não cumpre as regras de convivência da escola, necessárias para o bom andamento do processo educativo, porque seus pais o apoiam e discordam da escola, conseqüentemente se valerá destas divergências para fazer se eximir de suas responsabilidades com os estudos, fazendo valer a sua vontade, abrindo espaço para as dificuldades de relacionamento com os professores e, em alguns casos, com os colegas. “Os filhos usam tudo aquilo que aprendem a seu favor. Se o filho percebe o quanto seus pais discordam e criticam a escola, este fará o mesmo e desrespeitará os professores”. (TIBA, 1996, p. 48).

Esse tipo de atitude por parte da família, pode refletir no fracasso escolar e, ao mesmo tempo, desqualificar a aprendizagem dos princípios da boa convivência social. A escola, por sua vez, precisa intervir abrindo canais de comunicação com a família, buscando estabelecer um diálogo e uma parceria que fortifique o vínculo do aluno com a escola.

Pensar na parceria família/escola requer dos professores, uma tomada de consciência de que, se faz necessário qualificar os momentos em que os pais são convocados para vir até a escola. As reuniões baseadas em temas teóricos e abstratos, reuniões para chamar a atenção dos pais sobre a lista de problemas dos filhos, sobre suas péssimas notas, reuniões muito extensas, sem planejamento adequado, onde só o professor pode falar, não têm proporcionado sequer a abertura para o início de uma proposta de parceria. O que se verifica nesses momentos é que uma parcela significativa de pais falta às reuniões, aqueles que comparecem conversam paralelamente, parece que de fato não se interessam pela vida escolar das crianças. Cabe a escola repensar seus objetivos das reuniões com os pais, coletar a opinião e sugestão deles, para que possa planejar e executar um trabalho que demonstre na prática da parceria.

Os pais devem tentar entender o motivo da escola atuar de determinada maneira, e buscar entendimento por meio do diálogo sempre que for necessário. Ainda não inventaram melhor forma de trocar ideias do que o próprio diálogo, pois o olho-no-olho aproxima as pessoas, facilitando que se chegue num denominador comum.

O exercício da parceria entre a família e a escola, também pode facilitar o relacionamento entre o professor e aluno, ajudando a superar dificuldades que venham a surgir no andamento do processo educativo e amadurecimento do aluno/criança.

O relacionamento entre professores e alunos diante do avanço tecnológico

O uso de novas tecnologias educacionais é uma realidade e uma necessidade na sociedade contemporânea. Smartphones, tablets, notebook e computadores fazem parte do cotidiano dos estudantes de todos os níveis de ensino. Mesmo em contextos desprovidos de recursos, podemos observar uma importância cada vez mais significativa desses aparelhos e das ferramentas que podem ser utilizadas e acessadas diuturnamente em qualquer ambiente.

O final do século XX e início do século XXI são marcados pela explosão científico-tecnológica que abre extraordinárias possibilidades para a criação/produção do conhecimento e seu desenvolvimento. [...] Trata-se da criação de novas formas de viver, de se relacionar, de se comunicar. Trata-se, sobretudo, da criação de novos valores que vão caracterizando uma nova sociedade e um novo homem. Essa nova sociedade, ainda em construção, questiona a escola (sua compartimentalização disciplinar, suas grades curriculares, suas classes organizadas em função da faixa etária, sua didática, sua prática pedagógica). (PAZ,2013, p.10).

Compreendendo as necessidades e exigências da sociedade do conhecimento e do homem que se pretende formar para nela atuar, é que se reafirma que o professor precisa aprimorar constantemente seus conhecimentos. Essa disposição em conhecer, investigar e se atualizar ajuda o professor a entender e a procurar meios que lhe permitam acompanhar o acelerado avanço científico e tecnológico, que é o meio em que os seus alunos vivem e convivem.

O desenvolvimento tecnológico coloca uma diversidade de desafios para a educação escolar na medida em que, tanto no âmbito educativo como no organizacional as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão assumindo um papel cada vez mais influente e imprescindível, sendo notória uma evolução permanente nos paradigmas relacionados com a sua utilização.

Apesar dos benefícios inegáveis que esse avanço tecnológico trouxe à humanidade, provocou também certo "estado de choque".

Na época atual a técnica é uma das dimensões fundamentais onde está em jogo a transformação do mundo humano. A incidência cada vez mais pregnante das realidades tecno-econômicas sobre todos os aspectos da vida social e também os deslocamentos menos visíveis que ocorrem na esfera intelectual obrigando-nos a reconhecer a técnica como um dos mais importantes temas filosóficos e políticos de nossos tempos. (LEVY, 1990, p. 52).

O fenômeno da globalização interfere de modo concreto no social e individual e, portanto, no processo de interação. A relação que se estabelece entre o progresso técnico, a

internacionalização do capitalismo e o momento histórico em que vivemos pode ser interpretado como de uma crise que apresenta características duradouras.

O homem pós-moderno vem sofrendo as consequências das alterações que vêm ocorrendo nas relações sociais, em virtude da velocidade que a elas é impressa. Há, inclusive, temor da robotização do humano com a perda dos valores humanos tradicionais. (LEVY, 1990).

A cultura virtual dos jogos eletrônicos, da linguagem fragmentada e dos videoclipes funciona como uma droga que substitui o encontro com o outro e, conseqüentemente, elimina a ansiedade da separação. Mesmo permanentemente conectado à rede, o homem contemporâneo sofre de imensa solidão. O mundo virtual interfere na emoção, no pensamento, e substitui a reflexão. Isto o transforma em um ser em confusão provocando a construção de egos frágeis e dependentes do investimento no outro. Verifica-se uma adesão acrítica a ideias, projetos e valores impostos pelos países hegemônicos em decorrência da globalização. (LEVY, 1990).

Essa constatação faz com que hoje o professor precise estar preparado para realizar seu trabalho consciente de que vivemos num mundo onde diversos meios podem levar ao raciocínio e ao conhecimento e de que a aprendizagem pode acontecer de várias maneiras e em diversos espaços, além da tradicional aula expositiva. O uso crescente dos meios audiovisuais e da tecnologia em geral na sociedade diversificou as estratégias de aprendizagem informal. Além disso, há um grande volume de informação que circula com muita rapidez e através de múltiplos meios.

É importante que os professores aprendam a ler os meios de comunicação sob a ótica dos jovens, para ajudá-los a compreender os problemas da sociedade de forma mais organizada, construindo uma visão ampla do mundo. Assim, a educação contribui também para a democratização do acesso ao conhecimento, produção e interpretação das tecnologias, suas linguagens e consequências.

A formação oportuniza o professor não só o saber em sala de aula. Ele precisa conhecer as questões educação, as diversas práticas analisadas na perspectiva histórico, sociocultural. E ainda, precisa conhecer o desenvolvimento do seu aluno nos seus múltiplos aspectos: afetivo, cognitivo, e social, bem como refletir criticamente sobre seu papel diante de seus alunos e da sociedade. Munido de esses saberes elementares, os frutos serão colhidos no ambiente de sala de aula ou fora dele. (FREIRE, 1996, p.92).

O momento exige uma transformação no papel do professor e do seu modo de atuar e, conseqüentemente, transformação na sua formação para que ele se volte para a análise e compreensão da realidade, bem como para a busca de maneiras de agir pedagogicamente diante dela.

Este professor vai precisar de capacidade de análise crítica da sociedade e de competências técnicas que o ajudem a compreender e organizar a lógica construída pelo aluno mediante sua vivência no meio social, ou seja, vai precisar trazer as tecnologias para a escola para desmistificá-las e quebrar a relação passiva que muitas vezes existe com relação a elas.

Neste sentido a formação do professor é aqui entendida como um processo que se dá diariamente e está baseado em todas as suas experiências, vivências e relações, pois esta formação continua na prática, mediante os desafios que se lhe apresentam no dia-a-dia, na relação com os alunos, na reflexão sobre a prática e na discussão das teorias, das experiências e dos conflitos.

As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, características únicas: o profissional competente possui capacidades de desenvolvimento reflexivo (...) A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva. (NÓVOA, 1997, p 27).

Dentro desta concepção, percebe-se que a formação de professores pode ser relacionada às características da circulação do conhecimento e da informação presentes em nossa sociedade. Estes últimos estão em toda parte, vindos das mais diversas fontes, fazendo com que se torne importante para o professor aprender a aprender diariamente no contato com seus alunos, nos momentos de troca com seus colegas, na reflexão a respeito dos acontecimentos sócio-político-econômicos, das teorias e da sua própria prática, num processo constante de estudo para repensar suas práticas e concepções.

A formação contínua é uma necessidade fundamental para o professor entender a realidade e estabelecer relações positivas com seus alunos a fim de alcançar uma prática mais consciente e harmoniosa.

Estudos apontam que existe a necessidade de que o professor seja capaz de refletir sobre sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que atua, voltada aos interesses e às necessidades dos alunos. Nesse sentido, Freire, (1996, p.43) afirma que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática.”

A valorização do magistério precisa ter três alicerces sólidos: boa formação inicial, boa formação continuada e boas condições de trabalho, salário e carreira.

A Universidade ocupa um papel essencial, mas não o único, para a formação do professor. A ela cabe o papel de oferecer o potencial físico, humano e pedagógico para a formação acontecer no melhor nível de qualidade. Não é raro encontrarmos profissionais que responsabilizam a instituição pelo desajuste entre as informações recebidas e sua aplicabilidade. A formação só será completa quando esses profissionais se auto produzirem. “Os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão.” (NÓVOA, 1997, p. 30).

O desenvolvimento profissional corresponde ao curso superior somado ao conhecimento acumulado ao longo da vida. Uma boa graduação é necessária, mas não basta, é essencial atualizar-se sempre, isso remete a necessidade da formação continuada no processo da atuação profissional, ou seja, há a necessidade da construção do saber, no processo de atuação profissional.

A valorização e melhor remuneração que o profissional docente almeja, depende em boa parte de formação e atuação profissional. Mas e a escola como lidar com essa situação? Pais ausentes, alunos com problemas e uma relação professor/aluno totalmente conturbada, além dessa formação que já foi discutida acima, o professor precisa criar um ambiente de respeito mútuo, de troca de solidariedade.

Afirmar que uma boa formação dos professores e um ambiente de amizade podem fazer com que a relação professor/aluno seja perfeita e que assim a aprendizagem será significativa é um tanto audacioso. O educador Paulo Freire certa vez proferiu que “não há educação sem amor”, então vale ressaltar quando o educador consegue entender o poder dessa pedagogia do amor e compreender o aluno em seu universo sociocultural, cada vez mais os alunos aprenderão com maior facilidade e gosto, deixando suas marcas positivas.

A relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Indica também, que o professor, educador da era tecnológica deve buscar educar para as mudanças, para a autonomia, para a liberdade possível numa abordagem global, trabalhando o lado positivo dos alunos e para a formação de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais.

A formação oportuniza o professor não só o saber em sala de aula. Ele precisa conhecer as questões educação, as diversas práticas analisadas na perspectiva histórico, sociocultural. E ainda, precisa conhecer o desenvolvimento do seu aluno nos seus múltiplos aspectos: afetivo, cognitivo, e social, bem como refletir criticamente sobre seu papel diante de seus alunos e da sociedade, munido esses saberes elementares, os frutos serão colhidos no ambiente de sala de aula ou fora dele.

A boa comunicação qualifica as relações entre professor e alunos

O bom relacionamento entre o professor e o conjunto de alunos em sala de aula envolve questões direcionadas à linguagem utilizada na comunicação o que faz deste um desafio para o professor no ato de atingir os objetivos determinados para o exercício da educação. A compreensão por parte do professor acerca das comunicacionais dos alunos se constituem num fator fundamental para o estabelecimento de relações sociais entre ambos os sujeitos envolvidos.

Sendo a comunicação uma necessidade humana das mais importantes, o sucesso na aprendizagem tem como fator intrínseco o estabelecimento de um diálogo que seja favorável e colabore para que haja a interação entre o professor e a sala de aula objetivando a compreensão do outro não apenas no sentido subjetivo, mas em sentidos socioeconômicos e culturais. Neste âmbito, o diálogo se coloca como instrumento de utilização plena.

O diálogo é um momento de troca de intimidades que não admite autoritarismo, negligência ou protecionismo; sendo uma ocasião em que se viva a intersubjetividade na responsabilidade mútua. O processo educativo se compõe de forma que tanto alunos como professores devem estabelecer dentro de sala de aula um relacionamento que envolva compromisso e responsabilidade a fim de se almejar uma relação de confiança mútua. (TACCA, 2006, p. 47).

Desta forma, a autora aprofunda a questão focando as relações sociais através de conceitos que incorporam o afetivo e o cognitivo, mostrando como o impacto das relações sociais se fazem presentes na subjetividade de alunos e professores no ambiente escolar:

Assim, a produção de sentido na aprendizagem não pode ser um retrato de apenas um momento da sala de aula, mas configura-se como sentidos subjetivos que representam uma síntese complexa de diferentes espaços da vida do estudante, no que está implicada a vida dentro e fora da escola.

Com base nessas questões apontadas por Tacca (2006), uma observação importante a ser feita é que os professores em sua maioria se encontram muito distantes do mundo dos alunos, fazendo com que haja falhas na tentativa de comunicação de ambos os lados. Ou seja, não há uma compreensão por parte dos educadores acerca do que se passa no meio cultural dos alunos, não há um entendimento acerca das gírias e dos assuntos que se fazem presentes, de modo que alunos e professores se tornem seres estranhos diante de um ambiente de convívio diário.

Observa-se uma ação repetida por alguns professores ao se depararem com atitudes consideradas indisciplinadas dos alunos em sala. Apela para gritos pedindo silêncio e ameaças de mandar os alunos “bagunceiros” para o inspetor ou para a diretoria. O que se mostra mais constante é que dentro da sala de aula, o ambiente se torna praticamente impróprio para qualquer forma de aprendizagem.

Tal método utilizado pelos professores demonstra uma didática equivocada, que não contribui de forma alguma para o processo de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, abordando teorias referentes à didática do professor na escola, Libâneo (1991), afirma que o processo de ensino se dá através da interação entre professores e alunos pautados na combinação de atividades com o objetivo de se alcançar aprendizagem dos conteúdos.

Nesse intuito o método de ensino se faz característico por se orientar em função de objetivos, o que, para o autor implica uma sucessão planejada e sistematizada de ações tanto do professor quanto dos alunos que se dá por meio de mediações.

Em síntese, no raciocínio do autor acima, métodos de ensino são as formas organizacionais das atividades entre professores e alunos, mas como o mesmo autor coloca o sucesso do método só se complementar caso “ocorra à ligação entre os objetivos e conteúdos propostos pelo professor e as condições de aprendizagem dos alunos” (LIBÂNEO, 1991, p 152). Para que isso aconteça, se faz necessário uma compreensão por parte do professor quanto as condições sociais, individuais e intelectuais dos discentes.

No entanto, a questão não só da formação dos professores, mas da educação como um todo, depende também das políticas públicas seguidas pelo governo. A partir do momento que essas políticas seguem no intuito de servir a interesses externos e atender formulações de órgãos financiadores estrangeiros, o que se percebe é um visível sucateamento do ensino público.

No Brasil, como na maioria dos países em desenvolvimento, a influência das políticas educacionais do Banco Mundial no plano pedagógico das escolas públicas é um fator constante que altera as relações de poder no âmbito das instituições escolares, inibindo qualquer possibilidade da realização de uma educação transformadora fundamentada num plano político pedagógico e numa gestão democrática.

O Banco Mundial exige como condição de empréstimo monetário, certos direcionamentos nas políticas públicas não só para educação, mas em outros setores de serviços públicos como na saúde, na cultura, e tecnologia. Com isso os rumos educacionais impostos chegam por meio de programas, projetos e planos elaborados por seus técnicos e conselheiros de forma a sobrepular os planos pedagógicos das escolas e transformá-las de acordo com modelos de gestão pautados em parâmetros comerciais e empresariais.

O papel da escola passa a ser o de um ensino no qual os alunos não questionam o porquê do que estão fazendo, não possibilitando aos mesmos o processo de pensar com vistas a uma autonomia no processo de aprendizagem.

O que é possível de ser observado é que no decorrer do final do século XX e nessas décadas do século XXI, a ordenação dos órgãos financiadores internacionais, intensificou a dificuldade de se implantar o projeto de gestão democrática nas escolas brasileiras, que pudesse melhorar as condições de trabalho do professorado, que viabilizasse um ensino de qualidade para todos, e promovesse a democratização das relações internas da escola. Dessa maneira o relacionamento entre professores e alunos também seria qualificado e muitas situações de desconforto e enfrentamento não ocorreriam devido ao exercício do diálogo e participação.

Porém as barreiras para que se consiga consolidar uma educação pública de qualidade em todos os níveis, são muitas. Soma-se a isso o fato de que existem docentes que, por vários

motivos, entre eles uma formação inconsistente, agem de maneira indiferente aos problemas da educação. Buscam a seu modo e preferência, a maneira mais prática de conseguir ministrar suas aulas, independente do aprendizado ou não dos alunos, colaborando consciente ou inconscientemente para a manutenção e agravamento das mazelas que povoam o dia a dia de educação escolar.

Contudo, existem professores que desempenham sua função assumindo seu papel de mediador do conhecimento, que possibilitam ao aluno oportunidades diversificadas para aprender, para desenvolver seu senso crítico e sua criatividade, de analisar, alcançando um desenvolvimento intelectual que lhe permita exercer seus direitos de cidadão. Esse tipo de professores exploram os processos comunicativos levando em conta a aprendizagem como uma função integral do sujeito, e conseguem maior êxito junto à sala de aula.

O papel de educador que identifica o trabalho do professor, traz consigo uma enorme responsabilidade ao ter que lidar com a formação de jovens que chegam ao ambiente escolar carregados de aspectos socioculturais extremamente heterogêneos. Cabe a esse educador saber lidar com essas situações de diversidades buscando em meio às adversidades condições favoráveis a prática educacional. Isso só é possível quando o professor almeja, como afirma Libâneo (1991), uma compreensão a respeito das condições sociais, individuais e intelectuais dos alunos.

No entanto, percebe-se que bem poucos professores chegam a esse nível de compreensão. A forma como eles se comunica com os alunos não favorece a superação dos problemas enfrentados em sala de aula, o que se converte em descaso pelo ato de lecionar e aprender.

O problema se torna ainda mais complexo ao passo que a formação dos professores também passa a ocorrer de forma discutível como em cursos de graduação à distância ou de carga horária reduzida, não possibilitando ao mesmo uma bagagem intelectual de conhecimentos que o capacite a lidar com as dificuldades encontradas na escola.

Quando se coloca a necessidade de se investir em educação básica, há que se prever o investimento também na educação de nível superior, pois ela é responsável pela formação do professor, que é o mediador no processo de aprendizagem. E sendo o professor responsável direto no processo de educação nada mais justo que um investimento estratégico em sua formação.

Considerações Finais

Diante da pesquisa realizada e das reflexões baseadas na relação professor e aluno é possível destacar que é necessário que os professores/educadores estejam sempre em constante análise sobre o seu papel na escola e na sociedade, bem como repensar o papel do aluno na sala de aula e no contexto social.

Os dias atuais trazem inovações a cada minuto e cabe ao professor buscar dinamizar sua formação, interagindo e conhecendo a realidade de seus alunos. Portanto, os educadores, devem utilizar todos os recursos didáticos, metodológicos e tecnológicos que o século XXI proporciona, objetivando qualificar o processo de ensino e de aprendizagem, colaborando para redução das taxas de abandono e fracasso escolar.

É importante pensar na reconstrução de um relacionamento centrado na prática democrática, valorizando o respeito como ponto de destaque da relação. É preciso criar situações onde as práticas desenvolvidas sejam menos excludentes e vislumbrem um futuro melhor, tanto para o professor (menos estressado, mais alegre, mais disposto), como para o aluno (mais confiante e interessado).

Contudo não se pode reduzir um processo complexo, como o da aprendizagem, ao simples estabelecimento de uma relação amigável entre professor e aluno. Se assim o fosse seria fácil. Aliás, é também comum, por parte do aluno, a confusão dos papéis que ambos – ele e seu mestre – desempenham no processo educativo. Cabendo sempre, ao professor, o controle e a busca de uma relação respeitosa com o educando.

O relacionamento entre professor e aluno deve ser de amizade, de respeito mútuo, de troca de solidariedade, não aceitando de maneira alguma um ambiente hostil e opressor que semeie o medo e a raiva no contexto de sala de aula.

A prática pedagógica deve sempre prezar o bem estar dos envolvidos no processo. Quando o educador consegue entender o poder de um bom relacionamento interpessoal com seus alunos e todos os benefícios que ela proporciona, mais e mais professores notáveis e inesquecíveis passarão pela vida de nossos educandos deixando suas marcas positivas.

Ao concluir estas considerações, frisa-se a necessidade de o professor assumir diferente postura em relação à educação e às metodologias que procuram articular o processo de ensino e aprendizagem com o de mudanças sociais que assolam o dia-a-dia o ambiente escolar. Assim, a educação pode alcançar uma função humanitária e progressista visando à construção de um cidadão crítico, autônomo e seguro de seu espaço nesta sociedade, a fim de que possa reivindicar os seus direitos com a responsabilidade de seus deveres.

Referências

ABREU, Maria C. & MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo. Editora Cortez (autores associados), 1989.

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

GADOTTI, M. **Histórias das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática. 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

NÓVOA, A. **Os profissionais e a sua formação**. Lisboa – Portugal, Dom Quixote, 1997.

PAZ, M. S. **O uso das tecnologias da comunicação e informação -Tci's na educação: formação de professores para a mediação tecnológica na educação escolar**. Monografia TCC graduação. 59 p. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI. 2013.

REIS, R. **Os professores da escola pública e a educação escolar de seus filhos: uma contribuição ao estudo da profissão docente**. São Paulo: Paulinas, 2006.

RODRIGUES, A.; CHECHIA, V. A. Fracasso escolar e processo de ensino e aprendizagem. **Psicologia - Saberes & Práticas**, n.1, v.1, 29-36, 2017.

SOARES, M. R. Z.; SOUZA, S. R.; MARINHO, M. L. Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.21, n.3, p.253-260, 2004.

TACCA, M. C. V.R. Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In. MALUF, Maria Irene. et al (Org.). **Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Petrópolis: Vozes: São Paulo: ABPp – Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2006.

TIBA, I. **Quem Ama Educa**. São Paulo: Gente, 2000.

AS CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS ESCRITOS DE LEV VYGOTSKY

Celina Maria Linhares Paiva¹
Gisafran Nazareno Mota Jucá²

Introdução

O horror dos momentos mais críticos da pandemia da Covid - com milhares de mortes nos rondando diariamente, a ameaça invisível do vírus e as medidas drásticas de isolamento social - já está distante de nós, graças ao esforço de cientistas ao redor do mundo e do avanço da vacinação, que conseguiu diminuir a letalidade do SARS-CoV-2. Mas as consequências deixadas pela pandemia em alguns setores, como a economia e a educação, ainda estão latentes em muitos países do globo e nos acompanharão por muito tempo.

No Brasil, estes dois setores ainda buscam fôlego para se recuperar. No tocante à educação, que foi praticamente asfixiada durante e depois da pandemia por um governo que não valoriza a aprendizagem, o letramento do seu povo e o acesso à cultura, não é difícil encontrar vestígios de como a interrupção das aulas presenciais por meses em nosso país impactou e prejudicou a vida de milhares de crianças e adolescentes brasileiros. Além dos recordes no número de mortes na pandemia da Covid-19, o Brasil ostenta um outro índice que nada tem de honroso: as escolas passaram, em 2020, 178 dias com as portas fechadas, sem aulas presenciais, o triplo de tempo observado nos países mais ricos, segundo levantamento da Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE).³ Vale destacar que o relatório não contabiliza o encerramento das atividades durante a 2ª onda, ocorrida em 2021.

Todo este tempo longe do ambiente escolar trouxe consequências graves e que já são sentidas pela comunidade escolar. Uma busca rápida em sites de notícias é o suficiente para nos depararmos com muitas matérias abordando a temática. Cientistas e estudiosos da área da educação também já trabalham para mensurar os impactos provocados pela pandemia em

444

¹ Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior também pela UFC. Membro do Grupo de Estudos sobre a Pedagogia de João dos Santos. Jornalista da Universidade Federal do Ceará tendo atuado também na Universidade de Brasília. E-mail: celinalinharespaiva@gmail.com

² Graduado em História, mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (1975), doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (1992) e pós-doutor em História Urbana pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor titular da UECE e professor aposentado Depto. História (UFC) e professor do PPG em Educação UFC. Email: gisafranjuca@gmail.com

³ Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/brasil-foi-o-pais-que-fechou-escolas-por-mais-tempo-na-pandemia-aponta-levantamento,684f3192905e7c7832e3ee1af14cde8c5e2ady1q.html> Acesso em: 04 nov 2022.

alunos e professores. Os resultados preliminares apontam para um impacto que atinge milhares de crianças e adolescentes, o que levou a Organização das Nações Unidas a falar em catástrofe geracional ao se referir às consequências da Covid-19 para a educação⁴.

O teórico russo Lev Vygotski (1994) deixou um legado importante na área da educação, com mais de 200 trabalhos publicados em pouco mais de três décadas de vida. Ele discorre sobre as relações entre desenvolvimento/aprendizado e enfatiza o impacto que as relações sociais, o contato físico e a imitação de figuras de referência, como os professores, têm nesse processo.

Diante deste cenário apresentado, o presente artigo se propõe a analisar alguns textos noticiosos veiculados em portais de notícias brasileiros e interpretá-los a partir dos escritos do russo Lev Vygotsky. O objetivo é buscar entender porque a pandemia e o isolamento social provocado pelo vírus tem um efeito em potencial tão devastador para o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

A educação como atividade não-essencial

A virada de 2020 sinalizava o que estava por vir, apesar de, ao redor do mundo, milhões de pessoas festejarem o ano novo ignorando a notificação feita pelo governo chinês para a Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre a ocorrência de dezenas de casos de uma espécie de pneumonia de origem desconhecida na cidade de Wuhan.

Os cientistas logo identificaram que se tratava de uma nova variação do coronavírus, responsável por doenças no trato respiratório. Esta variante se mostrava agressiva e muito contagiosa o que levou a OMS a declarar, no final de janeiro, pela sexta vez na história⁵, que o surto de coronavírus se tratava de uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, o mais elevado nível de alerta da OMS. Em 11 de março, veio a notícia de que o surto deixava de estar localizado e restrito a uma região ou grupo de países e que, por conta disso, passava a ser considerado uma pandemia.⁶

Para evitar a propagação vertiginosa do vírus letal, no mundo inteiro, o que não era considerado essencial foi cerrando suas portas. Por isso, metrópoles e megalópoles ficaram desertas, fronteiras e aeroportos foram fechados, o distanciamento físico entre as pessoas se tornou imperativo, novos protocolos de biossegurança foram instaurados, recomendações exaustivas sobre o uso de máscaras e lavagem corretas das mãos foram feitas, além dos medos e incertezas que se instauraram entre a população mundial.

⁴ Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/unesco-alerta-sobre-catastrofe-geracional>. Acesso em 04 nov. 2022

⁵ As outras emergências foram: pandemia de H1N1, em 2009; em 2014 por surto de ebola na África Ocidental e disseminação de poliovírus; em 2016, pelo surto de zika vírus e 2018 surto de ebola na República Democrática do Congo.

⁶ <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 22 set 2022.

Foi este o cenário que levou escolas e universidades ao redor do mundo a suspenderem suas atividades. Para garantir o isolamento e o distanciamento social preconizados pelas autoridades sanitárias, esses serviços educacionais foram considerados não-essenciais. Segundo monitoramento empreendido pela Unesco, mais de 1,5 bilhão de alunos foram afetados no planeta com a crise do coronavírus.

É importante destacar que por mais que estejamos falando de uma doença que se disseminou endemicamente, isso não significa que todos os países foram impactados da mesma forma pela Covid. Por exemplo, Itália, Estados Unidos e Brasil foram, em momentos distintos, epicentros da doença, com uma curva de contágio muito superior ao registrado em outras nações. E o número de casos, internações e mortes é, sem dúvida, um fator que se relaciona diretamente com as estratégias adotadas pelos países para enfrentar a crise. E que revela acertos e omissões dos governos.

Outro levantamento feito pela Unesco e divulgado em dezembro de 2021 expõe que os prejuízos ocasionados pelo fechamento das escolas podem comprometer uma geração inteira e representam uma perda econômica da ordem de US\$ 17 trilhões, o que corresponde a 14% do PIB mundial. Prejuízos no presente e no futuro, já que, em se falando de educação, a repercussão do que ocorreu com a crise do coronavírus deve se prolongar por muitos anos.

No Brasil, quando a pandemia se instaurou mundo afora, Jair Bolsonaro era o Presidente da República e o ministro da Educação do seu governo era Abraham Weintraub. A pasta, mesmo antes da pandemia, já estava desgastada junto aos setores educacionais por conta de declarações polêmicas do ministro - como o episódio em que Weintraub declarou que cortaria verbas de universidades que promovem balbúrdia - e falta de coordenação em temas importantes como o Enem.

Essa falta de coordenação também se refletiu na condução da pandemia. O Ministério da Educação publicou, no dia 17 de março de 2020, a portaria 343, que orientava a suspensão, por 30 dias prorrogáveis, das aulas presenciais na Educação Básica e no Ensino Superior, nas esferas pública e privada, e autorizava a substituição das aulas presenciais por Aulas Remotas Emergenciais (BRASIL, 2020). Essa medida foi tomada após os governadores começarem a decretar, por conta própria, a suspensão das atividades nos seus estados.⁷

O autor português Boaventura de Sousa Santos (2022) fez uma análise interessante sobre a postura de governos de extrema direita, como o de Jair Bolsonaro, na condução das ações durante a pandemia. Para ele, esses governos foram mais falhos nesta crise humanitária, por não protegerem como deveriam os grupos mais vulneráveis da sociedade - idosos, população de rua, refugiados, mulheres e crianças - e por outros omissões.

⁷ Abraham Weintraub pediu exoneração em junho de 2020. O nome do economista Carlos Alberto Decotelli chegou a ser anunciado para substituí-lo, mas ele acabou pedindo demissão do cargo antes mesmo de tomar posse e o presidente indicou o pastor e advogado Milton Ribeiro para ocupar um dos ministérios mais importantes do país, em meio a uma crise sem precedentes para a educação. Em março de 2022, Milton Ribeiro foi exonerado após se envolver em polêmicas sobre liberação de verbas e cobrança de propinas. Em abril, o engenheiro de dados, sem experiência anterior na educação, Victor Godoy Veiga, assumiu o posto como o quinto ministro da Educação do governo Bolsonaro

Ocultaram informação, desprestigiaram a comunidade científica, minimizaram os efeitos potenciais da pandemia (...) Deram a entender que uma dose de darwinismo social seria benéfica: a eliminação de parte das populações que já não interessavam à economia, nem como mão-de-obra trabalhadora nem como frente consumidora, ou seja, populações descartáveis. (SANTOS, 2022, p.25)

Para nos atermos ao foco deste estudo, na educação houve uma ausência completa de um comando, uma ação coordenada pelo governo federal, o que obrigou estados e municípios a criarem estratégias que se adequassem a sua realidade e orçamento. “Os municípios, surpreendidos por uma medida que exige imediato investimento em equipamentos e formações para que os professores (...) pudessem se adequar, tiveram problemas (Anjos; Freitas, 2021, p.88)”. No meio disso tudo, estudantes, famílias, escolas e professores no limbo, à espera de uma condução para seguir com um ano letivo completamente atípico. Não houve, por exemplo, uma política nacional de inclusão digital, acesso à internet e compra de equipamentos, formação maciça de professores para lidar com as novas tecnologias, suporte psicológico para a comunidade, medidas de segurança nutricional para manter a distribuição de merenda. O governo ignorou uma realidade de exclusão que já era gritante muito antes da pandemia. Um levantamento trazido pelo jornal da Universidade de São Paulo atesta como esse dado global reflete bem a realidade brasileira no contexto apresentado.

447

No Brasil pré-pandemia, 16,5 milhões de crianças e adolescentes de 9 a 17 anos viviam em domicílios com condições limitadas para a educação remota, sem conexão com internet ou com velocidades de download abaixo de 4 Mbps. Nas áreas rurais, a inadequação da infraestrutura atingia 85% dos jovens dessa faixa etária (4,1 milhões). (Jornal da USP, 2020)

Contraditoriamente, a escola e o seu conteúdo transformador, que deveria estar disponível e acessível a poucos cliques, ficou ainda mais distante e inacessível para uma grande massa de alunos brasileiros. Um abismo ainda mais profundo do que antes da crise humanitária. Ademais, para além dos problemas das nossas históricas desigualdades educacionais, a pandemia trouxe outras sequelas sérias para crianças e adolescentes. Não por acaso, a Unesco fala numa tragédia geracional. O simples fato da escola não ter sido considerada uma atividade essencial, de meninos e meninas terem passado meses longe do ambiente letivo e dos benefícios que ele traz, já nos dá indícios da seriedade deste tema. E é sobre isso que nos debruçarmos a seguir.

Vygotsky e a compreensão das sequelas educacionais

O russo Lev Vygotsky é um dos autores mais influentes do século XX. Mesmo tendo vivido apenas 37 anos, ele escreveu mais de 200 artigos que revolucionaram a forma de encarar o desenvolvimento humano. O autor, na sua abordagem histórico-social, olha todo o processo

de aprendizagem e desenvolvimento humano como uma construção social e relacional, que se dá desde o primeiro dia de vida e não cessa, o que torna o ensinar e aprender algo indissociável e contínuo.

Para o autor, o desenvolvimento tem duas origens. Uma é biológica, mais elementar, e a outra tem uma origem sócio-cultural e culminará no que Vygotsky denomina de funções psicológicas superiores, como a aprendizagem, memória, atenção, percepção, abstração. “A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.” (VYGOTSKY, 1991, p. 61).

O autor destaca que os processos históricos e culturais vão atuar sobre o ser biológico, transformando-o em ser social para que, assim, ele se torne um indivíduo. E, nesse processo de humanização, que se contrapõe ao inatismo de outras abordagens, as mediações e trocas culturais serão fundamentais. “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que o cercam.” (VYGOTSKY, 1991, p. 115)

Neste cenário delineado por Vygotsky, a escola é um espaço privilegiado para a criança aprender e se desenvolver. Nela, é possível observar conceitos importantes abordados na obra do autor russo, como a internalização, a mediação e a concretização do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A internalização é o processo em que a criança assimila algo que está ocorrendo no exterior. A mediação pode ser entendida como as trocas ocorridas entre a criança e outras pessoas que vão possibilitar a aquisição da cultura. Já a Zona de Desenvolvimento Proximal é um conceito que vai ajudar os mediadores a atuarem para auxiliar meninos e meninas a se desenvolverem. Ela está no meio do caminho entre as habilidades que a criança já adquiriu - o desenvolvimento real - e o que ela está prestes a aprender - o desenvolvimento potencial. É justamente nesta área que o professor vai atuar.

Numa abordagem que dá tanta importância às interações, trocas e mediações já é possível apreender que, a partir do olhar de Vygotsky, a pandemia e seus desdobramentos são responsáveis por prejuízos enormes para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, especialmente em países que, como o Brasil, foram epicentros de transmissão da doença e não foram eficientes nas medidas de contenção do vírus, prolongando o isolamento social e o fechamento das escolas por mais tempo.

As consequências da pandemia para a educação ainda não são claras nem estão totalmente delineadas. Muitas pesquisas estão em curso para buscar compreender a magnitude do impacto causado pelo vírus dentro das escolas e no ambiente educacional, na aprendizagem escolar, evasão, no âmbito psicológico e emocional de professores e alunos. Pela imprensa, canal por onde ecoam múltiplas vozes, arena onde debates caros para a sociedade ganham espaço, lupa que torna o contexto histórico e social dos acontecimentos mais evidentes, vamos tendo amostras de como esses fatos vão se desenrolando. Para Jucá (2001, p.46), a importância dos órgãos de imprensa na coleta de registros de ocorrência em diferentes setores da vida urbana é indiscutível, uma vez que os informes registrados servem de

complemento às limitações presentes nos documentos oficiais, permitindo uma melhor dimensão dos assuntos tratados, principalmente quando o objeto abordado provoca polêmica ou repercute no meio social.

No campo das pesquisas em educação, o uso de jornais como fonte de pesquisa é recente, mas não menos relevante. Nos últimos anos, ela vem sendo ampliada. É que, conforme apontam Toledo e Pasquini (2014), assuntos até então desvinculados à educação, acabam sendo elementos importantes para compreender aspectos relevantes desse segmento da sociedade e também permitem vislumbrar o pensamento de vários atores envolvidos no processo educacional. A imprensa periódica ou pedagógica traz, inscrita em suas páginas, elementos históricos que, seguramente, proporcionam o entendimento não só do processo educacional em si, mas dos debates havidos na sociedade em nome de uma forma determinada de relação social, na qual a educação desempenhava ou desempenha um papel importante. (TOLEDO, PASQUINI, 2014, p 06)

Dito isso, neste estudo, vamos analisar duas reportagens e entender o porquê da pandemia ter sido tão prejudicial para a educação e o desenvolvimento das crianças, a partir dos escritos do autor russo.



449

Figura 01 - Matéria publicada no portal UOL. Disponível em:
<https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2022/01/14/atraso-na-linguagem-devido-a-pandemia-as-criancas-estao-demorando-a-falar.htm>. Acesso em 07 nov 2022.

Esta reportagem mostra um aspecto muito abordado quando se pesquisa temas referentes à Educação e Covid. O atraso na fala, como se pode conferir na reportagem, estava preocupando pais e especialistas de saúde, que apontam o isolamento social, a suspensão das aulas e a falta de uma estimulação adequada como possíveis causas. A matéria discorre sobre como se dá o processo de aprendizagem - via observação e convivência - destaca quando é normal a criança falar e traz uma reflexão sobre o papel do excesso de tela nestes atrasos, bem como dá dicas de como estimular a fala em crianças menores.

Vygotsky dá uma atenção especial ao processo de aquisição de fala dos indivíduos. É um momento de intensas trocas neurais, quando eles começam a externar uma série de coisas já internalizadas e também de um grande salto, já que é o ponto em que a criança passa a dominar a esfera do simbólico. Um coração, muito mais do que o seu sentido denotativo, de órgão do corpo, ganha conotações afetivas, podendo representar o amor, a mãe, a família. “O aprendizado é mais do que aquisição de capacidade para pensar; é aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas.” (VYGOTSKY, 1991, p. 108) Nessa perspectiva, não é de se estranhar que a pandemia tenha provocado impacto neste processo tão decisivo para a evolução dos seres humanos. Exilados em casa, famílias voltaram a se limitar ao seu núcleo fundante, sem interação considerável com outras crianças, familiares, sem aquela conversa banal numa ida ao parque, à padaria, às festas. A companhia principal, via de regra, era o celular, com seus desenhos cheio de estímulos visuais, mas que não suprem o que a criança necessita para se desenvolver em plenitude.

450



Figura 02 - Matéria publicada no Jornal da USP. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/processo-de-alfabetizacao-enfrenta-desafios-apos-pandemia/> Acesso em 07 nov 2022.

A reportagem ora analisada trata de outro tema recorrente quando nos remetemos ao que eu chamo sequelas educacionais da covid: problemas e atrasos no processo de alfabetização e letramento das crianças. A reportagem do Jornal da USP, publicada em outubro de 2022, discorre sobre os desafios que muitos educadores estão lidando no retorno às salas de aulas presenciais, onde encontraram estudantes com defasagens evidentes. Gostaria de chamar a atenção para dois pontos destacados no texto jornalístico. O primeiro é quando se chama a atenção para os prejuízos que a criança tem ao ser retirada do ambiente escolar, que funciona como um elo entre a família e a vida social. “Além de deixarem de frequentar um ambiente educativo, as crianças passaram a ter comportamentos regredidos, com maior dificuldade na interação com os colegas, e a apresentar menos habilidades do que se espera para a idade.” (Jornal da USP, 2022)

O outro aspecto relevante é quando a reportagem chama a atenção para o papel do professor-alfabetizador, lembrando que, historicamente, a alfabetização é um momento da vida escolar que requer uma atenção extremamente cuidadosa de quem está em sala de aula e que é um processo iniciado antes mesmo do ingresso no primeiro ano do ensino fundamental. E a reportagem se encerra com uma fala da diretora da Faculdade de Educação da USP, Carlota Boto, defendendo que os professores precisam verificar os conhecimentos que precisam ser resgatados, ver o que de essencial foi perdido em meio à pandemia para que se possa recuperar.

Estes dois pontos dialogam bastante com as ideias de Vygotsky. O teórico russo e sua equipe defendem, como já mencionado anteriormente, que o homem é fruto do seu tempo histórico e das relações que são estabelecidas nos diversos contextos em que ele atua. Assim, o contexto em que a criança vive deve ser levado em conta para explicar o seu desenvolvimento.

Ora, assim sendo, as crianças que atravessaram um período pandêmico, com toda a dimensão que ele promoveu, certamente serão afetadas de muitas maneiras. Longe do olhar atento do professor e de todos os estímulos recebidos no ambiente escolar, a mediação, que outrora ocorria normalmente, passa a ter mais uma camada, a da tecnologia. E, muitas vezes, isso gerava um ruído, que atrapalhava todo o processo. Sem a presença física, a mediação, conceito tão valorizado por Vygotsky, fica comprometida, bem como a avaliação feita por ele para avaliar a Zona de Desenvolvimento Proximal, já que ele está com uma ação limitada e sem acesso a muitas informações importantes sobre como está a criança, sua família, sua rotina, seus pensamentos espontâneos. A mediação está em xeque, já que ela se dá por meio de um tela, que muitas vezes está trincada, não tem o tamanho adequado e, muito menos, um sinal decente para permitir uma conexão efetiva.

Conclusão

Não dá para falar da aquisição das funções psicológicas superiores desta geração sem olhar para o que elas atravessaram por conta da pandemia de Covid-19. Como nos lembra

Mendonça (2013), é preciso considerar que a história das crianças não é atemporal. “Eles surgem em função de um tempo, lugar e contexto histórico.” (MENDONÇA, 2013, p. 25). Esse recorte de pensamento dialoga muito com o pensamento de Vygotsky e sua concepção da criança como um ser inacabado e, por isso, sujeito a um aprendizado constante, que se dá por meio de relações sociais.

Uma geração inteira será afetada pelas sequelas do coronavírus na educação. Atraso na fala, problemas de letramento e aprendizagem, ansiedade, depressão, síndrome do pânico, luto são alguns rapidamente listados que afetam parte da comunidade escolar. Se listarmos as consequências que professores e outros segmentos educacionais estão enfrentando, podemos afirmar a gravidade das sequelas da Covid-19 no contexto escolar.

Identificar essas sequelas é importante para que, assim, quem atua na educação possa saber como encontrar os meios mais adequados para superar esse diagnóstico. O que se sabe é que todo esse processo exigirá dos governos, educadores, pais, professores e alunos muito investimento financeiro e afetivo. E a imprensa, por meio de suas reportagens e análises, pode contribuir com esse processo ao trazer para o conhecimento do público em geral essas questões .

Referências

ANJOS, Keila Simone. FREITAS, Léia Gonçalves de. **As implicações da pandemia do coronavírus na gestão educacional de Altamira. Políticas Públicas, Educação e Diversidade: uma compreensão científica do real.** Volume 02. São Paulo: Editora Científica, 2021.

BRASIL. Portaria MEC N° 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020. Seção 1

Inexistência de políticas educacionais deixa milhares de crianças sem aula no Brasil. Jornal da USP, São Paulo, 01 set. 2020. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/ciencias/inexistencia-de-politicas-educacionais-deixa-milhares-de-estudantes-sem-aula-no-brasil/>>

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. A **história de Fortaleza através da imprensa e do depoimento de idosos.** Trajetos. Revista de História UFC. Fortaleza,, v 1, nº 1, 2001.

MENDONÇA, Leila Guimarães Lobo de. **De que sofrem as crianças, hoje?** Curitiba: CRV, 2013.

Processo de alfabetização enfrenta desafios após a pandemia. *Jornal da USP*, São Paulo, 11 out. 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/processo-de-alfabetizacao-enfrenta-desafios-apos-pandemia/>

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Editora Boitempo, 2020.

TOLEDO, César Alencar Arnaut; PASQUINI, Adriana Salvaterra. **Historiografia da educação**: a imprensa enquanto fonte de investigação. *Interfaces Científicas*. Aracaju, junho 2014

VYGOTSKY, Lev. **Formação Social da Mente**. 4ª edição. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

O ENSINO DE FÍSICA EM ESCOLAS DO CAMPO

Claudiana Beserra de Moura¹
Fábio Soares da Paz²

Introdução

O ensino de Física nas escolas do campo visa contribuir para o processo formativo dos sujeitos do campo, proporcionando e possibilitando identificar problemas e desafios no dia a dia, consistindo assim, na abordagem de situações concretas e contextualizadas, tornando possível compreender uma diversidade de fenômenos ocorridos no mundo físico, pertencentes ao empirismo, como também auxilia no processo de aprendizagem científica do aluno.

Porém, esta realidade perpassa por desafios; segundo Paz (2014) o ensino dessa importante área do conhecimento, tem-se realizado frequentemente de forma desarticulada do contexto vivido por professores e alunos, privilegiando-se a teoria e a abstração em detrimento de práticas e exemplos concretos. Nesse diálogo, torna-se desafiador e passível de melhorias o ensino de Física na Educação do Campo. Por outro lado, para se pensar este processo de ensino, é preciso, em um primeiro momento, analisar o sujeito da aprendizagem diante das suas condições materiais, sociais e políticas (BARBOSA, 2018). Assim, cabe também a organização do trabalho docente, visar a desfragmentação curricular em busca de um vínculo orgânico do conteúdo entre as articulações da escola e as questões de vida dos seus sujeitos (CALDART, 2011).

Nesse contexto, é imprescindível ressaltar os princípios da Educação do Campo, pois tais perspectivas destacam o reconhecimento destes indivíduos, levando em conta suas diversidades e sua valorização, além da formação humana e cultural do povo campestre (BRASIL, 2012). Desta forma, é necessário destacar que a escola do campo, está vinculada ao processo histórico dos sujeitos do campo, e tem por objetivo desenvolver propostas pedagógicas que atendam a necessidade do povo campestre, promovendo a reflexão sobre suas culturas e sua identidade.

Portanto, o ensino de Física nas Escolas do Campo torna-se imprescindível para formação do sujeito crítico, participativo e atuante, que saiba lidar com os fenômenos naturais e a tecnologia, principalmente no contexto da sua realidade. Nessa discussão, Martins e Molina (2019, p. 284) acrescentam que “a educação para emancipação deve ser principalmente crítica no sentido da análise e síntese do resgate da verdadeira história como ser humano que está

454

¹ Universidade Federal do Piauí, Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza. E-mail: claudianabezerrademoura@gmail.com

² Universidade Federal do Piauí, Doutor em Educação: Ensino de Ciências e Matemática. E-mail: fabiosoaes@ufpi.edu.br

situado num contexto social e objetivo concreto”. O processo de uma educação emancipatória, faz com que o sujeito se aproprie de conhecimentos e dos direitos, sobre a valorização da história dos sujeitos.

À vista disso, este estudo se justifica pela necessidade do aprofundamento a respeito do processo de ensino-aprendizagem no contexto das escolas do campo, em busca de um diálogo que permeie as pesquisas direcionadas a esta temática bem como os princípios e fundamentos que legitimam a Educação do Campo no processo estrutural.

Na seção a seguir será discutido, conforme literatura da área, o ensino de Física nas escolas do campo, observando as categorias que norteiam a abordagem, sob a perspectiva de elementos como: Currículo, Formação Docente e Metodologias de Ensino de Física.

O Currículo e o Ensino de Física nas Escolas do Campo

Observa-se que o ensino de Física na escola do campo deve contribuir para:

[...] a formação de uma cultura científica efetiva, que permita ao indivíduo a interpretação dos fatos, fenômenos e processos naturais, situando e dimensionando a interação do ser humano com a natureza como parte da própria natureza em transformação. Para tanto, é essencial que o conhecimento físico seja explicitado como um processo histórico, objeto de contínua transformação e associado às outras formas de expressão e produção humanas (BRASIL, 2000, p. 22).

455

Assim, o professor deve proporcionar um ensino o qual permita que os educandos das escolas do campo saibam interpretar e entender a Física, também, a partir do seu contexto. O currículo na Educação do Campo deve levar em consideração as necessidades dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de cada sujeito e suas particularidades, assim trazendo a concepção de educação no campo. Para Caldart (2009) o currículo deve contemplar as diferentes dimensões formativas e que possa articular o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura e luta social.

O estudo da Física traz contribuições essenciais para os alunos, dando possibilidade para compreenderem as leis gerais da natureza.

A Formação docente para o Ensino de Física nas Escolas do Campo

A Educação do Campo e a formação de educadores é uma proposta que vem sendo construída de forma coletiva pelos sujeitos do campo como também através dos movimentos sociais. Segundo Moreira (2020, p. 7) “a Física é importante na cidadania, está na base das tecnologias, é uma ciência exemplar. Não tem sentido ensinar Física sem despertar o interesse

dos alunos”. Por isso, é importante uma formação para atuação em escolas do campo, onde possibilite um ensino contextualizado de maneira interligada a realidade do educando, partindo de paradigmas educacionais construídos diante de uma visão de necessidades dos educandos das escolas campo.

Segundo Caldart (2012, p. 269) “Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica”. É primordial que no âmbito da Educação do Campo o ensino de Física contribua para a formação dos sujeitos do campo, de modo que possa valorizar os conhecimentos prévios dos educandos.

As Metodologias de Ensino de Física na Educação do Campo

No ensino de Física as metodologias são ferramentas essenciais para o professor desenvolver ações que auxiliam o aluno na aprendizagem. Alencar (2015) enfatiza a importância de uma proposta pedagógica para o campo que possa valorizar os conteúdos curriculares como também as metodologias que possibilite se apropriar da realidade e interesse dos alunos.

As metodologias possuem um papel importante, principalmente no ensino de Física nas escolas do campo, e por isso se faz essencial utilizar estas estratégias de forma mais ativa, com o intuito de despertar o interesse e conduzir a aprendizagem de maneira interessante.

Conforme Bulegon e Deponti (2019, p. 5) “As metodologias ativas criam oportunidades para que questões contextualizadas com o dia a dia do estudante sejam trabalhadas no espaço educacional, proporcionam experiências inovadoras das práticas pedagógicas e abordam diferentes jeitos de ensinar e de aprender.” Segundo esses autores as metodologias ativas são fundamentais para desenvolver as habilidades, possibilita a relacionar e estruturar a forma de aplicação do conteúdo com o cotidiano do aluno.

Encaminhamento metodológico

A pesquisa foi realizada conforme abordagem qualitativa, do tipo exploratória por meio de levantamento bibliográfico sobre os respectivos problemas investigados, revisão de literatura sobre a temática ensino de Física e Educação do Campo, onde também foram selecionados trabalhos, dos quais três tratam do ensino de ciências as necessidades formativas dos professores de ciências para a Educação do Campo.

Tendo-se em vista a preocupação referente a preparação de professores para atuação nas escolas do campo, e onde as respectivas pesquisas abordam de maneira sucinta o ensino de Física. Segundo Godoy (1995, p. 21) “A pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar

entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”.

A pesquisa objetivou a busca de material de análise, como: dissertações e teses no site virtual do banco de teses e dissertações da CAPES. O método utilizado para coletar as informações de pesquisa ocorreu por abordagem qualitativa de revisão sistemática de literatura.

A base de dados utilizada para a busca dos trabalhos foi do catálogo de teses e dissertações da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES), e a busca pelos trabalhos teve como descritores: “Ensino de Física na escola do campo”, “O ensino de Física e ciências nas escolas do campo”, “As metodologias utilizadas no ensino de Física”, “Formação docente em Física”, “A construção do currículo e o ensino de Física na Educação do Campo”.

E obtendo como operadores booleanos AND, e os filtros selecionados de acordo com o interesse da pesquisa, sendo de acesso disponível e pelo volume de publicações encontrados, referente ao ano 2003 a 2020 e foram organizados em uma tabela no word. Dessa forma a investigação ocorreu conforme o método de elaboração de revisões sistemáticas de acordo com as etapas: i) elaboração da pergunta; ii) busca na literatura; iii) seleção dos artigos; iv) extração dos dados; v) avaliação da qualidade metodológica; vi) síntese dos dados (metanálise); vii) avaliação da qualidade das evidências; e viii) redação e publicação dos resultados (GALVÃO; PEREIRA, 2014).

Resultados e Discussão

A análise dos dados foi organizada e agrupada nos seguintes eixos de análise: i) Formação docente; ii) Currículo Escolar e iii) Metodologias de Ensino.

Os eixos foram definidos conforme objetivo definido no estudo e organizado no processo de construção dos dados na organização. Os eixos correspondem a categorias de análise predeterminadas em função da busca das respostas que tangem as questões norteadoras do estudo, conforme Franco (2008).

A pesquisa objetivou a busca de material de análise, como: dissertações e teses no site virtual do banco de teses e dissertações da CAPES. E o método utilizado para coletar as informações de pesquisa ocorreu por abordagem qualitativa de revisão sistemática de literatura.

Quadro 1 – Catálogo de teses e dissertações

Trabalhos selecionados do Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).		
Identificação	Data	Trabalhos Pesquisados
T1	2013	CALAZANS, M.M. As perguntas do professor de física e a dialética da produção de sentidos na formação de educadores do campo. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, UFMG, Minas Gerais, 2013.
T2	2015	HUDLER, G.R.S. Em questão: os processos investigativos na formação inicial de educadores do campo-área de ciências da natureza e matemática. 2015. Dissertação. (Mestrado em Educação científica e tecnológico) - Programa de pós-graduação em educação científica e tecnológico, UFSC, Florianópolis, 2015.
T3	2017	SCHNEIDER, T. M. Abordagem temática e o ensino de Física: Articulação com a Educação do Campo, 2017. Dissertação (Mestrado no ensino de Física) - Programa de pós-graduação em Educação Matemática e em Ensino de Física, Santa Maria, RS, 2017.
T4	2018	SILVA, A.S.L. Necessidades formativas de professores de ciências de escola do campo: Um estudo no semiárido piauiense (2017-2018). 2018. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de doutorado em educação, universidade federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.
T5	2018	DIAS, F. F. Ensino de física a partir da articulação freire-CTS: lançando um olhar sobre as escolas do campo. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Programa de Pós- Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física, UFSM, Santa Maria, RS, 2018.
T6	2019	LUZ, F. C. O. C. A. Proposta de ensino de física para Educação do Campo com apoio de unidades de ensino potencialmente significativas (UEPS). 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, PR, 2019.
T7	2020	NASCIMENTO, E. Desafios de professores no ensino de ciências: Um olhar sobre a educação CTS em escolas de EJA no campo de Ubaíra-Ba. 2020. Dissertação. (Mestre em Educação em Ciências) - Programa de Pós-graduação em ciências da universidade estadual de santa Cruz. Ilhéus-Bahia, 2020.
T8	2020	SOUZA, J. Uma proposta de educação científica a para a formação do docente do campo. Tese. (Doutorado em ensino de Física) - Programa de pós-graduação em ensino de física, UFRGS, Porto Alegre, 2020.

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Os trabalhos encontrados procuraram analisar o processo de formação dos professores de Física das escolas do campo, além de refletir e discutir sobre elementos que cercam este processo a partir das observações feitas. Calazans (2013) em sua pesquisa procurou analisar um professor de Física em uma turma composta por 16 alunos de uma turma de licenciatura de Educação do Campo, isso ocorreu em uma universidade federal de minas gerais.

O estudo averiguou o papel das perguntas quanto aos saberes nas interações discursivas e os resultados sobre as mesmas na aprendizagem dos conceitos de Física. O autor do trabalho obteve como referenciais teóricos a teoria sociocultural de Vigotski e de Bakhtin. Por meio da análise pode detectar que a instrumentalização dos educadores possibilita um desenvolvimento de habilidades através do uso de perguntas no ensino de Física, como também possui objetivação na formação dos professores para a Educação do Campo.

A pesquisa de Hudler (2016), ocorreu com professores das áreas de Ciências da Natureza e Matemática da Universidade de Santa Catarina. Assim, buscou-se identificar a formação inicial de educadores do campo, tendo como foco principal as áreas de ensino citadas anteriormente.

A análise investigativa ocorreu por meio de uma entrevista semiestruturada reflexiva, pesquisa qualitativa e um questionário crítico reflexivo. Diante da investigação é compreendida a importância da construção de uma formação específica para os educadores do campo, bem como seu reconhecimento diante da realidade imposta ao longo da formação. Realizada no ano de 2016, a pesquisa Schneider objetivou investigar elementos que podem auxiliar na construção do processo formativo em escolas do campo, na perspectiva abordagem temática (AT) para o ensino de Física. E análise do problema de pesquisa, realizou-se uma revisão bibliográfica nas atas dos Encontros de Pesquisa em Ensino de Física (EPEFs), Simpósios Nacionais de Ensino de Física (SNEFs), no Caderno Brasileiro de Ensino de Física (CBEF) e na Revista Brasileira de Ensino de Física (RBEF), principais eventos e periódicos da área de Ensino de Física.

Além desses recursos foram utilizadas ainda, entrevistas e questionários com professores da área de Ciências da Natureza de uma escola do campo, do município de Santa Maria. Para tanto, a análise das entrevistas e dos trabalhos resultantes dos eventos e periódicos deu-se mediante a Análise Textual Discursiva (ATD).

A pesquisa detecta que a (AT) tem se materializado na Física, e não possui ligação com a Educação do Campo, mas possui foco em questões de interdisciplinaridade, além de ressaltar a importância do ensino de Física em um contexto em que possua princípios orientadores para uma proposta de formação permanente de professores para a Educação do Campo.

Realizado no decorrer do ano de 2017, a pesquisa realizada por Silva, objetivou discutir as necessidades formativas dos professores de ciências das escolas do campo. A investigação ocorreu com 11 professores de ciências da natureza em escolas do campo da rede pública de ensino do município do semiárido piauiense, 13 diretores, 3 representantes de movimentos

sociais locais e regionais, 6 professores universitários e 119 graduandos de licenciatura em Educação do Campo. Para o desenvolvimento da pesquisa as informações foram coletadas através de entrevista, questionário, formulários e registros de observação direta durante visitas na escola, relatórios de estágio e outros documentos.

Silva (2017) em sua pesquisa conclui que o processo de formação continuada é imprescindível na profissionalização docente, pois possibilita ao professor o acesso a novas práticas e metodologias ampliando a perspectiva de um ensino que tenha característica interdisciplinar.

A pesquisa de Dias teve início no ano de 2016, averiguou elementos teóricos e práticos que implicam nas estratégias didático-metodológicas com foco nas articulações freirianas e com base nas CTS. Se direcionou em três dimensões analíticas como: a Educação do Campo e estratégias didáticas e metodológicas para o ensino de Física; desafios e as possibilidades para o trabalho docente.

A investigação do trabalho de Dias foi de caráter bibliográfico nas atas dos eventos ocorridos em Física e ciências, sua pesquisa ocorreu através de uma entrevista semiestruturada realizadas com professores, diretores de duas escolas do campo de um município do estado, do Rio Grande do Sul. O resultado da investigação teve como resultado a falta formação continuada para os professores.

No trabalho de Luz foi trabalhado uma proposta de ensino de Física, com unidades de ensino significativo, com alunos do ensino médio de uma escola localizada no município de Cascavel, Paraná. Foi proposto atividades, para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem sucesso, e as atividades foram com base no conteúdo da Física como: cinemática, dinâmica, no contexto de Educação do Campo.

Nascimento deu início a sua pesquisa no ano de 2018, com o objetivo de investigar desafios de professores no ensino de Ciências com foco na educação de CTS, no ensino na EJA em uma escola no campo do município de Ubaíra-Ba. A análise dos dados ocorreu por meio de uma entrevista semiestruturada, e analisada de acordo com a metodologia de Análise Textual Discursiva. O resultado da pesquisa revela que os professores conseguem tratar de temas importantes que se ligam as relações sociais com o ensino de ciências, e destaca que ainda é necessária uma formação continuada pautada na educação CTS, para ampliar o ensino do EJA.

No trabalho de Souza (2020) a investigação se deu a partir das questões que possam auxiliar na construção da educação científica para a formação de professores de licenciatura em Educação do Campo. A pesquisa ocorreu pelo marco teórico da linguagem de Bakhtin e revisão bibliográfica sobre a Educação do Campo. Conclui que o modelo de educação científica do campo para a formação no âmbito das Licenciaturas em Educação do Campo está cercado de desafios, e podem estar na contramão da concepção de educação científica.

Nas discussões da categoria formação docente, é importante observar que todos os trabalhos analisados, de algum modo, abordam a formação docente dos professores de Física e/ou Ciências. Assim, inferimos a importância da formação docente suscitada nas preocupações das discussões dos trabalhos analisados.

O trabalho de Calazans (2013) tem como objetivo investigar o cenário da formação docente dos professores de Física para a Educação do Campo. Os resultados da investigação sinalizam um potencial de instrumentalização dos professores de ciências, aumentando a sua habilidade na utilização de perguntas para estimular a formação dos conceitos científicos. Como também relata as necessidades de contribuição para a compreensão de como o diálogo entre diferentes saberes contribuem com a aprendizagem do professor de Física e Ciências nas escolas do campo.

O trabalho do autor Hudler (2013) pretende conhecer ao longo da investigação os processos de formação específica para os educadores do campo, bem como a realidade de sua formação. Têm o intuito de conhecer possíveis contribuições para o educador nos moldes de um processo de formação que contribua para o professor de Física e Ciências.

Conclui que a necessidade de articulação do fazer pedagógico com a construção de alternativas de desenvolvimento sustentável das comunidades camponesas.

Em função dessas demandas a formação considerou um perfil de profissional docente multidisciplinar. A pesquisa conclui que existem necessidades na formação docente voltado para a realidade sócio-histórica, e a construção curricular voltada a origem e necessidade de uma educação voltada aos povos do campo.

Schneider (2017) ressalta a importância de um Ensino de Física em um contexto de determinadas escolas do campo, sinalizando os princípios orientadores para uma proposta de formação permanente de professores para Educação do Campo, a partir de elementos, que sinalizam uma proposta a partir da produção abordagem temática (AT) no ensino de Física.

No entanto, é destacada a necessidade de formação continuada e ausência de processos formativos voltados para as escolas do campo, e que apenas a formação por áreas, por si só, não supera o desafio do trabalho interdisciplinar na Educação Básica, precisam ser garantidas as condições para que isso ocorra.

É analisado no trabalho de Silva (2018) as necessidades formativas dos professores de Ciências de escolas do campo. E os resultados mostraram que os professores possuem necessidades formativas apontadas a presença hegemônica da educação rural, e quanto aos professores investigados de ciências necessitam, em um, nível sincrético quanto ao que se refere às aulas práticas, como de novas e interessantes metodologias e técnicas de ensino com também os educadores necessitam de conscientização, para desenvolverem um pensamento mais crítico.

Dias (2018) em sua pesquisa evidencia que existe a falta de formação inicial e continuada que dê suporte para a discussão e o entendimento das questões do campo que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem de Física nas escolas do campo. Apresenta como proposta uma formação com base na articulação dos pressupostos Freirianos e do enfoque Ciência – Tecnologia - Sociedade (CTS) visando contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de Física nas escolas do campo e como também no processo de formação dos sujeitos.

Luz (2019) destaca a importância dos processos de formação continuada para os educadores no âmbito do ensino de Física e Ciências. Ressalta que esses processos referentes a formação podem interferir na aprendizagem podendo possibilitar falhas conceituais, e que a falta de incentivo para uma formação continuada dos professores pode causar influências negativas no aprendizado dos educandos.

E quanto a discussão sobre a organização da Educação do Campo, Luz conclui que a formação de professores também é importante poder atender as expectativas dos povos do campo, bem com professores qualificados para uma atuação de qualidade. Já Nascimento discuti que a formação do profissional do ensino EJA deve ser de forma inicial e continuada no âmbito do ensino de Ciências, e que deve ser pautada na educação Ciência – Tecnologia - Sociedade (CTS), pois tem a possibilidade de contribuir com reflexões importantes em relação a ciência, tecnologias e sociedade. Enfatizam que, a partir deste ensino pode auxiliar o aluno a grandes aprendizagens no ensino de Ciências.

O estudo realizado por Souza (2020) aborda as perspectivas teórico-metodológicas que auxiliem na concepção científica para a formação de professores das licenciaturas em Educação do Campo. Os resultados alcançados, destacamos que os professores no processo de ensino tratam de temas sociais importantes, que possuem relação com a ciência e tecnologia, mas primeiramente focam no conteúdo e posteriormente tem-se a preocupação com as questões sociais, que contraria um ensino pautado na Educação CTS.

Afirma-se ainda, sobre a relevância dos conhecimentos científicos na vida dos alunos em direção a formação para a cidadania.

Conforme Alencar (2015) destaca é essencial processos educativos que visem construir conhecimento que promova o crescimento dos educandos, pois a construção da aprendizagem pode auxiliar no desenvolvimento, visto que o processo educativo estar interligado com a escola os conhecimentos do cotidiano e a comunidade educativa, portanto compreende que a educação é tida como formação humana.

Discussões importantes podem ser verificadas nos trabalhos analisados, sobre a construção do currículo, ligados ao ensino de Física e Ciências. Foram identificados oito trabalhos, mas apenas sete abordam sobre as questões que norteiam o currículo escolar ou sua construção.

Todavia o trabalho Hudler (2015) destaca a importância e finalidades das licenciaturas em Educação do Campo e Matemática, sob uma concepção de currículo e sua organização em temáticas que contemplem as práticas sociais dos estudantes das escolas do campo. É

constatada a necessidade de reflexão sobre o currículo da formação docente que possua práticas reflexivas, que contribua para o processo de formação dos educadores do campo e discursões que sejam pautadas para efetivação da organização curricular.

O trabalho Schneider (2017) relata que a escola do campo deve ter aproximação com a elaboração do currículo, permitindo assim, auxiliar na construção do currículo a partir de temas, questões referentes à população do campo e a elaboração do currículo deve ser realizado por meio de temas geradores que emergem da investigação da realidade do cotidiano dos alunos.

O estudo Silva (2018) norteia sobre as perspectivas da construção de um currículo para Educação do Campo, onde possa ser trabalhado sob uma forma contextualizada, um currículo articulado de maneira que possa também refletir sobre as metodologias de ensino norteadoras.

A pesquisa evidenciada no trabalho de Dias (2018), relata que nas escolas pesquisadas o currículo não é construído a partir de questões relacionadas ao contexto das escolas. Portanto, destaca que formações balizadas na articulação Freire - Ciência - Tecnologia - Sociedade (CTS) poderiam contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de Física e com a formação dos sujeitos do campo.

Conclui-se que o currículo é fundamental no ensino de Física e na construção do processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando, e pode considerar que o currículo é como um guia educacional da construção social do conhecimento cultural. O autor Luz (2019) defende que o currículo deve ser organizado a partir dos princípios escolares com a realidade em que os educandos se encontram. E que seja uma organização do currículo a partir de temas geradores cabendo ao professor à tarefa de elencar os conteúdos propostos dentro do currículo com a realidade dos alunos do campo.

O trabalho de Nascimento (2020) destaca a importância que o currículo CTS para o ensino de ciências no EJA, e que é necessário que haja uma articulação entre o currículo e o cotidiano dos alunos, para que possam ter compreensão suficiente. O estudo conclui que é preciso um planejamento adequando as necessidades de implantação quanto ao que se refere a políticas voltadas a valorização dos conhecimentos prévios dos sujeitos. O estudo aponta que poucos professores alcançam a perspectiva do currículo Ciência - Tecnologia - Sociedade (CTS), e isso é constatado devido à falta de compreensão sobre o cunho social e político dos avanços da ciência e da tecnologia.

O trabalho Souza (2020) aborda que o currículo deve estar contemplado com uma educação científica que agregue o campo, voltado para a formação docente ou para a educação básica, devendo ser pautado em vários conhecimentos, dando voz e espaço para conhecimentos populares dos sujeitos do campo, e não apenas para os científicos.

Organização e discussão do currículo se tornam necessário para proporcionar a emancipação dos sujeitos do campo, reconhecido as suas diversidades. Mas é importante que todas essas características citadas fiquem em evidência, como também o papel da escola do campo, pois possui identidade própria, com todos os sujeitos que fazem parte dela.

As escolas do campo possuem uma identidade própria que deve ser levada em conta na proposição de políticas públicas para esta modalidade de educação, tendo em vista as necessidades dos sujeitos do campo, respeitando as suas diferenças e o direito à igualdade (SCHNEIDER, 2017, p. 109).

Mediante as afirmações feitas por Schneider (2017), as escolas do campo possuem identidade própria e, portanto, devem ser valorizadas, seja quanto a tudo o que constrói e define, bem como a seus valores. Além do mais, deve pautar uma educação que possa abranger as necessidades educativas dos sujeitos do campo, contribuindo com valores culturais e possibilitando a igualdade.

Foi realizada uma busca sobre trabalhos que abordam as metodologias no ensino de Física e Ciências em escolas do campo, e foram encontrados sete trabalhos que discutem essas temáticas citadas. No trabalho de Calazans objetiva que as metodologias devem ser construídas a partir de situações que possam expressar as sínteses cognitivas elaboradas, ao vivenciar as etapas da metodologia da mediação dialética.

Os resultados sinalizam um potencial de instrumentalização dos professores de ciências, aumentando sua habilidade na utilização de perguntas para estimular a formação dos conceitos científicos contribuindo com a aprendizagem, e constata que os principais desafios apontados quanto ao ensino Ciências é referente às dificuldades em despertar o interesse dos estudantes pelo conhecimento científico.

Hudler (2015) relata que as metodologias devem assumir características mais científicas, voltadas para o confronto com a realidade educacional, e que devem ser organizadas conforme o conteúdo planejado do professor. Apresenta um desafio quanto articulação entre teoria e prática quando pela necessidade de compreensão da realidade camponesa.

A pesquisa do trabalho de Schneider evidencia que é necessário se atentar de modo geral com o ensino de Física. Mas é importante que haja uma preocupação ao entorno de todos os processos de ensino e aprendizagens. E análise Textual Discursiva (ATD) configura-se como uma metodologia de natureza qualitativa que visa produzir/construir novas compreensões sobre os fenômenos investigados, e poderá ser uma alternativa de metodologia. Defende que um dos desafios no desenvolvimento da Abordagem Temática é a interdisciplinaridade com também a implantação da abordagem temática e na realização de processos de formação continuada de professores baseados nesta perspectiva.

Os resultados do trabalho de Silva (2018) apontam necessidades formativas e a presença hegemônica da educação rural. E conclui que os professores de Ciências das escolas do campo investigados possuem a necessidade de fazer aulas práticas e de novas e interessantes metodologias como também técnicas de ensino. E quanto ao principal desafio apresentado refere-se o processo do desenvolvimento de um ensino contextualizado.

É discutido por Dias (2018), que a necessidade de escolha de estratégias didático-metodológicas deve ser coerente com os objetivos de cada aula e que favoreçam e fomentem a participação, a argumentação e o desenvolvimento de um olhar mais crítico (DIAS, 2018, p. 88). Compreende a importância da metodologia para o desenvolvimento de uma aula significativa, e apoia o desenvolvimento de estratégias metodológicas.

É destacada no trabalho de Luz, que no ensino de Física é necessária a organização de metodologias e atividades, de maneira a atender as máximas questões da realidade dos alunos, podendo com isso potencializar a aprendizagem desses sujeitos. O estudo revela que o ensino de Física apresenta dificuldades quanto a elaboração e o desenvolvimento de atividades como mapas conceituais e com os conceitos físicos referente a cinemática e dinâmica, pois apresenta um desafio tanto para o professor quanto para os alunos.

A pesquisa de Nascimento (2020) traz discussões referentes ao âmbito das metodologias para o ensino de Ciências, no que devem ser pautadas conforme a realidade e necessidades dos sujeitos do meio rural. Conforme o estudo, os professores apresentam dificuldade para ensinar ciência na EJA, este desafio está associado principalmente ao perfil dos estudantes, que são em sua maioria jovens e adultos que tentam conciliar os estudos com o trabalho, e isso muitas vezes se torna um obstáculo para o estudo.

Porém, é importante o desenvolvimento de metodologias que trabalhem processos de criatividade e preparação dos educadores, por isso é necessária uma formação continuada para os professores que atuam na escola do campo, pois são tidas como ferramentas fundamentais para o ensino e aprendizagem dos educandos das escolas do campo, auxiliando tanto na compreensão do ensino de Física quanto de Ciências.

Souza (2020) enfatiza que as metodologias e os materiais didáticos devem ser utilizados para articular o contexto social e tecnológico dos alunos, onde possa ser despertada a curiosidade, promovendo aprendizagem significativa dos alunos. Enfatiza-se ainda, ser importante que ação de metodologias direcionadas aos estudantes para uma visão crítica dos conteúdos trabalhados em sala de aula, e que essas metodologias, também possam ser inspiradas na metodologia freiriana. Os principais desafios estão na construção de uma educação científica para a formação no âmbito das licenciaturas em Educação do Campo.

Considerações finais

O presente trabalho buscou pesquisar trabalhos que dialogassem com o ensino de Física no contexto da Educação do Campo, e que a partir desta investigação pudesse compreender os trabalhos analisados, e as suas relações com o ensino de Física. Além de avaliar as temáticas de currículo, formação docente e metodologias vinculadas com a perspectiva de Educação do Campo e o ensino de Física e Ciências.

E a partir do levantamento realizado, foi possível constatar a escassez de trabalhos que abordem o ensino de Física no contexto de Educação do Campo. Desta forma, foram encontrados apenas 8 (oito) trabalhos construídos com essa temática, sendo apenas seis dissertações e duas teses.

As investigações foram importantes para compreender que existe, de fato, a preocupação com o ensino de Física nas escolas do campo, na forma como está é aplicada e discutida em sala de aula, no entanto, ainda existem lacunas a serem consideradas. O que implica a necessidade de exploração desta temática, na tentativa de ganhar espaços em sociedade que viabilizem e valorizem o processo de ensino aprendizagem dos sujeitos de forma ampliada. Em relação à formação docente, parte dos textos aponta que esta é uma questão preocupante, pois grande parte dos educadores não possui uma formação docente continuada, mas precisa desse suporte para a sua atuação. Para mais, é um processo que se tem como discussão fundamental uma atuação que assegure ao aluno, maior compreensão e autonomia.

E quanto ao que se trata, sobre as associações feitas na construção do currículo, raras são as colocações, pois nenhum trabalho é direcionado especificamente a essa questão, apenas possuem uma vaga abordagem. Diante dessa percepção, se percebe as lacunas diante do currículo associado a Educação do Campo. Uma pauta, importante que deve ser organizado vinculando as realidades dos sujeitos e do espaço.

A pesquisa também agrega as metodologias de ensino e desafios tanto no ensino de Física, quanto em ciências, ademais que processos de metodologias são mais abordados nos trabalhos estudados, estes, por sua vez, visando sempre a perspectiva de ser voltadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural. Como também de fazer novas e interessantes metodologias e técnicas de ensino vinculadas a interdisciplinarmente e organização de estratégias didático-metodológicas para o ensino de Física nas escolas do campo a partir da Ciência – Tecnologia – Sociedade (CTS).

466

Referências

ALENCAR, M. F. S. Princípios Pedagógicos da Educação do Campo: caminho para o fortalecimento da escola do campo. **Ciência & Trópico**, v. 39, n. 2, p. 41-72. 2015.

BARBOSA, R. G. O Ensino de Física na Educação do Campo: descolonizadora, instrumentalizadora e participativa. **Revista. Bras. Educ. Camp.**, v.3, n.1, p.177-203, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI/MEC 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/imagens/pdf/bib_edu_campo.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília: 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2022.

BULEGON, A. M.; DEPONTI, A.M.M. Uma revisão de literatura sobre o uso da metodologia sala de aula invertida para o ensino de física, 2019. VIDYA Revista Eletrônica. v. 38, n. 2, p. 103-118, jul./dez., 2018 - Santa Maria, 2018. ISSN 2176-4603. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/viewFile/2402/2191>. Acesso em: 16 ago. 2022.

CALDART, R. S. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saud.** v.7, n. 1, p. 35-64, 2009.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área. *In:* MOLINA, M.C.; SÁ, L. M. (orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo:** registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Editora Autêntica, p. 95-121. 2011.

CALDART, R. S.; PEREIRA, B.I.; ALENTEJO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo. 2012.

467

DIAS, F. F. **Ensino de física a partir da articulação freire-CTS: lançando um olhar sobre as escolas do campo.** 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Programa de Pós- Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física, UFSM, Santa Maria, RS, 2018.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília, 3ª ed; Liber Livro Editora, (Série Pesquisa v. 6), 2008.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde.** Brasília, 23(1):183-184, jan. /Mar. 2014. Disponível em: <http://scielo.iec.gov.br/pdf/ess/v23n1/v23n1a18.pdf> . Acesso em: 01 out. 2020.

GODOY. A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v.35, n.3.20-29, jan., 1995.

HUDLER, G. R. S. **Em questão:** os processos investigativos na formação inicial de educadores do campo-área de ciências da natureza e matemática. 2015. Dissertação. (Mestrado em Educação científica e tecnológico) -Programa de pós-graduação em educação científica e tecnológico, UFSC, Florianópolis, 2015.

LUZ, F. C. O. C. A. **Proposta de ensino de física para Educação do Campo com apoio de unidades de ensino potencialmente significativas (UEPS).** 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, PR, 2019.

MARTINS, M, A. F; MOLINA, C.M. (org.). **Formação de formadores:** Reflexões sobre as experiências da licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Autêntica Editora, 2019.

MOREIRA, M, A. Desafios no Ensino da Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 43, 2020.

NASCIMENTO, E. **Desafios de professores no ensino de ciências:** Um olhar sobre a educação CTS em escolas de EJA no campo de Ubaíra -Ba. 2020.Dissertação. (Mestre em Educação em Ciências) - Programa de Pós-graduação em ciências da universidade estadual de santa Cruz. Ilhéus-Bahia, 2020.

PAZ, F. S. da.; **A prática docente do professor de física:** percepções do formador sobre o ensino. 2014. 130f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2014.

SCHNEIDER, T. M. **Abordagem temática e o ensino de Física:** Articulação com a Educação do Campo. 2017. Dissertação (Mestrado no ensino de Física) - Programa de pós-graduação em Educação Matemática e em Ensino de Física, Santa Maria, RS, 2017.

SILVA, A. S. L. **Necessidades formativas de professores de ciências de escola do campo:** Um estudo no semiárido piauiense (2017-2018). 2018. Tese. (Doutorado em Educação) -Programa de doutorado em educação, universidade federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

SOUZA. **Uma proposta de educação científica para a formação do docente do campo.** Tese. (Doutorado em ensino de Física) - Programa de pós-graduação em ensino de Física, UFRGS, Porto Alegre, 2020.

“ESTÁS NAQUELES DIAS”: A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DA POBREZA MENSTRUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA DE UM MUNICÍPIO DO SUL DO BRASIL

Cristiane Rollsing Teixeira¹

Gabriela Bieger Reyes²

Denise Regina Quaresma da Silva³

Introdução

A violência simbólica é mais atuante e comum do que imaginamos ou percebermos. Na escola está nos pequenos atos, nos olhares, nos comentários aparentemente inofensivos para quem os faz. Todavia, para quem a recebe, é o equivalente a uma força física. Especificando o conceito, o poder simbólico de que Pierre Bourdieu trata é velado, parece que não existe, muito menos em forma de violência, pois é negligenciado. “É um poder quase mágico que permite obter aquilo que é obtido pela força.” (BOURDIEU, 2011, p.11). É relevante percebermos que esse tipo de violência se dá com a cumplicidade entre dominantes e dominados, numa relação de opressor e oprimido. Quando ocorre referente ao gênero e a algo tão íntimo e ainda cheio de tabus, como é o caso da menstruação, a força pode ser ainda maior.

No Brasil, 713 mil meninas vivem sem acesso a banheiro ou chuveiro em seu domicílio (UNFPA; UNICEF, 2021). O básico que deveria estar acessível a qualquer ser humano não chega a todas. Esta é a realidade de um país que, apesar de representar a 13ª maior economia do mundo (ELIAS, 2023), é subdesenvolvido e desigual. É o país das contradições, em que poucos possuem muito e muitos nada, sequer saneamento básico.

É comum que meninas falem às aulas por muitos dias ao mês por não possuírem condições de comprar absorventes, já que são muito caros (UNFPA; UNICEF, 2021). Assim como nos postos de saúde são fornecidos preservativos e medicações básicas, o absorvente deveria ser algo comum, pois refere-se à saúde da mulher. O Estado e a sociedade civil precisam enxergar o ciclo menstrual como algo tão corriqueiro quanto ter relações sexuais, tomar banho ou

469

¹ Mestranda PPG Educação Unilasalle Canoas. Bolsista Canoas. Docente da rede pública municipal de Canoas/RS. Membro do Grupo de Pesquisa ComGênero. Licenciada em História. cristiane.teixeira@canoasedu.rs.gov.br

² Mestranda PPG Educação Unilasalle Canoas. Bolsista Capes PROSUC. Membro do Grupo de Pesquisa ComGênero. Licenciada em História. Assessora acadêmica. profgabriellareyes@gmail.com.

³ Docente do PPG Educação e do PPG Saúde e Desenvolvimento Humano, ambos da Unilasalle Canoas. Pós-doutora em Estudos de Gênero. Doutora e Mestre em Educação. Bacharel em Psicologia. Líder do Grupo de Pesquisa ComGênero. denisequaresmadasilva@gmail.com

alimentar-se. Entretanto, a menstruação ainda é um receio, mascarada por várias expressões, como é o caso de *estou naqueles dias*.

O presente artigo tem por objetivo tratar desta violência simbólica tão comum no Brasil que é a pobreza menstrual. O ponto de partida são as experiências docentes com adolescentes de uma escola da periferia de uma cidade no Rio Grande do Sul, Brasil. O aporte teórico são Bourdieu (2011), Louro (2014), Butler (2021) e o Relatório sobre Pobreza Menstrual no Brasil (UNFPA; UNICEF, 2021). Vale ressaltar que há poucas pesquisas sobre a pobreza menstrual no Brasil, principalmente com olhar para as vivências de jovens estudantes da educação básica, por isso a importância da discussão sobre a temática, uma vez que pode implicar diretamente nos índices de absenteísmo escolar. Compreendemos que meninas privadas de uma educação básica de qualidade ou, ainda, que abandonam a escola por motivos diversos, têm menos chances de boas colocações no mercado de trabalho, o que favorece o aumento dos bolsões de pobreza nas regiões periféricas das cidades, fomentando um círculo vicioso transgeracional de pobreza feminina.

A importância do tema de pesquisa aqui apresentado justifica-se enquanto elemento relevante na busca dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável definidos na Agenda 2030 da ONU; principalmente o ODS 4 - Educação de Qualidade. Pois bem, interpretamos que a meta essencial do referido objetivo reside na capacitação e empoderamento das alunas, visando a ampliação das oportunidades de desenvolvimento para estudantes em condições de vulnerabilidade (ONU, 2023). Por meio dessa abordagem, acredita-se que se possa efetivamente alargar e aprimorar as perspectivas educacionais oferecidas a essas estudantes. Contudo, ainda demanda uma ação significativa que visa iluminar os caminhos para uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade para as jovens afetadas pela violência simbólica da pobreza menstrual, bem como almeja começar a construir caminhos para erradicar as disparidades de gênero no âmbito educacional. Em seu cerne, a mencionada meta envolve a promoção do empoderamento e capacitação das alunas, como meio de propiciar a ampliação e melhoria das oportunidades de desenvolvimento disponíveis às estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Também o ODS 5, Igualdade de Gênero, permeia toda a nossa pesquisa, uma vez que, ao dar protagonismo às experiências de jovens estudantes, busca-se o fortalecimento do empoderamento das meninas no que diz respeito à sua própria corporalidade (ONU, 2023). Essa instrumentalização é considerada uma ferramenta eficaz na erradicação da discriminação de gênero, ao garantir o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva. Nesse contexto, a dignidade menstrual é entendida como uma consequência direta da autonomia corporal das mulheres.

Esta pesquisa é dividida em três partes: a primeira trata sobre o histórico tabu que envolve o sangramento feminino e a pobreza menstrual; a segunda sobre o contexto da educação básica no Brasil, especialmente no estado do Rio Grande do Sul; e a terceira a respeito das violências

e as atividades realizadas na escola com adolescentes sobre pobreza menstrual. Por fim, algumas considerações para repensar o assunto e abrir novos horizontes a respeito do assunto que praticamente não é elencado no currículo das escolas, tampouco na formação de docentes.

“Estás naqueles dias há séculos”

Nos debruçamos sobre a violência simbólica da pobreza menstrual no campo da educação. Conforme o Relatório da Pobreza Menstrual no Brasil (UNFPA; UNICEF 2021), a pobreza menstrual é a falta de condições dignas de se lidar com os ciclos menstruais. Consideram-se condições dignas o acesso à informações corretas sobre os ciclos menstruais, acesso à produtos de higiene menstrual, como absorventes, papel higiênico, água e sabão; além de condições sanitárias seguras, como saneamento básico e acesso a banheiros em condições de uso. Ainda conforme o relatório, as populações mais atingidas pela pobreza menstrual são as mulheres encarceradas, em situação de rua e as crianças e adolescentes.

Embora a menstruação seja um elemento presente no cotidiano escolar, é importante reconhecer que nem sempre essa presença é abordada de forma adequada e inclusiva nas instituições de ensino. A menstruação é um aspecto biológico e importante marco na vida das meninas, sinalizando a entrada na puberdade e na vida reprodutiva. No entanto, a forma como a menstruação é tratada nas escolas pode variar, desde a falta de informações adequadas até a perpetuação de estigmas e tabus, elementos que sustentam a pobreza menstrual.

As mudanças corporais e hábitos relacionados à menstruação podem afetar a capacidade de concentração das estudantes e as relações sociais na sala de aula, quando há falta de informações corretas sobre os seus ciclos menstruais, o que favorece situações de violência simbólica. É essencial que as escolas adotem uma abordagem mais abrangente, que promova uma educação sexual inclusiva e sensível, fornecendo informações adequadas sobre a menstruação e criando um ambiente de apoio para que as meninas possam lidar com essa fase de suas vidas de forma digna.

Além disso, é necessário destacar que a menstruação é uma questão de gênero, uma vez que apenas as pessoas que menstruam enfrentam essa experiência. Entende-se por gênero, “[...] uma estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural do ser” (BUTLER, 2021, p.69). Diante disso, é fundamental que as escolas abordem a menstruação de maneira a respeitar e incluir todas as identidades de gênero, reconhecendo que nem todas as mulheres menstruam e que algumas pessoas não-binárias também podem menstruar.

Há uma visão negativa e culturalmente construída em relação ao sangue menstrual, onde destacamos a forma como o estigma em torno da menstruação influencia as percepções e experiências das meninas e mulheres. Tabus e preconceitos sobre menstruação são arraigados na sociedade, o que limita a discussão aberta sobre a menstruação e afetam a vivência das estudantes nesse aspecto.

Conforme Sardenberg (1994) historicamente o sangue menstrual é elemento que desperta sentimentos de aversão e/ou nojo; em muitas culturas também é considerado elemento poluidor e sinal de perigo em potencial para a mulher menstruada e para todos que com ela convivem durante seus ciclos menstruais. Dessa forma, no momento em que a mulher torna-se apta a reproduzir-se, torna-se igualmente impura (BEAUVOIR, 2009)

No imaginário social é corrente, até na contemporaneidade, alguns mitos sobre a menstruação que impedem que meninas e mulheres possam desempenhar suas atividades cotidianas de forma comum. Beauvoir (2009) relata que, dentre esses mitos, destacam-se aqueles que envolvem a alimentação, quando se afirma que mulheres menstruadas não podem cozinhar determinado tipo de alimento pois não cresce, ou azeda, ou, ainda, desanda. Naqueles que envolvem o corpo, ainda há mitos que afirmam que durante o ciclo menstrual meninas e mulheres não podem lavar os cabelos ou praticar atividade física; o que pode interferir, também, nas atividades físicas das estudantes, bem como nas brincadeiras e socialização no ambiente escolar, essenciais para a plenitude das jornadas escolares das alunas na Educação Básica.

472

A Educação é para todos e todas?

No Brasil a lei maior, ou seja, a Constituição Federal de 1988, é clara quando no artigo 205 declara que a “Educação é um dever do Estado e da família, com o objetivo do pleno desenvolvimento da pessoa, para o trabalho e cidadania” (BRASIL, 1988). Nos artigos que seguem a seção IV chamada *Da Assistência Social*, discorrem sobre o amparo que o Estado deve oferecer a crianças e adolescentes através da garantia de um ensino de qualidade por meio das aulas ministradas pelos professores e professoras. Para tanto, estes necessitam de formação continuada, adequação em planos de carreira, piso nacional salarial entre outros (BRASIL, 1988). É uma lei pertinente e completa, mas que não se aplica na realidade da maioria das escolas públicas do país, que estão sucateadas, com profissionais desestimulados e mal remunerados. O Brasil é o país que paga o menor piso salarial entre 40 países, segundo pesquisa da Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico - OCDE -, menor do que países como México, Chile e Colômbia (ISTO É, 2021).

A lei que regula a educação brasileira é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), que reitera os direitos à educação já explicitados na Constituição Federal, além da obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 1996). Entre tantas especificidades,

ainda declarou o ensino de nove anos (antes eram oito), os duzentos dias para o cumprimento do ano letivo, entre tantas outras leis específicas para a educação. Após a implantação da LDBEN, a educação ganhou peculiaridades além das instituídas pela Constituição Federal. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC -, é um documento normativo que organizou a estrutura curricular da Educação Básica no país, cujo objetivo é

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. (BRASIL, 2018).

A BNCC divide as etapas da Educação Básica entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio por áreas de conhecimento, objetos do conhecimento e habilidades. É considerada completa do ponto de vista da seleção dos conhecimentos, mas, empiricamente, extremamente conteudista, uma vez que, dependendo da área de conhecimento e da quantidade de horas/aula semanais, não é possível cumprir tudo o que é definido. Percebe-se, portanto, que os dispositivos educacionais brasileiros, ainda que corretos e aparentemente abrangentes em suas intenções, não são eficazes para a formação básica da totalidade da população brasileira, tal como a BNCC se propõe.

Isso é evidenciado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), na qual através de provas aplicadas pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) avalia o rendimento dos estudantes da educação básica.

O Ideb de 2021 teve pouca variação em razão da Covid-19, na comparação com o resultado de 2019. O índice de 2021 para os anos iniciais do ensino fundamental ficou em 5,8 em uma escala de 1 a 10. Em 2019, ele foi de 5,9. Nos anos finais do ensino fundamental o Ideb de 2021 foi de 5,1 frente a 4,9 da edição anterior. Já no ensino médio, o indicador em 2021 foi de 4,2, o mesmo que em 2019. O índice é um importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica. (BRASIL, 2023).

Concordamos com Louro (2014) quando a autora afirma que devemos ter atenção para o poder da educação em moldar não apenas o conhecimento adquirido, mas também a forma como os estudantes percebem a si mesmos e o mundo ao seu redor. Destacamos, ainda, a importância dos aspectos não apenas cognitivos, mas também sociais e comportamentais do processo educacional, que têm o potencial de deixar uma marca indelével na formação das identidades das estudantes.

Da teoria à prática educativa

Como forma de combater a violência simbólica da pobreza menstrual no ambiente escolar, no ano de 2022 ocorreu uma ação conjunta entre docentes da rede de educação básica municipal de Canoas/RS. As escolas pertencentes à rede municipal de ensino promoveram uma mobilização da comunidade escolar com o objetivo de defender a dignidade e combater os estigmas sociais relacionados à menstruação. Inicialmente onze escolas aderiram ao projeto, implementando pontos de coleta para doações e estabelecendo a distribuição regular de absorventes e materiais de higiene íntima para atender aproximadamente cinquenta adolescentes mensalmente (CANOAS, 2023).

Essa iniciativa foi resultado da campanha intitulada *Dignidade Menstrual*, lançada no mês de agosto de 2022 pela secretaria municipal de Educação em parceria com a Coordenadoria de Mulheres. Seu propósito foi combater a pobreza menstrual e estabelecer políticas públicas que promovessem o respeito à educação e a distribuição gratuita de produtos de higiene íntima, visando facilitar o acesso desses itens para a população socialmente vulnerável.

Neste relato apresentamos a proposta pedagógica realizada com turmas entre o sexto e o nono ano do Ensino Fundamental, com duração de dois períodos de aula, em uma escola de região periférica do município de Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil. A mobilização das turmas teve início com o seguinte questionamento: "*Vocês já ouviram falar em Pobreza Menstrual?*". Após algumas poucas respostas, em sua maioria negativas, a professora deu segmento afirmando que o que era para ser um ciclo cotidiano da vida de qualquer adolescente ou mulher torna-se uma verdadeira tormenta e sinal de vergonha para muitas.

Após, foram apresentados os seguintes dados, conforme UNFPA e UNICEF (2022):

713 mil meninas vivem sem acesso a banheiro ou chuveiro em seu domicílio.

4 milhões de meninas sofrem com pelo menos uma privação de higiene nas escolas. Isso inclui falta de acesso a absorventes e instalações básicas, como banheiros e sabonetes. Dessas, quase 200 mil alunas estão totalmente privadas de condições mínimas para cuidar da menstruação na escola.

900 mil não têm acesso a água canalizada em seus domicílios e 6,5 milhões vivem em casas sem ligação à rede de esgoto.

Enquanto cerca de 24% das meninas brancas residem em locais avaliados como não tendo serviços de esgotamento sanitário, quase 37% das meninas negras vivem nessas condições.

Em sequência, foi proposta aos alunos a leitura da reportagem "*Ser pobre faz mal à saúde*" (TAJES, 2021), onde a autora destaca a ação do Padre Julio Lancellotti em atender à população mais vulnerável de São Paulo, distribuindo não apenas refeições, mas também máscaras, sabonetes, absorventes e escovas de dente para os moradores de rua. O texto ressalta como itens básicos de higiene, como sabonete e papel higiênico, são considerados artigos de luxo para muitas famílias que vivem em situação de pobreza. A pobreza de higiene é apontada como apenas uma das

muitas formas de privação enfrentadas pelos mais desfavorecidos, que incluem pobreza alimentar, moradia precária, dificuldades educacionais e falta de perspectivas.

A reportagem menciona a iniciativa do Padre Júlio de instalar uma pia na entrada da igreja para que os moradores de rua pudessem lavar as mãos durante a pandemia, ressaltando a importância da higiene básica no combate ao vírus. No entanto, em contraste com essas ações de solidariedade, o texto menciona o veto do presidente da República brasileira ao projeto de distribuição de absorventes para meninas e mulheres em situação de pobreza, ressaltando que o valor necessário para o projeto seria muito menor do que o destinado a outras questões, como emendas parlamentares.

A matéria destaca ainda o impacto da pobreza menstrual na vida das adolescentes em idade escolar, levando-as a faltar frequentemente às aulas por não conseguirem adquirir absorventes. É mencionado que algumas meninas chegam a usar folhas de jornal como alternativa. O texto questiona a justificativa do presidente de falta de verba para aprovarem o projeto, destacando outras escolhas de veto, como a redução de exigências para remédios contra o câncer e a garantia de internet gratuita para professores e alunos.

A reportagem conclui ressaltando a ironia de priorizar questões supérfluas e desconsiderar a dignidade humana em um país onde milhões de pessoas enfrentam a fome e a miséria. Critica-se a falta de sensibilidade do governo em relação às necessidades básicas da população em situação de vulnerabilidade, reforçando a falta de dignidade como uma realidade presente no país.

O texto denuncia a desigualdade social e a falta de políticas públicas efetivas para atender às necessidades das camadas mais marginalizadas da sociedade, questionando as prioridades do governo em face de questões essenciais.

Com a leitura guiada concluída, foram apresentados aos alunos os seguintes questionamentos:

- Explique a relação entre pobreza e saúde:
- Como a pobreza menstrual pode afetar tantas adolescentes e adultas em suas tarefas diárias?
- Por que itens de higiene básicos que representam a dignidade são tão banalizados por governantes nesse país?
- Que tipo de projetos você implantaria para ajudar meninas e mulheres que não possuem condições financeiras para compra de produtos de higiene pessoal, como é o caso dos absorventes?

Chamaram a atenção especialmente as respostas em que estudantes afirmaram não ter conhecimento sobre o fato que alguém não possuir algo tão básico como absorventes higiênicos; desconhecimento também do fato de então presidente da república, Jair Bolsonaro, ter vetado o projeto de lei para distribuição de absorventes aos mais pobres; além do fato de algumas meninas terem ficado em silêncio ou dito quase nada, denunciando que elas passam por essa situação, como se alguém tivesse descoberto seu *segredo*.

Tendo visto que algumas surpreenderam-se e outras ficaram envergonhadas dentro da mesma escola, num bairro de periferia, nos faz perceber a interseccionalidade entre gênero, classe social e raça. “A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (AKOTIRENE, 2018, p.14). Ou seja, meninas pretas em condições de pobreza possuem o agravante do preconceito racial, da violência de não possuir itens de higiene básicos à saúde feminina, enquanto aquelas que possuem condições econômicas melhores, surpreendem-se. Na época da atividade, mesmo com a campanha da Prefeitura, estas últimas se dispuseram a colaborar com absorventes para a escola. Essa atitude mobilizou os estudantes numa grande atitude solidária.

As reações de surpresa, vergonha e indignação trazem à tona uma das violências mais comuns nas escolas, a simbólica.

Os atos de conhecimento e de reconhecimento práticos da fronteira mágica entre os dominantes e os dominados, que a magia do poder simbólico desencadeia, e pelos quais os dominados contribuem, muitas vezes à sua revelia, ou até contra sua vontade, para sua própria dominação, aceitando tacitamente os limites impostos, assumem muitas vezes a forma de emoções corporais — vergonha, humilhação, timidez, ansiedade, culpa — ou de paixões e de sentimentos — amor, admiração, respeito — ; emoções que se mostram ainda mais dolorosas, por vezes, por se traírem em manifestações visíveis, como o enrubescer, o gaguejar, o desajeitamento, o tremor, a cólera ou a raiva onipotente, e outras tantas maneiras de se submeter. (BOURDIEU, 2022, p. 70)

476

A violência simbólica é a de mais difícil percepção, pois muitas vezes não é a que vemos ou ouvimos, mas sentimos, ela é presente, mas parece não ser, quem sofre (o dominado/a) às vezes sequer sabe explicar o que o/a incomoda, angustia. No caso da escola, é comum que docentes nem as percebam, mas elas dão claros sinais: a apatia, a evasão, as violências constantes e gratuitas com colegas e professores/as. A pobreza menstrual é um destes tipos de violência que desconhecemos, pois quando abordamos o assunto em sala de aula, conforme exposto, nos choca saber que papéis velhos, quaisquer pedaços de panos e outros materiais, podem servir como absorventes.

Além de faltarem às aulas e ter vergonha de falar o motivo, em muitas ocasiões ouvem comentários de colegas e até mesmo docentes chamando-as de sujas, pelo absorvente ou o *paninho* não dar conta do fluxo menstrual ou pelo cheiro, já que muitas não possuem água suficiente para um banho diário, bem como condições seguras para realizarem a higiene corporal, uma vez que, conforme aponta UNFPA e UNICEF (2021), em muitos agrupamentos periféricos não há saneamento básico e a presença de banheiros em todas as residências, sendo o caminho para banheiros coletivos e seu próprio uso espaços de insegurança física.

Considerações finais

Como resultado da prática educativa destacamos a importância do acesso à informação correta bem como à produtos de higiene menstrual como estratégias para diminuir a violência simbólica sofrida por estudantes que não possuem condições dignas para vivenciar seus ciclos menstruais no ambiente escolar. Aspectos relativos aos cuidados íntimos e ao ciclo menstrual usualmente são abordados pelo conteúdo de ciências nos anos finais do ensino fundamental, mas a importância do debate se faz em todas as disciplinas e em todas as etapas de ensino, uma vez que os ciclos menstruais não são iguais à todas, podendo ocorrer, muitas vezes, antes do primeiro contato com informações referentes às considerações biológicas da reprodução humana. Ou seja, estudantes podem ficar menstruadas antes de receberem as informações corretas sobre o que está acontecendo com seus corpos; o início da menstruação pode ser muito traumático para jovens estudantes se elas não tiverem nenhuma ou errada informação sobre os ciclos menstruais, conforme ressalta Beauvoir (2009), principalmente por conta do medo que o desconhecido desperta.

A prática pedagógica aqui apresentada foi realizada no componente curricular de Ensino Religioso, chamado na escola de *Seminários e Debates*, extrapolando o espaço biológico imposto ao tema, e propiciando discussões sociais sobre considerações socio-econômicas da pobreza menstrual na vida das estudantes.

A escola é atravessada por gêneros, portanto são fundamentais as reflexões sobre as construções sociais do masculino e do feminino (LOURO, 2014) e isso inclui a discussão sobre a violência de não possuir o básico. Como se trata de algo íntimo, a pobreza menstrual não é relatada e passa despercebida; para aqueles que nunca a viveram é como se não fosse possível algo assim existir.

Destarte, são fundamentais políticas públicas para atender à população carente, pois muito fala-se em agasalhos, alimentos, que evidentemente não perdem a sua importância, mas muito pouco fala-se sobre a dignidade de um banho, de não ter as roupas manchadas de sangue e ter acesso aos demais itens de higiene além de absorventes.

Outrossim, também é necessária maior atenção aos currículos e exigências conteudistas, que não atendem à formação sócio afetivo dos estudantes. Através da experiência docente, percebe-se o quanto a aproximação com os alunos e alunas é meritória, engrandece o trabalho e a nós docentes como seres humanos. Isso inclui tratar de questões relativas aos que mais precisam de cuidados da escola, do Estado e da família. Por tantas vezes uma simples reportagem, uma roda de discussões, ou mesmo uma conversa individual com estudantes pode nos trazer dados que as pesquisas estatísticas ou leis não mostram: que muito perto de nós seres humanos precisam da mais básica das ajudas.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **O que é Interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2022.

BOURDIEU. **O poder simbólico**. Portugal: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 jul. 2023

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 jul. 2023 .

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Ministério da Educação divulga dados sobre a educação básica**. Disponível em : <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2022/09/ministerio-da-educacao-divulga-dados-sobre-a-educacao-basica#:~:text=O%20Ideb%20de%202021%20teve,4%2C9%20da%20edi%C3%A7%C3%A3o%20anterior>. Acesso em: 2 de jul. 2023.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero - Feminismo e Subversão da Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

CANOAS, Prefeitura Municipal de. **Dignidade menstrual: mais escolas de Canoas aderem a campanha**. 2022. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/dignidade-menstrual-mais-escolas-de-canoas-aderem-a-campanha/>. Acesso em: 2 de jul. 2023.

ELIAS, Juliana. Brasil sobe uma posição e volta a ser 12ª maior economia do mundo em 2022. **Portal CNN Brasil**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/brasil-sobe-uma-posicao-e-volta-a-ser-12a-maior-economia-do-mundo-em-2022/#:~:text=Depois%20de%20crescer%20%2C9,frente%20ao%20d%C3%B3lar%20naquele%20ano>. Acesso em: 18 jun. 2023.

ESTADÃO Conteúdo. Piso de professor brasileiro é o mais baixo entre 40 países. **IstoÉ Dinheiro**. 2021. Disponível em <https://www.istoedinheiro.com.br/piso-de-professor-brasileiro-e-o-mais-baixo-entre-40-paises/>. Acesso em: 02 jul. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**. 16ª Edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 02 jul. 2023.

SARDENBERG, Cecília M.B. De sangrias, tabus e poderes: a menstruação numa perspectiva sócio-antropológica. **Estudos feministas**, p. 314-344, 1994. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/43903673>. Acesso em: 01 mar. 2023.

TAJES, Cláudia. Ser pobre faz mal à saúde. **Jornal Zero Hora**. 2021. Disponível em <https://gauchazh.clicrbs.com.br/donna/colunistas/claudia-tajes/noticia/2021/10/ser-pobre-faz-mal-a-saude-ckuskbfzb005s019mw9n30lnd.html>. Acesso em: 8 jul 2023.

UNFPA; UNICEF. **Pobreza Menstrual no Brasil: desigualdades e violações de direitos**. Brasília: ONU, 2021. 51 p. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/14456/file/dignidade-menstrual_relatorio-unicef-unfpa_maio2021.pdf. Acesso em: 02 jul. 2023.

479

DEMOCRATIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA, ADOECIMENTO ACADÊMICO E IMPACTOS DE CLASSE SOCIAL NO BRASIL

Cristiani Gentil Ricordi¹
Vera Maria Ribeiro Nogueira²

Introdução

Este estudo é fruto de inquietações enquanto trabalhadora de uma universidade pública, a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), na qual exerço minhas atribuições junto à equipe responsável pela materialização da Política de Assistência Estudantil (PAE) no Campus Jaguarão. O campus está localizado na cidade de Jaguarão, interior do estado do Rio Grande do Sul (RS), Brasil, e situa-se a 387 km da capital Porto Alegre (POA), fronteira com o Uruguai (UY), região historicamente distante do eixo de concentração econômica e de distribuição de renda e riqueza do estado.

No Campus Jaguarão, minha atuação ocorre no Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NuDE), cujas atividades abrangem assistência estudantil, assuntos comunitários, apoio pedagógico e suporte à inclusão e acessibilidade. Diariamente, ao atender os estudantes, observamos diversas demandas relacionadas à saúde física e emocional, que muitas vezes resultam em adoecimento e desistências de cursar uma graduação em uma universidade pública. Essas demandas chegam ao NuDE de forma espontânea por parte dos estudantes, assim como através de relatos do corpo docente e da gestão universitária local, entre as quais podemos citar: problemas de aprendizagem, dificuldades nas relações entre professores e estudantes, questões pessoais de diversas ordens, crises financeiras, além de casos frequentes de ansiedade, angústia, depressão.

Em um levantamento inicial, com o propósito de delimitar o objeto de estudo, confirmouse o registro de 97 (noventa e sete) atendimentos aos discentes junto ao NuDE, no período compreendido entre 2015 e 2019. Os registros apresentavam demandas diversas: baixo desempenho acadêmico, reprovação por frequência, dificuldades financeiras, problemas de relacionamento, tristeza, solidão, ansiedade, entre outras. Com base nos dados e nas demandas recebidas no NuDE, podemos afirmar que os problemas vivenciados diariamente

480

¹ Assistente em Administração na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA – Campus Jaguarão). Integrante do Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Políticas Sociais, Cidadania e Serviço Social (GPE-PSCISS/UCPEL). Doutoranda em Política Social e Direitos Humanos pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). E-mail: crisricordi@gmail.com

² Professora do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina e professora adjunta do Programa de Pós-graduação em Política Social e Direitos Humanos da Universidade Católica de Pelotas. Pesquisadora do CNPq. Editora da Revista Sociedade em Debate da Universidade Católica de Pelotas. Doutora em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: veramrn@gmail.com

no Campus Jaguarão haviam sido identificados pela Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

O estudo realizado pela ANDIFES no ano de 2018, em parceria com o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), revelou dificuldades emocionais entre estudantes brasileiros, incluindo desânimo, insônia, ansiedade, sensação de desamparo, solidão e tristeza. Fatores que impactam diretamente a vida acadêmica. Conforme o estudo mencionado, em 2014, a taxa de estudantes que relatavam dificuldades emocionais era de 79,8% (BRASIL, FONAPRACE, 2019). Os dados revelam que o debate público sobre o adoecimento acadêmico dos estudantes universitários é o primeiro passo para combater, ou pelo menos, amenizar as causas que geram esse adoecimento, pois trata-se “[...] de um problema estrutural, que exige políticas públicas de intervenção na área da educação e saúde pública [...]” (PINHEIRO-MACHADO, 2019, n. p.).

Um importante aspecto a ser considerado é a mudança de parte do perfil do estudante universitário, como consequência da expansão das universidades brasileiras e das políticas públicas de ação afirmativa. À vista disso, a pesquisa empreendida pela ANDIFES e FONAPRACE identificou, pela primeira vez, que a maioria absoluta dos estudantes é negra, alcançando 51,2% do universo, e que 64,7 % são estudantes oriundos de escolas públicas de ensino médio (BRASIL, FONAPRACE, 2019).

Assim, este estudo buscou identificar possíveis relações entre o adoecimento acadêmico dos estudantes atendidos pela Política de Assistência Estudantil da UNIPAMPA Campus Jaguarão e a forma de implementação das políticas inclusivas de acesso ao ensino superior. Quanto à metodologia, baseamo-nos no método qualitativo, seguindo etapas complementares e entrevistas semiestruturadas com os estudantes de graduação presencial do Campus Jaguarão no período de 2015 a 2019. As referências teóricas utilizadas para a análise dos dados foram a determinação social do processo saúde-doença e a apreensão dos processos relacionados ao campo das políticas públicas.

481

Políticas Públicas e Determinação Social do Processo Saúde-Doença

Desde as primeiras aproximações ao nosso objeto de estudo, ficou evidente que ele estava intrinsecamente ligado, em primeiro lugar, ao campo das políticas públicas, pois se tratava de uma política estatal de alcance federal. Em segundo lugar, estava relacionado a uma situação de adoecimento que demandava um estudo mais aprofundado. Após revisar as intervenções do Estado brasileiro ao longo do tempo no sistema educacional e suas contradições, continuidades e descontinuidades, bem como analisar as entrevistas com os alunos, foram se definindo as referências analíticas necessárias para atingir o objetivo proposto. Estas incluem o papel do Estado na implementação das políticas aprovadas e formalizadas em nível local, bem como a dimensão de classe no processo de adoecimento dos estudantes.

Políticas Públicas: concepções e ciclos

O estudo das políticas públicas busca compreender o papel do Estado na sociedade contemporânea, analisando as interações entre o Estado e a sociedade, as relações entre atores e a dinâmica da ação pública. Além disso, é importante situá-las como uma das formas contemporâneas do exercício de poder, contendo uma dimensão técnica e uma dimensão política. A política pública, faz parte de um ramo do conhecimento denominado *policy science*, que surgiu da inquietação de pesquisadores em entender como se davam as relações entre governos e cidadãos.

A *policy science* “[...] destaca-se por não ter como objeto privilegiado a estrutura dos governos, ou o comportamento dos atores políticos, e nem o que os governos podem ou não fazer, mas sim o que os governos efetivamente fazem [...]” (PEREIRA, 2008, p. 93). Envolve diferentes atores sociais e implica na intervenção do Estado por meio de diversas ações, projetos e programas para atender as demandas sociais, mediante controle democrático.

Para Pereira (2008, p. 98-99), as políticas públicas “[...] longe de serem receitas governamentais, resultaram de novas relações entre Estado e sociedade, em que os conceitos de justiça social e de equidade tornaram-se menos abstratos”, e por esse motivo, “[...] mudam e variam no tempo e no espaço. Elas não têm um só perfil e uma única destinação [...]”. Conforme Souza (2006, p. 24),

[...] não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como ‘o que o governo escolhe fazer ou não fazer’. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Os conceitos e elementos que nos auxiliaram compõem o campo da Análise de Política (*Policy Analysis*) entendido por Serafim e Dias (2012, p. 122) “[...] como a ciência do Estado em ação ou, mais precisamente, como uma metodologia de investigação social aplicada à análise da atividade concreta das autoridades públicas”. Segundo os autores este campo de estudo se torna fundamental, pois nos permite compreender a constituição das políticas públicas de modo geral – nacionais, estaduais e municipais – e também a complexidade que a elas é inerente (SERAFIM; DIAS, 2012).

A abordagem da Análise de Política, ao direcionar sua atenção para o comportamento dos atores sociais e o processo de formulação da agenda e das políticas, busca compreender o

porquê e para quem as políticas foram desenvolvidas, em vez de se limitar apenas ao conteúdo da política em si (SERAFIM; DIAS, 2012). Nesse sentido, a análise de política “[...] pode ser entendida como um conjunto de observações, de caráter descritivo, explicativo e normativo, acerca das políticas públicas, que corresponde, respectivamente, às perguntas a respeito de ‘o que/como é?’, ‘por que é assim?’ e ‘como deveria ser?’” (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 127).

Deste modo, é relevante compreender o ciclo de elaboração de uma política pública (*policy cycle*) sintetizado por Serafim e Dias (2012) em cinco momentos interligados e dinâmicos: 1) identificação de problemas; 2) conformação da agenda; 3) formulação; 4) implementação; 5) avaliação da política. Os três primeiros momentos representam a racionalidade de uma política pública, onde a identificação do problema ocorre quando os atores sociais reconhecem subjetivamente a questão e a incluem na agenda pública.

No momento de conformação da agenda o problema público declarado é incluído na agenda governamental, podendo haver interferência de diversos atores sociais. A agenda reflete a priorização de problemas e assuntos que serão abordados pelo governo e poderão tornar-se uma política pública (SERAFIM; DIAS, 2012). Já na fase seguinte, as opções da agenda são consideradas e os responsáveis pela formulação da política pública (*policy makers*) materializam os estágios anteriores. Após a formulação, vem a implementação da política pública que, dependendo “[...] do grau de detalhamento na formulação da política, haverá a existência de uma discricionariedade por parte dos implementadores, para adequar a política à realidade” (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 131).

A avaliação é uma ferramenta técnica e política que permite revisar e medir sistematicamente o estado de um problema (SERAFIM; DIAS, 2012). Seus resultados podem levar à continuidade da política, implementação de melhorias, encerramento da política atual ou necessidade de uma nova política. Além de prestar contas à sociedade, a avaliação contribui para a validade e legitimidade do processo, sendo influenciada pelos interesses de grupos e organizações públicas e privadas.

Familiarizar-se com os conceitos dos cinco momentos do “*cycle policy*” permite uma reflexão crítica sobre o processo de construção da política e o ambiente político que permeia todas as políticas públicas, e envolve disputas, interesses e valores de diferentes atores sociais. Através da Análise de Política, é possível compreender a dinâmica de poder presente na elaboração de uma política pública, captando o comportamento dos atores sociais e o *porquê* e *para quem* determinada política pública foi elaborada.

Determinação Social do Processo Saúde-Doença

A determinação social da saúde considera o processo saúde-doença como resultado de contradições e desigualdades no sistema capitalista, abrangendo aspectos biológicos,

econômicos, sociais e culturais (SILVA; BICUDO, 2022). Essa abordagem analisa as condições de saúde da população considerando componentes estruturais, como processos de trabalho, relações de produção e classe social (CEBES, 2009). Isto significa dizer que este conceito está assentado no pressuposto de que a saúde deve ser entendida e observada a partir das formas de organização da sociedade, em outros termos, na forma de organização de sua estrutura social e econômica, dado que esta dimensão subordina ou subsumi as dimensões naturais, ambientais e biológicas, em seu desenvolvimento histórico (CEBES, 2009).

O conceito de determinação social da saúde e da doença, oriundo dos estudos da epidemiologia social latino-americana da década de 1970, exerceu forte influência na construção do pensamento do movimento sanitário brasileiro e do campo da saúde coletiva. Para Nogueira (2012, p. 487), esta concepção herdeira da tradição marxista parte do princípio de que “[...] nas formações capitalistas, os processos de reprodução social expressam a contradição entre propriedade privada, produção coletiva e apropriação da riqueza, tornando as relações de poder assimétricas e opressivas, repercutindo diretamente no padrão de saúde”.

Assim, no processo saúde-doença “[...] o eixo explicativo é descolado do indivíduo para o contexto sociopolítico e para a estratificação social” (BORGHI; OLIVEIRA; SEVALHO, 2018, p. 887). Todavia, não se trata de negar a ciência dos genes, mas de estabelecer o seu peso em virtude dos determinantes comportamentais e sociais (FLEURY-TEIXEIRA, 2009). Mais ainda, compreender a “[...] relação saúde-doença como um processo social não quer dizer contrapor o social ao biológico, mas o social ao natural, tendo em vista que o biológico é em si mesmo histórico e social” (SILVA; BICUDO, 2022, p. 123; LAURELL, 1982).

A corrente da medicina social latino-americana destacou que o desenvolvimento das doenças ocorre no âmbito coletivo, sendo suas principais determinações encontradas na vida social (LAURELL, 1982). Esse movimento de análise, da abordagem da "causação" para a abordagem da "determinação" do processo saúde-doença, reposicionou a relação entre o processo social e o processo biológico (SILVA; BICUDO, 2022). Laurell (1982, p. 15) evidencia que este modo de entender

[...] a relação entre o processo social e o processo saúde-doença aponta, por um lado, o fato de que o social tem uma hierarquia distinta do biológico na determinação do processo saúde-doença e, por outro lado, opõe-se à concepção de que o social unicamente desencadeia processos biológicos imutáveis e a-históricos e permite explicar o caráter social do próprio processo biológico. Esta conceituação nos faz compreender como cada formação social cria determinado padrão de desgaste e reprodução [...].

Nessa ótica, a questão do adoecimento acadêmico dos estudantes universitários não se trata apenas de uma questão biológica ou de uma “[...] percepção da saúde em seu sentido médico curativa [...]” que “[...] levaria a elaboração de ações e investimentos voltados ao tratamento e cura em hospitais e clínicas, com foco na atividade médica e na medicalização da vida” (OLIVEIRA, 2017, p. 18), mas de como os estudantes somatizam e vivenciam as desigualdades sociais que se expressam das mais variadas formas no ambiente acadêmico como: exploração, dominação, subordinação e exclusão de classe, gênero, raça/etnia, geração, entre outros (ARELLANO; ESCUDERO; CARMONA, 2008).

Breve resgate da Política de Educação no Brasil

Com base no panorama apresentado sobre as Políticas Públicas e a Determinação Social do Processo Saúde-Doença, faz-se necessário uma análise contextual que nos permita observar o processo histórico de constituição da universidade pública brasileira e a redemocratização do acesso ao ensino superior público, tendo em vista que o Brasil foi um dos últimos países da América Latina a criar uma universidade, no ano de 1920, e sua criação se deu em um cenário de grande disputa política, marcado pela novata República.

A partir de 1932, houve um movimento de modernização universitária, com intelectuais defendendo uma visão ampliada da universidade, além da formação técnica e profissional, abarcando horizontes científicos e culturais para a sociedade brasileira. No entanto, o golpe de Estado de 1964 e a ditadura militar subsequente enfraqueceram o debate sobre a educação. A redemocratização possibilitou novas discussões e propostas educacionais, refletidas na Constituição de 1988 e na LDB de 1996. Contudo, as universidades públicas continuaram sendo negligenciadas pelos governos, com insuficiente investimento em expansão e recursos para sua manutenção.

A despeito destes revezes, ainda assim, a universidade brasileira constituiu-se como uma instituição social, marcada por conflitos históricos decorrentes das demandas sociais e da pressão popular pela efetiva democratização do acesso ao ensino superior “[...] sob os efeitos desagregadores das políticas neoliberais [...]” e “[...] diante das ‘recomendações’ do Banco Mundial a serem embutidas nas políticas educacionais subordinadas ao ajuste econômico e de reforma do Estado” (TRINDADE, 2003, p. 162).

Durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2011, houve um processo de ampliação e democratização do acesso ao ensino superior público, por meio de novos projetos e programas pensados na expansão e democratização do acesso ao ensino superior às camadas populares. Essas iniciativas visavam promover a interiorização das universidades, anteriormente concentradas em grandes centros. Além do destaque as Políticas de Ação Afirmativa, com ênfase na Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que passou por um longo

debate em sua gestão e foi aprovada no primeiro mandato da ex-presidenta Dilma Rouseff (2011 – 2014).

A Lei 12.711 ficou conhecida como a Lei de Cotas, e estabeleceu que as

[...] vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, MEC, 2012).

Esta medida alterou radicalmente o *status quo* que vigorava, pois até então a universidade era um privilégio de poucos e para poucos, um ensino de elite e para a elite em que, no conjunto de toda a população e sua parte escolarizada, seu acesso era ínfimo (FERNANDES, 2020). Nesse sentido, surgiram “[...] desafios qualitativos e de inclusão aos gestores e demais profissionais das instituições de ensino superior”, além de “[...] pensar formas de inclusão que contemplem segmentos da sociedade historicamente excluídos do ensino universitário, como, por exemplo, as classes populares, os afro-descendentes e os indígenas” (PEREIRA; SILVA, 2010, p. 23).

Mais ainda, é importante destacar que o ambiente universitário de então não estava preparado para mudanças relacionadas ao recebimento desse quantitativo de estudantes, fosse pela sua estrutura física, pela falta de moradia estudantil, restaurantes universitários, ou pela falta de estrutura pedagógica e de apoio psicossocial. A estes fatores associamos também a carência de políticas de assistência estudantil e de permanência para os estudantes universitários (LAMBERT; MOREIRA; CASTRO, 2018).

O novo perfil de estudante passou a apresentar outras demandas para além do acesso como a permanência nas IFES e uma política de assistência estudantil efetiva, pois a adaptação à vida acadêmica tornou-se um grande desafio para os nossos estudantes. É consenso ser o ingresso na universidade caracterizado por mudanças de rotina, desafios no âmbito pessoal e profissional, assim como exigências de um bom desempenho acadêmico e êxito profissional. Estas mudanças, somadas a fatores sociais, emocionais, culturais e econômicos podem desencadear nos estudantes processos de ansiedade, medo, angústia e conflitos (LAMBERT; MOREIRA; CASTRO, 2018). E, de acordo com Fernandes (2020, p. 126), “[...] o estudante brasileiro não possui, em média, recursos para se converter em aluno de tempo integral [...]”, corroborando para a necessidade de uma PAE eficaz.

Nos termos do FONAPRACE, fórum formado por pró-reitores, sub-reitores, decanos ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das IFES do Brasil, criado em outubro de 1987, a Política de Assistência Estudantil é

[...] um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso de graduação dos estudantes das IFES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida, agindo preventivamente, nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras (FONAPRACE, 2012, p. 63).

Para Estrada e Radaelli (2017, p. 32), a Assistência Estudantil (AE) “[...] é fundamental para que muitos estudantes tenham condições de permanecer na universidade e concluir um curso superior”, cujas ações “[...] foram desenvolvidas a partir das constantes lutas e mobilizações pela comunidade acadêmica e se apresentam de forma fragmentada e descontínua, marcada por avanços e retrocessos” (ESTRADA; RADAELLI, 2017, p. 32). Por sua vez, Assis *et al.* (2013, p. 128), definem a Assistência Estudantil “[...] como uma ação assistencial que busca atender às necessidades sociais básicas da população [...]” e tem como proposta responder às demandas dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a partir da expansão e democratização do acesso ao ensino superior.

O PNAES foi regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2010, e representa um marco histórico para a permanência dos estudantes nas universidades brasileiras, e também para as políticas sociais. Suas principais áreas de ação incluem moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acessibilidade para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

No entanto, observamos que, a despeito da amplitude dos objetivos propostos pelo PNAES, a Assistência Estudantil nas IFES ainda não vislumbra os estudantes “[...] em situação de vulnerabilidade social, como indivíduos permeados pelas diversas expressões da questão social com demandas que vão além da falta de recursos financeiros” (ARAÚJO, 2019, p. 6). A partir da análise empreendida sobre a Política de Assistência Estudantil da UNIPAMPA, desde a sua implementação até o ano de 2019, podemos observar que as ações da universidade em sua maioria estão voltadas para o “auxílio financeiro”. O próprio PDI da instituição (2019-2023) aponta isto quando apresenta os “Programas da Política de Assistência Estudantil”: os “[...] programas procuram atender o maior número possível de discentes, levando em consideração a preocupação em propiciar auxílio financeiro, de alimentação, de moradia, transporte e creche” (UNIPAMPA, PDI, 2019, p. 68).

Para Paula (2017), esta política assistencialista adotada pelas universidades federais não atende adequadamente à demanda e deixa em segundo plano necessidades acadêmicas,

simbólicas e existenciais dos estudantes. Isso inclui questões relacionadas à falta de pertencimento a um ambiente ainda elitista e pouco inclusivo. Com base no contexto apresentado, passaremos a seguir para a análise dos dados fundamentados na categoria da determinação social do processo saúde-doença.

Análises e reflexões sobre o processo de adoecimento dos estudantes

A Medicina Social propõe que as desigualdades sociais são fruto do processo de produção e reprodução do capital, que resultam da maneira específica como os diferentes grupos sociais são inseridos na economia capitalista, e também da forma de dominação exercidas sobre eles (LAURELL, 1982). “De allí la necesidad de analizar la distribución diferencial del proceso salud-enfermedad en relación a las clases sociales, ya que éstas encarnan las distintas formas de reproducción social presentes en una sociedad concreta” (LAURELL, 1986, p. 4). Assim, as classes sociais

[...] “son grandes grupos de hombres que se diferencian entre sí por el lugar que ocupan en un sistema de producción social, históricamente determinado, por las relaciones en que se encuentran con respecto a los medios de producción [...], por el papel que desempeñan en la organización social del trabajo y, conseqüentemente, por el modo y la proporción en que perciben la parte de riqueza social de que disponen (ROSENTAL; IUDIN, 1946, p. 45).

488

A análise de classe nos permite, por um lado, capturar os efeitos benéficos das transformações advindos com a implementação das políticas públicas de acesso ao ensino superior, como o ingresso de um dos estudantes entrevistados que fez o seguinte relato: “[...] na minha casa eu fui o primeiro a acessar a universidade [...]”. Por outro lado, nos mostra o quanto as transformações sociais, políticas e econômicas são sentidas pelas gerações futuras, que sofrem com um contexto histórico de exploração, exclusão e discriminação. Uma estudante mencionou o quanto se sentia deslocada, em alguns momentos, por ter saído de escola pública da periferia e ter poucos acessos, além de achar que não era merecedora de estar dentro de uma universidade pública e deveria seguir a profissão da família – ser empregada doméstica.

Esses aspectos refletem diretamente na vida acadêmica dos estudantes, aos poucos a universidade deixa de ser um ambiente prazeroso e torna-se um espaço de tensão emocional e insegurança. Sendo uma consequência imediata o isolamento social, que pode ocasionar quadros de depressão e alcoolismo, por exemplo. Isto pode ser observado no relato de uma estudante do curso de História:

[...] em 2017 eu comecei a ter pensamentos suicidas e eu fui no CAPS da cidade de Jaguarão só que tava lotado. [...] até eu começar em 2019 todo problema com bebida, problema com ansiedade, a ponto de, eu me tremia toda assim, tipo, parecia que era frio, mas não era [...], até que fui parar no hospital. [...] eu comecei a beber [...] copinho pequeno bem quase nada de whisky e aí foi crescendo [...] ao ponto de, às vezes [...] antes de eu ir para a UNIPAMPA, eu tomava dois copos cheios para conseguir ter coragem de ir para Universidade, para conseguir ter coragem de ficar em casa [...].

Ou ainda, na experiência vivenciada por outro estudante do curso de História:

Eu passei quase dois anos na Universidade sem ter computador [...] no começo de 2017 eu peguei um computador emprestado, [...] para fazer um trabalho, aí chegou uma hora que a pessoa [...] me encontrou assim, falou: “cara eu preciso do meu computador você sumiu com meu computador e eu preciso fazer as minhas coisas”, aí tá, eu devolvi o computador para a pessoa [...] A pessoa não tava errado de me cobrar, entendeu? E aí foi, eu acho que foi, a primeira vez que eu tive uma crise de ansiedade na minha vida assim, eu nunca tinha sentido isso, porque eu comecei a me sentir muito mal [...].

A partir da visão da determinação social do processo saúde-doença, percebe-se como o sistema socioeconômico vigente afeta a saúde e subjetividade dos estudantes universitários, engendrando emoções e sentimentos relacionados com processos de sofrimento e adoecimento, que na universidade manifestam-se a partir da desigualdade de gênero, raça e classe produzida pela exploração. Entender o social como determinante no processo de adoecimento dos estudantes é fundamental para que se avance em políticas públicas de assistência estudantil.

As reflexões trazidas pelos estudantes apontam nessa perspectiva, e remetem de forma muito particular ao processo de implementação do PNAES e as lacunas existentes em sua materialização na UNIPAMPA, entre elas destacamos: a ausência, até o ano de 2017, de um auxílio emergencial para atender as necessidades básicas dos estudantes que chegam na instituição até o recebimento do Plano de Permanência; edital para acesso aos benefícios de Assistência Estudantil de difícil compreensão, além de moroso e com valores defasados; ausência de atendimento psicológico em todas as unidades; fechamento do RU aos finais de semana; falta de diálogo da universidade com o poder executivo e comunidade local.

A falta de diálogo com a cidade-sede do Campus ocasionou, segundo um dos entrevistados, uma resistência do município em acolher os estudantes vindos de outras cidades e estados. Além da abertura para a cobrança de preços abusivos na locação de imóveis para os estudantes, principalmente naqueles localizados próximo ao prédio da universidade, como relata uma estudante do curso de Pedagogia: “[...] alugamos uma casa entre as três, só que

assim quando a gente conversou com a senhora era R\$ 600 o aluguel, quando ela descobriu que era da UNIPAMPA subiu para R\$ 750,00 e milhões de exigências [...]”.

Embasada nos relatos dos estudantes e dialogando com Rua (2014) e Lotta (2019) constatamos que o estudo e o acompanhamento do processo de implementação de uma política pública enfrenta muitas dificuldades, por ser um fenômeno complexo e altamente interativo. Segundo Rua (2014, p. 97), eventualmente, “[...] esta complexidade é deliberada, ou seja, em certos casos, as políticas formuladas podem ter apenas o objetivo de permitir que os políticos ofereçam ao público satisfações simbólicas, sem que haja nenhuma intenção verdadeira de implementá-las”.

Assim, as políticas públicas sofrem influências e interferências por parte de implementares e formuladores, interligados em uma cadeia de elementos – atores sociais, interesses, regras, teoria, práticas, resultados, financiamento, suporte, valores, saberes, linguagens, entre outros. Isto demonstra que a materialização de uma política pública pode se transformar ao longo do processo, se distanciando ou não do plano original, devido ao fato de que esta envolve diversos elementos e estruturas, e deve ser analisada de forma integrada.

Considerações Finais

O debate sobre o adoecimento acadêmico está relacionado às condições de exploração, dominação, subordinação e exclusão enfrentadas pelos estudantes universitários, geradas pelo sistema capitalista e acentuadas pela valorização da responsabilização individual, da agenda neoliberal e da redução do papel do Estado na oferta de políticas sociais. Além disso, a ênfase na responsabilidade individual e a limitação do adoecimento a aspectos biológicos encobrem a responsabilidade do Estado pelo funcionamento precário e fragmentado das políticas sociais.

Frente a isso, nossa investigação encontrou limitações na Política de Assistência Estudantil da UNIPAMPA, advindas do processo de implementação. Como exemplo, podemos mencionar a ausência de auxílios em áreas como a cultura e no apoio ao bem-estar psicológico dos estudantes (atendimentos psicológicos e psiquiátricos). Além da necessidade de fortalecimento e ampliação da oferta de serviços essenciais como Moradia Estudantil, Restaurante Universitário e Assistência Psicológica.

Observamos também que a universidade poderia ter avançado e inovado, por se tratar de uma jovem instituição, porém ficou presa aos velhos modelos de Assistência Estudantil, pautando-se em um modelo muito tradicional – a bolsificação. Nesse sentido, a dificuldade financeira mostrou-se como principal entrave à vida acadêmica dos estudantes, que destacam os valores dos auxílios insuficientes para suprir as necessidades básicas.

Essa situação gera desgaste e sofrimento aos estudantes universitários que acabam conciliando a vida acadêmica a empregos precarizados, sem carteira assinada e com baixos

salários, somados a pressão dos estágios e das bolsas de desenvolvimento acadêmico para driblarem os problemas econômicos que surgem neste percurso. No entanto, entendem que apesar de precária a Política de Assistência Estudantil da UNIPAMPA é essencial para a permanência deles na universidade, e sem os benefícios não continuariam o curso.

Referências

ARAÚJO, Carolina Maria Paixão. Assistência estudantil na educação superior: a permanência de estudantes (des)contextualizada como direito social. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 16., 2019, Brasília, DF. **Anais do 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**. Brasília, DF: Abepss, CFESS, ENESSO, CRESS-DF, 2019. p. 1-9. Disponível em: <https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/1600>. Acesso em: 12 jan. 2022.

ARELLANO, O. L.; ESCUDERO, J. C.; CARMONA, L. D.. Los determinantes sociales de la salud: una perspectiva desde el Taller Latinoamericano de Determinantes Sociales de la Salud, ALAMES. **Medicina Social**, Departamento de Família e Medicina Social, Escola de Medicina Albert Einstein, Centro Médico Montefiore, Bronx, Nova York, v. 3, n. 4, nov. 2008. Disponível em: <https://www.medicinasocial.info/index.php/medicinasocial/article/view/260>. Acesso em: 03 mar. 2021.

ASSIS, Anna Carolina Lili de; SANABIO, Marcos Tanure; MAGALDI, Carolina Alves; MACHADO, Carla Silva. As políticas de assistência estudantil: experiências comparadas em universidades públicas brasileiras. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, Florianópolis, p. 125-146, dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2013v6n4p125>.

BORGHI, Carolina Michelin Sanches de Oliveira; OLIVEIRA, Rosely Magalhães de; SEVALHO, Gil. Determinação ou Determinantes Sociais da Saúde: texto e contexto na América Latina. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 869-897, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00142>.

BRASIL. FONAPRACE. Observatório do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018**. 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wpcontent/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>. Acesso em: 28 maio 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Entenda as cotas para quem estudou todo o ensino médio em escolas públicas**: perguntas frequentes. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em: 02 out. 2020.

CEBES. Centro Brasileiro de Estudos de Saúde. **Rediscutindo a Questão da Determinação Social da Saúde** – Termo de Referência para Seminário do CEBES. Rio de Janeiro/RJ, [s.p], 2009. Disponível em: <https://doceru.com/doc/n0sn8cn8>. Acesso em: 12 jun. 2022.

ESTRADA, Adrian Alvarez; RADAELLI, Andressa. A política de assistência estudantil em uma universidade pública; a perspectiva estudantil. **Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 16, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v0i16.9359.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução?. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FLEURY-TEIXEIRA, Paulo. Uma introdução conceitual à determinação social da saúde. **Saúde em Debate**, v. 33, n. 83, p. 380-389, set./dez., 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4063/406345800005.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Revista Comemorativa 25 Anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares. Uberlândia, MG: FONAPRACE. ANDIFES, 2012. 212 p. (UFU, PROEX)

LAMBERT, Aline dos Santos; MOREIRA, Larici Keli Rocha; CASTRO Regina Celi Alvarenga de Moura. Estado da Arte sobre adoecimento do estudante universitário brasileiro. **Revista Brasileira de Educação e Saúde – REBES**. Pombal, PB, v.8, n.2, p.31-36, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/5987>. Acesso em: 13 set. 2020.

LAURELL, Asa Cristina. El estudio social del proceso salud-enfermedad en América Latina. **Cuadernos Médico Sociales**, México, n. 37, p. 1-10, set. 1986. Disponível em: https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/el_estudio_social_del_proceso_salud_enf_ernedad_en_america_latina__autora__asa_crsitina_laurell.pdf. Acesso em: 02 jun. 2022.

LAURELL, Asa Cristina. La Salud-Enfermedad como proceso social. **Cuadernos Médico Sociales**, México, n. 9, p. 1-11, jan. 1982. Disponível em: <https://www.amr.org.ar/amr/wpcontent/uploads/2015/10/n19a061.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021

LOTTA, Gabriela. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: LOTTA, Gabriela (org.). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019. p. 11-38.

NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Determinantes Sociais da Saúde: o embate teórico e o direito à saúde. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, MA, v. 16, n. 2, p. 481-491, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/1536>. Acesso em: 13 nov. 2022.

OLIVEIRA, Cristiano de Souza. **A Universidade Promotora da Saúde: uma revisão de literatura**. 2017. 72 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/23569>. Acesso em 13 nov. 2022.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul./ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200002>.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rossetti; SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos; MIOTO, Regina Célia Tamaso (Orgs.). **Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 87-108.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; SILVA, Luís Fernando Santos Correa da. As políticas públicas do ensino superior no governo lula: expansão ou democratização?. **Revista Debates**, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 10-31, jul./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-5269.16316>.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. A guerra na educação piora a já frágil saúde mental nas universidades. **The Intercept**, Brasil, online. 15 out. 2019. Disponível em: <https://theintercept.com/2019/10/14/guerra-universidades-piora-saude-mental/>. Acesso em: 05 ago. 2020.

ROSENTAL, Mark Moisevich; IUDIN, Pavel Fedorovich. **Dicionário Filosófico Marxista** (Traduzido por M. B. Dalmacio). Montevideu, Uruguai: Ediciones Pueblos Unidos, 1946. Disponível em: <https://www.filosofia.org/urss/img/1946dfm.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2022.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. 3. ed. rev. atua. Florianópolis, SC: UFSC; Brasília, DF: CAPES, UAB, 2014.

SERAFIM, Milena Pavan; DIAS, Rafael de Brito. Análise de Política: uma revisão da literatura. **Cadernos Gestão Social**. Salvador, v. 3, n. 1, p. 121-134, jan./jun. 2012.

SILVA, L. B.; BICUDO, V. Determinantes sociais e determinação social do processo saúde-doença: discutindo conceitos e perspectivas. In: SANTOS, T. V. C. dos; SILVA, L. B.; MACHADO, T. de O.. (orgs.). **Trabalho e saúde: diálogos críticos sobre crises**. [rec. el.]. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2022. p. 115-131. Disponível em: https://morula.com.br/wpcontent/uploads/2022/03/TrabalhoESaude_18MAR.pdf. Acesso em: 04 maio. 2022.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, RS, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf\(=pt\)](https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf(=pt)). Acesso em: 07 jul. 2022.

TRINDADE, Hélgio. O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. In: MOLIS, Marcela (ed.). **Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?**. La cosmética del poder financiero. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2003. p. 161-180. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101109021739/9trindade.pdf>. Acesso em: 07 out. 2020.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. PDI. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2019-2023**. Bagé, RS: UNIPAMPA, 2019. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/proplan/files/2019/09/pdi-2019-2023-publicacao.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

CULTURA ALIMENTAR NA ESCOLA: O USO DE PLANTAS ALIMENTÍCIAS NÃO CONVENCIONAIS (PANCS) NAS AULAS DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM CONFEITARIA DA FAETEC BANGU

Danielle Theodoro Canício¹
Rute Ramos da Silva Costa²

Introdução

Verrangia (2014) nos alerta sobre a necessidade de práticas educativas que possam contribuir para uma melhor compreensão e valorização da diversidade étnico-racial brasileira – uma vez que ela foi historicamente silenciada e marginalizada. Segundo o autor, há uma marginalização da história e da cultura dos povos ameríndios, africanos e afro-brasileiros no sistema educativo, ao passo que há uma valorização e imposição dos conhecimentos, valores, padrões estéticos e formas de pensar de matriz europeia como referências.

Isso acaba indo ao encontro do que a escritora nigeriana Adichie (2019) nos diz sobre o “perigo de uma história única”. Segundo a autora, o apagamento de determinadas narrativas em detrimento de outras, corrobora para a manutenção de estereótipos. De acordo com ela, devemos buscar ouvir muito mais histórias de modo a encontrar um equilíbrio de narrativas, experiências e realidades diversas.

Estes apontamentos são necessários, principalmente, para pensar os espaços educacionais que são influenciados geralmente por epistemologias dominantes. Kilomba (2019) também afirma que a chamada epistemologia reflete interesses políticos específicos. Ressalta que essa dimensão do poder na produção de conhecimentos, no que se refere a criação das narrativas, faz com que qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento seja continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência credível.

495

¹ Professora do eixo de Gastronomia e Hospitalidade da Qualificação Profissional em Confeitaria. Pós-Graduada em História Contemporânea pela UCAM-RJ. Membro do Grupo de Pesquisa e Extensão CulinApro, cadastrado no Diretório do CNPq. Email: daniellecancio2@gmail.com

² Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro Multidisciplinar de Macaé. Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde, Instituto NUTES/UFRJ. Doutora em Educação em Ciências e Saúde, pelo Instituto NUTES (UFRJ). Líder do Grupo de Pesquisa e Extensão CulinApro, cadastrado no Diretório do CNPq. Email: ruteatsoc@gmail.com

Em outras palavras, queremos dizer que as ciências – e aqui utilizamos o recorte da gastronomia, alimentação e nutrição – possuem uma dimensão de poder que mantém posições hierárquicas e preservam a supremacia de um grupo em detrimento de outro.

Os currículos convencionais da maioria dos cursos de Qualificação Profissional em Confeitaria, incluem, sobretudo, preparações de matriz francesa – sendo a França considerada o berço não só da Confeitaria, mas da Gastronomia Mundial.

As aulas referentes a chamada “Confeitaria Saudável” dentro do eixo de Confeitaria da Qualificação Profissional, esbarram no desafio de contar com insumos de alto valor aquisitivo e pouco acessíveis a grande parte dos/as estudantes – sobretudo de escolas públicas, como a Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec) – principalmente por não serem insumos comuns a cultura alimentar brasileira – dado o protagonismo de matriz francesa nos currículos da disciplina.

É importante que os docentes do campo da Alimentação – no qual as autoras se incluem – construam e acessem materiais e epistemologias diversas a fim de ter acesso a perspectivas de uma educação problematizadora, antirracista e participativa, objetivando a transformação social na direção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

O Caminho Metodológico

A investigação ocorreu no âmbito da temática da “Confeitaria Saudável” – um dos tópicos de ensino do Curso de Qualificação Profissional em Confeitaria da Faetec Bangu, cujo objetivo é preparar o aluno para atuar no mundo do trabalho da Confeitaria Profissional.

O presente curso é oferecido na modalidade presencial, e possui 80 horas teóricas e 240 práticas, sendo oferecida a, em média, 60 estudantes por semestre, de forma gratuita; dentre eles moradores do entorno – principalmente – e militares temporários do Exército Brasileiro a partir de uma parceria com a Instituição. Interessa-nos apresentar o processo de mudança do conteúdo ministrado, a fim de acolher temáticas e experiências de saudabilidade baseadas em perspectivas contra coloniais.

Para a aproximação do tema, uma das autoras participou da organização da I Semana de Gastronomia e Hospitalidade da Faetec Bangu, na qual havia duas palestras que tratavam do tema, com o título “PANCs como possibilidades gastronômicas, econômicas e sociais”, ministrada pelo Professor Doutor Alcyr Vianna e “Saberes dos Quintais e cozinhas quilombolas”, ministrada pela Professora Doutora Célia Patriarca. As principais questões levantadas pelos palestrantes foram as relações de afeto entre comida e memória, bem como as formas harmônicas de existência e relacionamento com o meio ambiente como um traço característico que os povos tradicionais sempre tiveram, e tentam manter até hoje, mesmo com todas as sistemáticas tentativas de desmonte das tradições e a sabedoria dos

quintais e seus matos de comer como formas de resistência e fonte de sustento de muitas famílias.

Os questionamentos mais relevantes foram relacionados a utilização atual das PANCs (Plantas Alimentícias Não Convencionais) como algo inovador na Gastronomia e o apagamento dos sujeitos que sempre praticaram e praticam essas vivências, além do debate sobre o processo de colonialidade dos saberes e comer, onde as populações tradicionais vão deixando de consumir esses alimentos pois são ensinadas a comer de outro modo cujo viés muitas vezes é colocado como hierarquicamente melhor.

O evento foi catalisador de reflexões a respeito da importância de romper com discursos hegemônicos e propor novos caminhos e olhares para o ensino da gastronomia na construção de nossos comer, no contexto da formação.

Passou-se a pensar sobre os insumos pouco acessíveis, adquiridos pela escola – por se tratar de uma instituição pública de ensino – e quanto esses itens estavam distantes da realidade alimentar dos alunos, majoritariamente moradores das comunidades e ruas do entorno. Esbarrava, também, em um desejo e entendimento dos docentes, gestores e da coordenação pedagógica da escola de valorizar a cultura alimentar local e os saberes tradicionais dos familiares dos discentes. Após discussão com o corpo pedagógico da escola, foi aprovada a proposta – que partiu dos docentes – de criação de uma horta pedagógica com plantas alimentícias relacionadas a cultura alimentar local e estruturadas Oficinas de “Confeitaria Saudável” que utilizassem as plantas da horta e valorizassem esses saberes ancestrais. Essas plantas são chamadas comumente de PANCs (Plantas Alimentícias Não Convencionais) dentro do campo teórico da Alimentação.

Hampate Bâ (2010, p. 169) afirma que “a tradição oral é a escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos”. As narrativas orais estiveram presentes durante todas as atividades, alicerçadas nas experiências familiares dos discentes e contribuindo como fonte de conhecimento de suas próprias concepções de mundo. A escolha das plantas alimentícias se deu em conjunto com eles, que participaram ativamente do processo, acessando memórias afetivas a partir de registros narrativos de conversas com seus familiares e iniciando uma espécie de “corrida” atrás de mudas e sementes no entorno da escola, em Feiras de Bairro e na casa de familiares, amigos e vizinhos.

A Gestora da unidade da Faetec situada em Bangu - bairro da Zona Oeste do Rio de Janeiro - disponibilizou um local para a horta no estacionamento da escola, e participou ativamente das atividades, contribuindo com terra, adubo, ferramentas e acompanhando diariamente em conjunto com os docentes e discentes, o desenvolvimento das plantas e das receitas.

Resultados

O corpo docente e discente elaborou as receitas com a utilização das PANCs ao longo das Oficinas, o que gerou grande estímulo a todos – contribuindo para sólidos debates e culminando na reprodução de diversas dessas receitas nas casas, eventos familiares dos discentes e nas cozinhas profissionais que trabalhavam.

Após a realização de rodas de conversa sobre a temática em sala de aula, os participantes da atividade concluíram que não se deve pensar que as práticas culinárias majoritariamente aceitas como base podem ser aplicadas a todas as culturas do mundo e nem considerar que podem ser usadas como régua para avaliar outras experiências consideradas saudáveis acerca do cozinhar e comer.

Foi debatido, ainda, o conceito de “saudável” sob a perspectiva dos currículos tradicionais das Qualificações Profissionais de Confeitaria, que tem como base a matriz Francesa. O debate passou pela identificação de diferentes percepções sobre saudabilidade, sobretudo no que se refere à perspectiva dos saberes tradicionais e da compreensão desses vieses por diferentes grupos sociais.

O ponto mais forte de nossa memória afetiva é a comida. Existem inúmeras formas de se alimentar, porém o que determina o que será consumido como alimento saudável e socialmente aceito são fatores culturais e econômicos, sobretudo.

Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo, quilombola de Piauí/PI, nos brinda com uma série de reflexões sobre sua vivência enquanto quilombola. Uma delas é o que chama de saberes orgânicos. Como saberes orgânicos ele compreende aqueles que são construídos na coletividade, os saberes cotidianos, considerada a dimensão da oralidade.

Enquanto processo social, o ato de comer é caracterizado pelo estímulo de cada indivíduo dentro de sua subjetividade e as rodas de conversa foram ricas ao demonstrar como a cultura alimentar local segue presente em muitos lares, preservado por tradições familiares.

As plantas mais citadas pelos discentes e utilizadas nas aulas foram o açafraão da terra (conhecido como cúrcuma por alguns), a taioba, a ora-pro-nobis (sobretudo entre os discentes cujas famílias eram e Minas Gerais) e o peixinho da horta. As fotos abaixo são do acervo pessoal dos Docentes, tiradas durante as aulas no Laboratório de Gastronomia.



Figura 1: Plantas Alimentícias utilizadas em aula: Taioba, Açafrão da Terra e Ora Pro Nobis. Fonte: acervo próprio.



Figura 2: Plantas Alimentícias utilizadas em aula: Peixinho da Horta.
Fonte: acervo próprio.

499

As receitas foram trazidas pelos discentes, adaptadas pelos docentes ou mesmo criadas em sala de aula. Foram realizadas sete preparações no Laboratório de Gastronomia, utilizando as PANCs colhidas na horta pedagógica da escola, sendo elas: bolo de ora-pro-nobis, bolo de açafrão da terra com calda de laranja, pão de queijo de taioba, peixinho da horta, pão com taioba e frango, pão com taioba e queijo e pudim de capim limão. Durante as aulas, além dos aspectos relacionados à cultura alimentar, foram abordadas as características gerais,

nutricionais e as possibilidades de uso culinário de cada uma das PANCs utilizadas. Abaixo algumas preparações executadas nas Oficinas.



Figura 3: Preparações Executadas: Bolo de ora-pro-nobis.
Fonte: acervo próprio.



Figura 4: Preparações Executadas: Bolo de Açafrão da Terra com Calda de Laranja
Fonte: acervo próprio.

500



Figura 6: Preparações Executadas: Pão com Taioiba
Fonte: acervo próprio.



Figura 7: Preparações Executadas: Peixinho da Horta Empanado
Fonte: acervo próprio.

Foi uma oportunidade incrível de trocas e partilhas com alunos e professores da área de Alimentação e de atuar sobre os aspectos das teorias pós críticas – em especial a abordagem pós estruturalista – que trabalham com pressupostos como os de que todos os discursos devem ser problematizados – ressaltando de modo especial as “verdades” fabricadas pela Ciência, um campo discursivo privilegiado. É importante duvidar do instituído, abrir mão de

conceitos homogêneos e explorar as suas variadas possibilidades de pensamento e entendimento, priorizar sempre a desnaturalização da vida em seus vários aspectos, pondo sob suspeita o que é tido como normal/natural, não ignorando as relações de poder que permeiam as interações e indagando-se sobre a forma como elas produzem os sujeitos de determinados modos etc., como sugerem Nascimento e Gouvêa (2020, pg 490).

Paulo Freire (2018), nos convida a essa reflexão quando afirma que “Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes”, nos chamando a refletir sobre nossa postura enquanto educadores diante dos saberes socialmente construídos nas relações culturais e histórias dos discentes. CEZAR (2020, P. 1248), nos chama a responsabilidade de não só respeitar, mas de discutir com os discentes – que ela chama de educandos – a razão de ser desses saberes em relação ao conteúdo dialógico.

Considerações Finais

A forma de olhar para a alimentação e suas relações pode ser entendida a partir das epistemologias de cada grupo social que as interpreta. Buscar incluir outras epistemologias a partir da discussão e execução dessas atividades foi de suma importância para refletir sobre como os saberes foram construídos ao longo do tempo e de que forma esses conhecimentos podem ser trabalhados em sala de aula.

A partir da atividade desenvolvida, entendemos que estes saberes podem colaborar como parte dos currículos dos cursos de Qualificação Profissional no eixo da Gastronomia e Hospitalidade a fim de romper com a visão eurocêntrica presente nestas discussões e abarcar outras percepções e narrativas, para um currículo mais plural e dialógico, em que todos possam ter acesso a esse universo simbólico e de saberes que são construídos na coletividade e no cotidiano.

Do ponto de vista acadêmico é essencial falar sobre isso, porque traz contribuições relevantes de referências teóricas diversas acerca das memórias e comensalidade de comunidades tradicionais, trazendo o protagonismo destes sujeitos e tornando a prática pedagógica mais alinhada com uma formação multidisciplinar e emancipatória.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Companhia das letras. 2019.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação*: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Colonização, Quilombos, Modos e Significações. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

DORNELES, Dandara Rodrigues. Palavras germinantes: entrevista com negro bispo. Revista identidade, 2021. Disponível em: <http://revistas.est.edu.br/index.php/Identidade/article/view/1186/1010> Acesso em: 07, Novembro de 2022.

MAIA, Joviano. Bispo, Negro. Início, meio, início. Conversa com Antonio Bispo dos Santos. Indisciplinar, 2020. Disponível em: <https://files.indlab.net/editorial/revista10/4.entrevista.pdf> Acesso em: 05, Novembro de 2022

VERRANGIA, D. Educação científica e diversidade étnico-racial: o ensino e a pesquisa em foco. Interações, 10, n.31, 2-27, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6368>. Acesso em: 21 Dezembro 2022.

NASCIMENTO, Hiata. A., & GOUVÊA, Guaracira. Diversidade, Multiculturalismo e Educação em Ciências: Olhares a partir do Enpec. Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências, 20(u), 469-496, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/19614/19341> Acesso em: 06/01/2023.

BÂ, Hampate. A tradição viva. In: Ki-Zerbo, Joseph (ed). História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África. 2ed. Brasília: UNESCO, 2010, p. 167-212.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 66oed. Rio de Janeiro-São Paulo: Paz e Terra, 2018. Cezar, Mariana dos Santos. **Saberes em relações dialógicas**. Revista Pesquisa e Debate em Educação, 10(2), 1247. 2020 Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31509> Acesso em: 05, Julho de 2023

APRENDER, ENSINAR E COMER: COMPARTILHAMENTO DA EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE UM MATERIAL EDUCATIVO SULEADOR PARA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Debora Silva do Nascimento Lima¹
Rute Ramos da Silva Costa²

Introdução

O acesso a direitos básicos e constitucionais à população negra e quilombola foi por anos ignorado. Na atualidade, somente existem, ao menos, legislações fomentadoras da igualdade racial, devido a profundas mobilizações populares e resistências, ao longo dos anos, desde o período colonial no Brasil. Das diversas organizações da sociedade civil que foram extremamente importantes para o tensionamento na garantia de direitos, podemos destacar o Movimento Negro Unificado (MNU) que ganhou força na década de 70, e a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) nos anos 90, como de suma importância para a inclusão das pautas etnicorraciais no contexto escolar e na adequação do ensino das escolas quilombolas para a realidade cultural, histórica e epistemológica vivida por essas comunidades (GOMES, 2017, BRASIL, 2012a).

O Movimento Negro tem importante atuação na explanação da forma como o racismo no Brasil afeta a vivência da pessoa negra, denunciando a suposta inferioridade racial e o mito da democracia racial ao passo que anuncia caminhos para a superação do racismo e da discriminação racial a partir da valorização, afirmação histórica e cultural negras, sem a pretensão de romantizar, mas, também, de reconhecer as complexidades políticas e culturais no contexto da diáspora africana (NASCIMENTO, 2016; GOMES, 2017).

Nesse sentido, como resultado louvável das lutas do Movimento Negro no contexto da educação básica, destacamos aqui a promulgação da Lei 10.639 de 2003 que torna obrigatória o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio, mais tarde alterada para Lei 11.645 de 2008 com a inclusão da temática dos povos originários (GOMES, 2017).

E em adição destacamos a aprovação da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola de 2012 que define que o ensino dessas escolas deve ter como base: a

¹ pós-graduada em Educação em Ciências e Saúde do Instituto NUTES de Educação Em Ciências e Saúde do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Instituto de Alimentação e Nutrição do Centro Multidisciplinar da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Macaé

memória coletiva; as línguas; os marcos civilizatórios; as práticas culturais; as tecnologias e formas de produção do trabalho; os acervos e repertórios orais; os elementos que compõem o patrimônio cultural das comunidades quilombolas; e a territorialidade (BRASIL, 2012a)

Dentre os diversos aspectos que são abordados nas DCNEEQ, o Parecer Homologado pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2012b) traz contribuições importantes para a questão da alimentação e do quando a relação com a terra, o plantio e colheita nesses territórios devem ser considerados no âmbito da alimentação escolar. Afinal, as práticas agrícolas são reconhecidas como uma atividade comum e ancestral de várias comunidades quilombolas.

Por esse motivo, o currículo para esses territórios devem compreender a dimensão pedagógica das metodologias tradicionais, que garantem a biointeração na convivência com a natureza e a apropriação dos recursos agrícolas, ervas medicinais, formas de produzir sem necessidade de adoção de técnicas atuais de extrapolação dos recursos naturais e utilização de agroquímicos para a agricultura (BRASIL, 2012a).

Entendendo a complexidade que envolve a alimentação, outro ponto importante na DCNEEQ é em relação a comida ofertada na escola em si, trazendo que essa “respeite a cultura alimentar das comunidades; a infraestrutura escolar adequada e em diálogo com as realidades regionais e locais” (BRASIL, 2012b, p.33) e que o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) deve ser implementado nessas unidades escolares de maneira a considerar as especificidades socioculturais, os hábitos alimentares, a história, a cultura, e ser desenvolvida mediante diálogo e consulta com as comunidades (*idem*).

Ao buscarmos na literatura científica conteúdos sobre o tema PNAE em escolas quilombolas observamos escassez de dados o que torna a implementação da Lei ainda mais desafiadora. Por esse motivo, esse material tem a pretensão de compartilhar a experiência na elaboração de um material educativo que possa apoiar as práticas alimentares das escolas quilombolas construídas a partir do diálogo com os atores sociais envolvidos com o PNAE nesses territórios.

O panorama do PNAE no Brasil e a interface com a DCNEEQ

No sentido de aprofundarmos a intersecção entre o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e a sua implementação em escolas quilombolas, cabe trazer para essa discussão o arcabouço legal do Programa, a interface entre educação e saúde, e reflexões quanto à prática. Sendo assim, o PNAE é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e constitui-se como uma importante política pública que visa o cofinanciamento de recursos federais aos estados, municípios e Distrito Federal. Destinado a suprir parcialmente as necessidades nutricionais dos estudantes matriculados na

educação básica, é considerada a primeira e mais abrangente política pública no tocante à Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e de viabilizar o Direito Humano à Alimentação Adequada e Saudável (DHAA) (LISBOA et.al 2021; BRASIL, 2009).

O embrião do que hoje é conhecido como PNAE, nasce como Campanha de Merenda Escolar, a partir do Decreto publicado em março de 1955 (BRASIL, 1955). Nesse período a fome pós-Segunda Guerra Mundial explicitava que a desnutrição era uma das responsáveis pela evasão escolar, em que menos de 10% dos alunos matriculados no primeiro ano chegavam a oitava série do ensino fundamental, e que uma criança de quatro anos das camadas mais ricas da população apresentavam 9,19 centímetros de altura a mais do que aquelas das classes mais pobres. A carência nutricional expressa pela desigualdade acometia biologicamente trazendo diversos desequilíbrios fisiológicos (CASTRO, 1984). Esse cenário mostrava, no âmbito das políticas públicas, a importância de ofertar alimentação nas escolas como uma estratégia possível à época para enfrentar a fome.

Somente em 1979 que a alimentação escolar se tornou o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), como uma das diretrizes do II Programa Nacional de Alimentação e Nutrição, coordenado pelo Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, vinculado ao Ministério da Saúde. Assim, apenas em 1997 o PNAE foi incorporado ao FNDE, vinculado ao Ministério da Educação (PEIXINHO, 2013).

É importante destacar como marco histórico a Constituição Cidadã de 1988, após mobilizações populares no tocante a redemocratização do país, que incorporou o direito à alimentação escolar para todos os alunos de ensino fundamental da rede pública, a ser garantido pelos governos federal, estadual e municipal. Tornar o acesso à alimentação como direito nas escolas é central para a perenidade na política pública, além disso, a inclusão do controle social como diretriz prevista na execução do Constituição, é fundamental para a garantia do envolvimento popular por meio dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE) (*idem*).

Evidentemente, a robustez agregada à organização do PNAE se dá no avanço das discussões acerca da política pública, sobretudo em cenários políticos sensíveis às questões sociais. Assim a instituição da SAN enquanto política em 2003 corrobora a compreensão da alimentação escolar como Direito Humano e estimuladora de hábitos alimentares saudáveis (LISBOA et.al 2021).

A promulgação da Lei 11.947/2009 que dispõe sobre a alimentação escolar no âmbito do PNAE é central no aprofundamento no que se refere a relevância desta enquanto política de alimentação e nutrição no contexto das comunidades quilombolas. Assim, destacamos o aspecto da diretriz que fortalece essa perspectiva ao traz o apoio ao desenvolvimento sustentável com a aquisição de gêneros alimentícios produzidos no âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar, priorizando as comunidades indígenas, as remanescentes de quilombos e que a aquisição dos gêneros alimentícios seja, no mínimo,

30% destinado à agricultura familiar, privilegiando os assentamentos da reforma agrária e as comunidades tradicionais indígenas e quilombolas. Além disso, que os cardápios da alimentação escolar sejam elaborados considerando “as referências nutricionais, os hábitos alimentares, a cultura e a tradição alimentar da localidade, pautando-se na sustentabilidade e diversificação agrícola da região, na alimentação saudável e adequada” (BRASIL, 2009). Somando a Lei supracitada temos o Parecer das DCNEEQ (BRASIL, 2012a) que destaca o quanto a alimentação escolar é um tema muito reivindicado pelos quilombolas, destacando a importância que ela possa ser articulada aos costumes locais, aos hábitos alimentares, aos modos de ser e de produzir das comunidades, ser voltada às especificidades socioculturais e hábitos alimentares.

Caminho metodológico

Os resultados e a discussão apresentadas nessa pesquisa são parte dos resultados encontrados a partir das rodas de conversas realizadas pelo grupo de pesquisa CulinAfro³ no I Encontro Sobre Alimentação Escolar Quilombola realizado em abril de 2022. Essas rodas foram realizadas ao longo de uma semana com encontros reunindo atores sociais do PNAE dos diversos territórios do país, a saber: merendeiras, conselheiros do Conselho de Alimentação Escolar, agricultores, representantes de comunidades quilombolas, e gestores de escolas quilombolas. Para esse trabalho, escolhemos trazer as contribuições que se apresentaram nas falas dos gestores escolares.

Tais rodas de conversa tiveram como referência metodológica os Grupos de Diálogo propostos por Daniel Yankelovich e adaptada para a realidade brasileira segundo IBASE; POLIS (2006). Os Grupos de Diálogo são compostos por grupos de pessoas que são convidadas a discutir acerca de determinado assunto, com a finalidade de proporcionar a construção coletiva de opiniões por meio do diálogo. O objetivo é chegar ao entendimento de que todos os participantes têm partes da resposta para a pesquisa, que outras maneiras de pensar podem enriquecer um ponto de vista e são igualmente importantes para o processo de formação de opiniões.

A etapa seguinte a realização dos grupos foi a transcrição das falas. Neste trabalho, apresentamos os resultados especificamente do Grupo de Diálogo realizado com os gestores de unidades escolares. A metodologia para análise da conversa elegida foi a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), cuja base metodológica considera o registro da transcrição integral, incluindo hesitações, silêncio, risos, assim como estímulos do entrevistador. Permitindo, assim, que a subjetividade surja com seus próprios sistemas de

³Cadastro como grupo de pesquisa no Diretório de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) como grupo de pesquisa dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2528041394965792

pensamentos, processos cognitivos, sistemas de valores, representações, emoções, afetividade e afloração do seu inconsciente (BARDIN, 2016).

Realidade do PNAE nas escolas quilombolas - desafios e potencialidades

Os encontros mediados pela educação popular de base freiriana (2022) que conduziu os Grupos de Diálogos com os gestores de unidades escolares quilombolas trouxe contribuições muito ricas para discussão acerca dos desafios e também das estratégias para reduzi-los. Os encontros ocorrem em plataformas de reuniões virtuais dos dias 25 à 29 de abril de 2022 nos turnos da manhã e noite. O 1 Encontro Sobre Alimentação Escolar Quilombola foi amplamente divulgado por meio das mídias digitais do grupo de pesquisa CulinAfro (*Instagram* e *Facebook*) assim como contamos com o apoio dos Centro Colaboradores de Alimentação e Nutrição Escolar (CECANE) estaduais e o FNDE para divulgação para os trabalhadores de escolas quilombolas, objetivando, assim, captar a participação dos atores sociais, citados anteriormente, em todas as regiões do país, ou na maior parte delas.

Após as inscrições, que foram realizadas por meio de formulário online, as integrantes do CulinAfro dividiram os inscritos de acordo com o seu perfil de trabalho e/ou atuação no PNAE. Para cada um desses foi criado um grupo de mensagens instantâneas usando o aplicativo *Whatsapp* com a finalidade de facilitar a comunicação e o envio do link das salas virtuais nos respectivos momentos de realização dos encontros.

Ainda que estudos recentes divulgados pelo IBGE demonstram que 90% dos domicílios brasileiros tenham acesso à internet, desses 74% são rurais e 92% urbanos (IBGE, 2022), a estabilidade da conectividade dos territórios é algo ainda não estudado amplamente. A experiência com esses grupos nos mostrou que no ambiente rural o acesso à internet, com estabilidade e qualidade para uma conexão em sala virtual, ainda é um desafio. Por esse motivo, houve algumas ausências no momento do encontro síncrono e instabilidades na conexão durante a realização.

Assim, compartilharemos contribuições de cinco grupos de diálogos realizados com gestores de unidades escolares quilombolas das regiões: nordeste (n=6); sul (n=1); e sudeste (n=2). Trazemos, portanto, para o debate reflexões sobre a promulgação de Leis, Decretos e Diretrizes e os desafios de garantir a implementação na prática.

Quando perguntados se havia comida do quilombo na escola as respostas foram múltiplas: locais onde conseguiam garantir a compra da agricultura familiar de produção no território e que o cardápio fosse elaborado em consonância aos hábitos alimentares da comunidade; já outros não conseguiam garantir a compra, mas estavam conseguindo pleitear o cardápio mais adequado; e, também, houve realidades em que não conseguiram avançar em ambos os pontos ou ainda que recebem as refeições padronizadas para todo o estado, em virtude da terceirização da alimentação. Abaixo compartilhamos alguns relatos que coadunam à

explanação anterior. Reforçamos que o nome do participante, bem como a comunidade será suprimida e usaremos apenas o cargo e o estado da federação de origem.

[...] temos (refere-se a comida do quilombo no cardápio escolar)! Não na proporcionalidade, na quantidade que a gente queria. Mas a gente tem. Aqui é muito comum o uso da banana, da mandioca, do inhame e do melado. A gente não tem como prato principal, normalmente a gente serve na chegada das crianças, quando a gente tem (os gêneros) da agricultura familiar. Quando a gente não tem a gente serve biscoito, a gente serve pão. Por exemplo, a gente tem no cardápio da escola a canjiquinha, que é o tropeiro com a carne de boi, né?! Não igual o da comunidade, mas similar (gestora de unidade escolar no estado de Minas Gerais).

Então já aconteceu da gente fazer a prensada que é comida típica, daqui tem o pão de ló. E a gente faz também a paçoca de amendoim que também é parte da nossa comida aqui da comunidade (Secretário de escola quilombola do estado do Paraná).

A embuzada todas as pessoas daqui que vem de fora sempre quando chegam aqui na escola pergunta logo pela embuzada. A embuzada ela é feita com a fruta embu ou umbu tem muito aqui na região nordeste principalmente no Sertão e aí a gente faz. Tá no cardápio? Não. Não tem no cardápio, mas não é porque não tem, que a gente não vai ficar sem fazer. A gente compra, os meninos trazem o embu para escola a gente faz porque a verdade é um embu com leite, creme de leite, enfim. Então tem algumas coisas, algumas adaptações que a gente vai fazendo para ficar um pouco mais próximo da realidade do que a gente viveu. Até porque se a gente for seguir somente o cardápio atual a gente daqui a pouco perde essas referências (gestora de escola no estado de Pernambuco).

Aqui no Espírito Santo, o que acontece: a merenda é terceirizada. É uma empresa terceirizada que faz a compra e distribui nas escolas. Com isso, o cardápio é unificado. A escola do norte do estado tem a merenda servida igual a merenda que é servida na escola do sul (gestor de escola quilombola do estado do Espírito Santo).

Os relatos apresentados trazem multiplicidades de experiências no que diz respeito à alimentação escolar quilombola nas diversas regiões do país. Ao percebermos os relatos que trazem sobre as estratégias que cada comunidade se articula para conseguir manter a cultura alimentar ancestral na escola, desperta o alerta de que algumas diretrizes não estão sendo adequadamente respeitadas.

Assim, podemos destacar a violação das Diretrizes número I que traz sobre “o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que

respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis” (BRASIL, 2009, p.1) e número V que a alimentação escolar deve apoiar:

o desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos (BRASIL, 2009, p.1)

Além disso, temos como importante marco para as políticas públicas de alimentação e nutrição no país o Marco de referência em Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas (MREAN) que endossa a importância do respeito à cultura alimentar já exposto na Lei do PNAE a medida que salienta a necessidade de respeitar, reconhecer e valorizar a diversidade da alimentação, contemplar as práticas e os saberes mantidos por povos e comunidades tradicionais e as diferentes expressões da identidade e da cultura alimentar e práticas alimentares locais e regionais.

Em relação a presença da temática da alimentação no currículo escolar, sobretudo no que diz respeito às práticas culturais das comunidades, as respostas também denotam pluralidade de experiências.

[...] as professoras das áreas de ciências elas trabalham a questão da alimentação e é bastante, assim, colocado, os pratos típicos das comunidades para estarem dentro dos conteúdos da disciplina, tanto de ciências do ensino fundamental, como em biologia no ensino médio. É bastante trabalhado dentro da escola a questão da alimentação (Secretário de escola quilombola no Paraná).

As disciplinas eletivas são as que os estudantes escolhem o que eles querem pesquisar. E aí eles escolheram sobre o embuzeiro, porque aqui a maioria, quase todas as embuzeiros tem nome, embuzeiro de seu Antônio, embuzeiro da assombração, enfim. Então eles foram pesquisar sobre esses embuzeiros. Foram pesquisar com as pessoas mais velhas porque tem esse nome, e aí foram visitar eles. Tava na época da colheita. Colheram umbu. E aí foi feito todo um trabalho de pesquisa e a partir da colheita desses embus produziram vários alimentos e eu considero também que apesar de atual são alimentos quilombolas. Então, aqui na escola eles fizeram além da embuzada fizeram o vip, fizeram a geleia, o suco, enfim. Vários alimentos que podem ser armazenados e guardados por um determinado tempo (gestora de escola quilombola de Pernambuco).

[...] a gente também tem uma horta na escola. Onde em cada uma das ações cada turma adota um canteiro, uma planta que eles mesmos trouxeram de casa e cuidam. Então fizemos também estudos dos nutrientes que tem nos alimentos que a gente consome. Então, foi uma atividade bem interessante em palestras com

visitas a casa de pessoas que têm quintais produtivos, que fazem, por exemplo, o fubá, o xerém de milho (professora escola quilombola de Pernambuco).

O tema do projeto do ano passado foi “O que o nosso quilombo tem?” [...] E aí eles foram com salgadinhos - coxinhas, empadinhas; um rapaz que vende açaí... produz açaí, enfim. Mas nada é... assim, que seja típico de uma comunidade quilombola (gestor escola quilombola Espírito Santo).

O que percebemos dessas falas é que há uma preocupação em manter a tradicionalidade na história alimentar e cultural dos territórios, muito por incentivo e articulação dos professores e gestores, ainda que sem incentivo do Estado. O MREAN também destaca que a escola possa viabilizar a incorporação de temas sobre alimentação, saúde e nutrição nos Programas Político Pedagógicos (BRASIL, 2012c) e é também a diretriz II da Lei do PNAE “a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida” (BRASIL, 2009, p.1) e ao DCNEEQ quando destaca que “a construção de metodologias de aprendizagem adequadas às realidades socioculturais das comunidades; a produção de material didático-pedagógico contextualizado, atualizado e adequado” (BRASIL, 2012b).

Destacamos ainda que para além do respeito as DCNEEQ que destacam a importância da formação continuada para os todos os trabalhadores da escola englobando os aspectos culturais dos territórios, salientamos que a implicação, bem como a preocupação em incluir a comunidade nas atividades escolas apareceu, na análise dos diálogos, de forma mais expressiva por aqueles gestores que são oriundos das comunidades que atuam. Como descrito pela participante que é gestora de unidade escolar de Pernambuco “e assim a gente enquanto quilombola, a gente quer é ofertar aquilo que a gente não teve. Então isso é muito forte. Esse pertencimento ele, por muitas vezes, deixa a gente numa responsabilidade que está para além do que realmente é nossa”.

Embora os diálogos expressam uma série de estratégias utilizadas pelos gestores das unidades escolares para a colocar em prática as legislações, muitos desafios são relatados pelos participantes. Desses, destacamos dois pontos que foram amplamente levantadas: a burocracia para a compra da agricultura familiar quilombola; e a adequação do cardápio para a cultura alimentar dos territórios. Além de trazerem a importância de existir documento que os fortaleça na luta diária e prática para a garantia da política pública de alimentação escolar quilombola. Na perspectiva de sistematizar os direitos conquistados, assim como apoiá-los, por exemplo, no planejamento de cardápio. E justamente dessas demandas que emerge a escrita compartilhada desse material educativo que para esse trabalho a proposta era levantar aspectos pertinentes a pontos elencados pelos participantes das rodas e anuncia tanto a ausência de materiais práticos como também compartilhar as experiências vivas em cada um

desses territórios de modo que esse encontro mediado pelo diálogo promova a troca dessas vivências e possam fortalecer outros territórios que enfrentam maiores dificuldades de articulação nesse sentido.

Considerações finais

O compartilhamento desse trecho de uma pesquisa muito maior e mais robusta é uma etapa inicial ainda em construção e amadurecimento permeado por muito diálogo e objetivando, assim como os princípios da educação popular, ser escrito por muitas mãos a partir da leitura de vozes das regiões do país o mais diversa que for possível ser.

Os grupos de diálogos com os diretores exibem para nós que embora hajam muitas limitações e desafios na efetivação da alimentação escolar para além da oferta da comida em si, mas que ela seja produzida no território e preparada a partir do repertório cultural desse, os gestores escolares articuladas com professores e a própria comunidade vem conseguindo estabelecer estratégias para implementar a alimentação escolar tal como descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola sob a perspectiva das normas orientadoras do Programa Nacional de Alimentação Escolar.

Mesmo que essas experiências sejam excitatórias, no sentido de ao conhecê-la ter um certo encantamento com os manejos, não podemos romantizá-las. Afinal a garantia da implementação das leis já existentes é um dever do Estado brasileiro. Nessa perspectiva, reafirmamos a importância dos movimentos populares tanto na fiscalização como no tensionamento para que essas diretrizes passem do papel para o cotidiano. Por isso, a importância da elaboração desse material educativo ser feita junto com as pessoas envolvidas diretamente nesse processo, a fim de focalizar tanto os desafios, como os caminhos que elas mesmo já demonstram que são possíveis.

512

Referências

BRASIL. Institui a companhia da Merenda Escolar. Decreto nº 37.106. 31 mar. 1955. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37106-31-marco-1955-332702-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 04 set. 2022

_____. **LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm . Acesso: 15 fev. 2023

_____. **LEI N° 11.947, DE 16 DE JUNHO DE 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis n°s 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória n° 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei n° 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm Acesso: 15 fev. 2023.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas.** – Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012.

_____. Ministérios da Educação. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Resolução n° 8 de 20 de novembro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18694-educacao-quilombola-sp-1000400393#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCEB%20n%C2%BA%208,da%20Qualidade%20das%20Escolas%20Quilombolas>. Acesso 06 ago. 2022

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer Homologado das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Aprovado em 05 de junho de 2012.

_____. **RESOLUÇÃO N° 06, DE 08 DE DE 2020.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. 2020 Disponível em: <https://www.fn-de.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/13511-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-6,-de-08-de-maio-de-2020> acesso: 15 fev. 2023

CASTRO, J. **Geografia da fome: o dilema brasileiro - pão ou aço.** Rio de Janeiro: Antares, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 81ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. 256p.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** 7ª. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

IBGE. Internet já é acessível em 90,0% dos domicílios do país em 2021. **PNAD TIC**. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021>
Acesso 13 jul. 2023.

LISBOA, C.M.P.; ROVARI, J.D.C.; RIZZO, T.P.; SCHOTTZ, V. A roça enraíza na escola? Refletindo sobre os desafios para a promoção da segurança alimentar e nutricional no contexto da alimentação escolar quilombola. *In*: COSTA, R.R.S.; CASTRO, M.L.L.; FONSECA, A.B (orgs.). **Tempero de quilombo na escola: experiências de extensão do projeto CulinAfro (UFRJ-Macaé)**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde, 2021. p. 143-163

NASCIMENTO, A. **O genocídio no negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016. 229p.

PEIXINHO, A. M. L. A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S. l.], v. 18, n. 4, p. 909–916, abr. 2013.

514



Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

MANIFESTAÇÕES CULTURAIS AFRO-RELIGIOSAS: UMA AÇÃO DECOLONIAL COM ESTUDANTES E PROFESSORES/AS DO ENSINO MÉDIO

Diego Cruz Argolo¹
Vinícius da Silva Lírio²

Este estudo está sendo realizada com estudantes do Ensino Médio, professores/as e um dos autores deste texto, como professor-pesquisador no contexto do Programa de Mestrado em Educação e Docência (PROMESTRE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, entre os anos de 2022 e 2024, sobre as manifestações culturais afro-religiosas à luz do letramento racial crítico. (APARECIDA DE JESUS FERREIRA, 2015). Pretende-se, também, discutir a resignificação das identidades de raça constantemente forjadas na colonialidade, a partir das narrativas dos/as participantes da pesquisa.

Deste modo, a investigação tem como universo as práticas educativas do Colégio Estadual Luiz Viana Filho – CELVF, no município de Candeias- Bahia - Brasil, região metropolitana de Salvador - BA, com estudantes da 2ª série do Ensino Médio com a faixa etária entre 15 e 16 anos, no turno matutino. Este colégio do ponto de vista da Secretaria de Educação do Estado da Bahia é de grande porte porque é existe por 840 alunos/as matriculados/as e frequentando e, funciona tanto no diurno quanto no noturno.

Os/As educandos/as envolvidos/as nessa pesquisa 60%, aproximadamente, residem na zona urbana tanto no centro quanto em bairros periféricos da cidade e 40% na zona rural. Parte desses/as estudantes possuem média ou pouca escolaridade, alguns vivem em situação de vulnerabilidade social e são de famílias de baixo poder aquisitivo.

Cabe explicar que essa pesquisa surge da necessidade do professor pesquisador, em formação, discutir a resignificação das identidades de raça constantemente forjadas na colonialidade, a partir das narrativas dos/as participantes da pesquisa. Essa discussão será permeada por narrativas contra-hegemônicas, com o propósito de desvelar as práticas de silenciamento e cerceamento dessas manifestações culturais no ambiente onde o estudo está sendo realizado.

Nos últimos anos, há uma preocupação com a diversidade cultural se tornou alvo de discussões em diversos espaços sociais, e um desses ambientes deveria ser a Escola. No entanto, ainda não é. As diferenças culturais não são discutidas no espaço escolar, acredita-se que por diversos fatores, dentre eles às relações de poder no processo de ensino-

515

¹ Mestrando da Universidade Federal de Minas Gerais - diargolo9@gmail.com

² Professor Adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais - vinicius.lirio@gmail.com

aprendizagem: direção e coordenação x professores (as) e estudantes, docentes x discentes. Essa relação de poder impede que haja a promoção de uma pedagogia libertadora que valorize os debates sociopolíticos. (TOMAS TADEU DA SILVA, 2000).

Segundo o Babalorixa SIDNEI NOGUEIRA (2020), negro, educador e doutor em semiótica e linguística geral pela Universidade de São Paulo – USP, em seu livro Intolerância religiosa, afirma que o Brasil é um país multicultural. Contudo a estigmatização das religiões de matiz africana, especialmente o candomblé, difundida em boa parte da sociedade brasileira, tem origem no processo de colonização do país. Esse sistema de dominação criou uma construção ilusória de democracia religiosa a qual propaga a hegemonia das religiões judaico-cristã e também provoca a ocultação e o cerceamento de práticas culturais relacionadas à religião de matiz africana.

Para seguirmos com a discussão é preciso entender os conceitos e a diferença entre colonialismo e colonialidade. Dessa forma, NELSON MALDONADO TORRES (2018, p.41) informa que o

Colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta”; e colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. A “descoberta” do Novo Mundo e as formas de escravidão que imediatamente resultaram daquele acontecimento são alguns dos eventos-chave que serviram como fundação da colonialidade. Outra maneira de se referir à colonialidade é pelo uso dos termos modernidade/colonialidade, uma forma mais completa de se dirigir também à modernidade ocidental.

516

Esses conceitos sobre colonialidade e colonialismo me fez refletir que, no CELVF, eu, professor de Biologia, e os/as estudantes vivenciamos o silenciamento das manifestações culturais de matiz³ africana, desde 2013. No CELVF percebo que boa parte das práticas escolares é elaborada sem considerar o que diz a lei federal 10.639/03, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, e torna obrigatório o estudo da cultura e história afro-brasileira e africana nas instituições de ensino, tanto pública quanto privada em todo o Brasil. Vale aditar que esta lei foi criada para que as instituições de da Educação Básica se envolvessem na batalha antirracista, assim como na proposta de reparação à população negra.

³ Segundo Lirio (2014), nos estudos culturais, o termo Matiz, (...) ganha a conotação justamente das múltiplas nuances no seio das culturas, entendendo, sobretudo, que estas não têm sua dinâmica desenvolvida em torno de um eixo central, “enraizado”, uma espécie de matriz. Mas que sua rede de articulações é sempre dinamizada por uma série de relações que é o que a torna complexa, multifacetada e em constante movimento. (2014,p.34).

Assim sendo, o estudo da cultura de matiz africana, no contexto escolar, deve ser pensado com base no conhecimento que os/as professores/as têm de quem são essas pessoas que constituem sua sala de aula e das práticas pedagógicas que valorizem às diversas manifestações culturais afro-brasileiras. (NASCIMENTO E ABIB, 2017). MEIRY E HOLANDA (2017) afirmam que é muito importante propiciar a estes jovens, uma visita ao passado, através da reconstrução da memória, que podem auxiliá-los a reconhecer as práticas da cultura afro-brasileira no seu cotidiano.

Esse estudo pode contribuir para discussão, a reflexão e a inclusão das manifestações culturais afro-religiosas, na sala de aula e no currículo, de modo que os conhecimentos construídos no ambiente familiar e na escola, sejam agregados aos conhecimentos das religiões de matiz africana e assim esses alunos/as se reconheçam pertencentes ao grupo social afro-brasileiro. Cabe aditar que temáticas que envolvem a cultura afro-brasileira, são alvo de preconceito e racismo religioso, por uma grande parcela da sociedade brasileira. Essas manifestações quando abordadas nas práticas escolares e no currículo do CELVF, são sempre em datas pontuais, generalizadas e folclorizadas, ratificando mais ainda a manutenção de práticas racistas. Em relação ao folclorizar as manifestações afro-religiosas, LUIZ RUFINO (2021, p124), em seu livro *Vence-demanda*, informa que

Debruçar-se sobre as práticas culturais afro-diaspóricas as mantendo como formas exóticas, folclóricas, animistas-fetichistas e menos sofisticadas é contribuir para a manutenção de uma toada de um racismo multifacetado, que opera do fenótipo ao epistêmico. Não basta objetificar as práticas e os praticantes como alvo de estudos em razões intransigentes, como também não basta reivindicá-los em prol da representação da diversidade sem que os considere em suas integralidades. (...)

517

Perante o contexto já mencionado, optei em trazer os estudos das práticas das manifestações culturais religiões afro-religiosas (NOGUEIRA, 2020; DIEGO DE OXOSI (2018), uma vez que está sendo priorizado a inserção da temática nas práticas pedagógicas do CELVF à luz do Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2015), dos Estudos Decoloniais (TORRES, 2018) e dos estudos sobre as Relações Étnico-Raciais (NILMA LINO GOMES, 2000), possibilitando a comunidade do CELVF, pensar no desenvolvimento da construção das identidades de raça dos/as estudantes, através dos estudos culturais (STUART HALL, 2012). É importante trazer para o chão do CELVF, o estudo das manifestações culturais afro-religiosas, porque percebi que essa temática estava sendo trabalhada bem superficialmente no CELVF, apesar de saber que essas manifestações estão presentes na cultura da cidade de Candeias-BA, onde o CELVF está situado.

Nesse cenário, para atingir os objetivos apresentados, o estudo será constituído por uma abordagem autoetnográfica (LAURECI FERREIRA DA SILVA, 2017) e etnográfica

(MARLI ANDRÉ, 2012). A abordagem autoetnográfica consideramos a mais adequada para a realização deste estudo, uma vez que o professor é pesquisador e, ao mesmo tempo, um participante da pesquisa. Este pesquisador/pesquisado compreende a sua subjetividade através da reflexão e do contexto sociocultural que está imerso. (Silva, 2017).

Conforme essa ótica, é possível afirmar que a autoetnografia faz parte da abordagem etnográfica, pois ANDRÉ (2016, p.41) em seus estudos, conceitua a pesquisa do tipo etnográfica como sendo a investigação “que se caracteriza por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permitindo reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”.

Com esse tipo de pesquisa qualitativa é que o docente/pesquisador conseguirá ressignificar toda sua prática escola, tendo acesso na prática ao ambiente escolar e podendo também ser o autor de transformações significativas na vida do discente, podendo lutar a favor de uma educação de qualidade, valorizando o conhecimento, atitudes, crenças e o modo do aluno sentir a sua realidade e o mundo.

Nessa perspectiva, além das abordagens metodológicas já citadas, utilizei como um procedimento metodológico a Cartografia, porque é importante registrar de forma dinâmica passos no percurso de formação dos/as discentes, no momento que os fatos estão acontecendo, gerando um conjunto de pontos de vistas e reflexões (VINÍCIUS DA SILVA LÍRIO, 2020). Este tipo de abordagem, para esse mesmo autor, é denominado de cartografias poéticas, que o mesmo conceitua de:

Mapeamentos de processos criativos que são desenvolvidos enquanto estes ocorrem, em movimento, dinâmica e interações diversas, reconhecendo fluxos, rupturas e nós - como entrelaçamento de vetores, suas articulações, de uma lado, e a gente sujeitos de tais universos, de outro - a partir de provocações (auto) etnográficas [...]. (2020, p.59)

Tendo em vista dos aspectos apresentados, as metodológicas foram escolhidas pelo fato de que os conhecimentos, sobre as manifestações culturais afro-religiosas, fazem parte também do cotidiano dos/as estudantes, porque estes conhecimentos estão presentes na sociedade brasileira e são passados seguindo a Pedagogia da Tradição⁴(ROSA M. de C. ROCHA, 2011), através da oralidade, de geração em geração.(PIERRI VERGER, 1995). Diante dessa perspectiva, é importante que o (a) professor/a desenvolva práticas escolares que valorizem as narrativas orais dos/as discentes, pois possibilita o significado da vivência individual, coletiva e familiar. (MEIHY E HOLANDA, 2017).

Evidentemente que desenvolver uma prática pedagógica na perspectiva do multiculturalismo é um ato político, crítico e também transgressor principalmente em escolas que essencializam

⁴“(…) Pedagogia da Tradição é a construção coletiva do saber, partindo do seio familiar, tendo como base a realidade vivida e objetivando a convivência harmônica no grupo social. Vida é conhecimento e conhecimento é vida.” (ROCHA. 2011).

as diferenças culturais dos seus/suas estudantes. Nesse caso, é desafiador e arriscado, para alguns docentes, incorporar o Multiculturalismo em suas aulas porque possibilita que o professor reflita sobre o seu dia-a-dia em sala de aula e perceba muitas vezes que silenciou as diferentes formas de cultura propagadas e produzidas pelos/pelas discentes. Destarte, bell hooks (2017, p.63) afirma que “O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidades e preconceitos [...]”.

Por todos os argumentos supracitados, elaborei e desenvolvi um projeto didático, no segundo semestre de 2022, intitulado: Brasilidades: Identidades culturais em foco, para discutir e ressignificar as identidades de raça forjadas na colonialidade através das narrativas dos/as participantes da pesquisa. E nessa oportunidade também pude observar quais estratégias de ensino foram mais adequadas para estabelecer um diálogo entre as culturas da escola e as culturas dos (as) estudantes.

Este projeto de didático foi desenvolvido em uma turma do segundo ano do Ensino Médio, Matutino, no CELVF, para que os/as discentes envolvidos/as nesse processo pudessem refletir, através de suas narrativas orais, sobre as práticas colonialistas de silenciamento e cerceamento sobre as manifestações afro-religiosas no CELVF. Além disso, foi analisada a recepção dos/as estudantes que compõem a sala de aula em relação às atividades que foram desenvolvidas nos durante o desenvolvimento do projeto.

Para SANTOS E LEAL (2018), a pedagogia de projeto é uma ferramenta metodológica colaborativa, que pode ser empregada em vários contextos sociais principalmente no espaço escolar, levando em consideração o desenvolvimento de uma sociedade mais consciente, participativa e democrática. Nessa pedagogia, o/a docente é um facilitador na construção de saberes, ao mesmo tempo em que o/a discente questiona, pesquisa, se apropria do objeto, desenvolve a investigação e conseqüentemente produz conhecimento.

Nessa perspectiva, para que os/as estudantes desenvolvam contra-narrativas no desenvolvimento do projeto, trago para o diálogo a concepção de educação de LUIZ RUFINO (2021, p.11), no seu livro *vence-demanda: educação e descolonização*

“(…) A colonização é uma grande engenharia de destruição de existências e corpos e de produção de um mundo monológico, adoecido pela ganância, escasso de beleza e poesia. Na contramão dessa lógica produtora de desvios e aniquilações, a educação emerge como um radical vivo; corporal; vibrante; dialógico; inacabado; alteritário; comunitário; produtor de presença; dúvida; vivência e partilha. a educação não é apaziguadora do conflito, ela é uma força errante, que nega a certeza, instaura dúvida, avança nas perguntas e persegue o seu fazer como prática de liberdade. A educação como radical da vida, como experiência corporificada do ser e de suas práticas de saber é comum a todos (…)”.

Para ratificar essa ideia é necessário trazer os estudos de NILMA LINO GOMES (2000), pois afirma que, para a educação ser completa é preciso valorizar o individual e o coletivo ao mesmo tempo, através da produção de práticas pedagógicas que transgridam a padronização do ensino-aprendizagem. Ainda nessa ótica, PAULO FREIRE (1979, p. 19) ressalta que “para a educação ser válida deve considerar a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive. Em tal lugar, em tal momento, em tal contexto”. Por fim, percebemos, que parte dos/as professores/as, dos/as aprendizes e o professor-pesquisado já iniciaram a elaboração de narrativas não-hegemônicas, a partir dos estudos sobre as manifestações culturais afro-religiosas, como um meio de luta e resistência contra o racismo estrutural. Houve necessidade da criação de condições didáticas para ocorrer efetivamente a troca de saberes entre discentes, docentes e a comunidade escolar sobre as manifestações culturais afro-religiosas. Essa permuta garantiu o direito de aprender dos envolvidos nesse processo de ensino aprendizagem.

Referência

ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Prática Pedagógica: Etnografia da Prática Escolar**. 18ªed. São Paulo: Papirus, 2012.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: Educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na Universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica**. Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, gênero, sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem. Campinas, SP. Pontes. 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394/96**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 15 de julho de 2021.

_____. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Diversidade Étnico Cultural**. In: RAMOS, Marize Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Maria Nascimento. **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia, 2000.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. organização Liv Sovik; Tradução Adelaide La Guardia Resende et al. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. 480 p.

LÍRIO, Vinícius da Silva. **Criar, performar e cartografar: poéticas, pedagogias e outras práticas indisciplinadas do teatro e da arte**. 1ª edição. Curitiba: Appris, 2020.

LÍRIO, Vinícius da Silva. **Poéticas híbridas: bando de teatro olodum + butô de Tadashi endo nos entre-lugares da criação cênica**. 2014. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação de Artes Cênicas da Escola de Teatro e Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2014.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer pensar**. 2ª ed. São Paulo: contexto, 2017.

NASCIMENTO, Solange Aparecida. ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros: O lugar da Cultura no Currículo da Educação Quilombola**. Revista Humanidades e Inovação v.4, n.3 – 2017. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/346>>. Acesso em: 01 de agosto de 2021.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância Religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; pólen, 2020.160 p.

OXÓSSI, Diego de. **O Poder das folhas: banhos, defumações e magias**. 2. ed. Mairiporã: Ed. Arole Cultura, 2018.

ROCHA, Rosa Margarida Carvalho. **A Pedagogia da Tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras**. Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 8 n.11 p. 31-52 jul./dez. 2011 Disponível em:< <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1308> > . Acesso em: 13 de julho de 2023.

RUFINO, LUIZ. **Pedagogia das encruzilhadas**. 1º edição. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2019.

RUFINO, LUIZ. **Vence-demanda: educação e descolonização**. 1.ed., Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, D. M.. LEAL, N. Melo. **A Pedagogia de Projetos e sua Relevância como Práxis Pedagógica e Instrumento de Avaliação Inovadora no Processo de Ensino Aprendizagem.** Disponível em:< <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n1.07> >. Acesso em: 16 de maio de 2022.

SILVA, Laureci Ferreira da. **Letramentos acadêmico-científicos na formação continuada de professoras de língua portuguesa.** 2018.Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador-Bahia. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis/ Tomaz Tadeu da silva (org), Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis: Editora Vozes. 2000.

TORRES, Nelson Maldonado. **Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas.** In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado e GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico.** 1. ed. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

VERGER, Pierre Fatumbi. **Ewé: O uso das plantas na sociedade de iorubá.** 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 766p.

522

RAP COM QUÍMICA: UMA PROPOSTA SENSÍVEL, CIENTÍFICA E EDUCATIVA

Elaine Conte¹
Débora Spessatto²

Rap com química: uma proposta sensível

Há muitas produções acadêmicas brasileiras que caracterizam a expressão musical do rap como uma arte politizada de dimensões emocionais, científicas, artísticas e educativas da cultura humana (KEHL, 1999; ANDRADE, 1999; GARCIA, 2004; LEAL, 2007; PASSOLD, 2018), que se manifesta nas suas letras de engajamento cultural, social e por desafios tecnológicos, trazendo impactos à promoção das práticas socioculturais da liberdade criativa e educativa. Conforme Garcia (2004), os Racionais MC's insistem na perspectiva de que o rap não é um tipo de música fácil, mas tem uma força de linguagem autêntica que leva os sujeitos a pensar sobre as próprias vivências e experiências culturais, mobilizando o pé, a cabeça e o coração (questões sensoriais que estimulam os sentidos). Por tudo isso, a vertente que embasa este estudo científico e educativo do mundo social está justificada na abordagem hermenêutica, “constituindo-se em uma rica fonte de análise, trazendo contribuições para a construção do problema de pesquisa, a análise de dados e sua respectiva interpretação, sendo fundamental para o jogo pergunta-resposta e para a abertura dialógica” (SIDI; CONTE, 2017, p. 1942). Muitas são as manifestações culturais das linguagens musicais que envolvem os estudantes, os professores e as juventudes com o rap, englobando letras engajadas socialmente, projetos de intervenção no âmbito da cultura, como a valorização da arte-educação, a rejeição à violência e a valorização de temas que elevam a estima socioemocional (ANDRADE, 1999). Analisando a evolução do rap no Brasil, percebe-se que este gênero se dividiu em inúmeras ramificações e variações quanto ao estilo, às performances.

Considerando a diversidade de estilos e gostos musicais, optou-se por dar atenção a um gênero específico, amplamente difundido, o rap. Diversos pesquisadores debruçam-se sobre o desafio de estabelecer uma relação dialógica com o estudante, reter sua atenção e tornar efetiva a aprendizagem capaz de interconectar conceitos complexos. E nesta busca pelas necessidades e interesses que motivam os estudantes, percebe-se o despreço deles com relação à área das ciências da natureza, mais especificamente, uma “completa falta de

523

¹ Universidade La Salle. Canoas, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. <elaine.conte@unilasalle.edu.br> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0204-0757>

² Universidade La Salle. Canoas, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. <spessattod@gmail.com> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8537-4607>

interesse” pela disciplina de química (LIMA; LEITE, 2012), chegando a considerá-la, erroneamente, como distante de seu cotidiano (ARROIO *et al.*, 2006). Questionados a respeito das possíveis percepções dos estudantes sobre a Química, em pesquisas recentes, os professores relatam que costumam escutar das suas turmas: “coisa de louco, muita fórmula e memorização, muito difícil, só serve para passar no vestibular, odeio química, entre outras” (SILVEIRA; KIOURANIS, 2008, p. 29). Esta situação, geralmente, está acompanhada de um esquivar-se para o ensino tradicional predominante em nossas escolas, no qual a maneira de se ensinar e aprender química resume-se em decorar regras, nomes de substâncias, memorizar modelos e fenômenos, muitas vezes desconectados da realidade do próprio estudante. Analisando os desafios do Ensino Médio na região de Crateús, no Ceará, alguns autores apontam os prejuízos decorrentes desta limitação pedagógica.

Esse ensino que perdura e é caracterizado pela acumulação de conhecimentos acabados, estanques e sem caráter formador tem produzido uma formação básica com pouca compreensão pelos jovens [...] Um Ensino Médio significativo exige que a Química assuma seu verdadeiro valor cultural enquanto instrumento fundamental numa educação humana de qualidade, constituindo-se num meio coadjuvante no conhecimento do universo, na interpretação do mundo e na responsabilidade ativa da realidade em que se vive. (LIMA; LEITE, 2012, p. 76).

Mas é preciso deixar claro que muitos fatores atuam simultaneamente em sala de aula. Enquanto explicamos a origem da Tabela Periódica, por exemplo, diversas distrações ocupam a mente dos estudantes: um possível namoro, um filme que está sendo lançado, uma conversa paralela, ou qualquer outra coisa capaz de distraí-los, como uma música qualquer (com um refrão impossível de esquecer, por exemplo). De fato, estamos em uma competição, uma disputa pela atenção do estudante somada a certos preconceitos e estereótipos da disciplina. Almeida e Silva (1998), no livro *Linguagem, leitura e ensino de ciência*, como um olhar visionário ou tendo um vislumbre do futuro, já alertavam que: “corremos o risco de ficarmos falando e lendo sozinhos reclamando participação e espírito crítico nas nossas salas de aula, enquanto *eles* estarão vendo televisão, imersos em sons, *walkmans*, imagens e videogames” (ALMEIDA; SILVA, 1998, p. 102).

Hoje, muitas são as distrações que são apresentadas aos estudantes, tendo em vista todos os artefatos culturais criados e postos à disposição pela internet (filmes, clipes, músicas, vídeos) ao longo da história da humanidade. Segundo a pesquisa TIC Domicílios (2018)³, apresentada no VII Fórum da Internet no Brasil, 55% dos jovens de 16 a 24 anos ouvem música diariamente, e se somarmos a este número o percentual de jovens que ouvem música semanalmente, temos 73% dos jovens representados, incluindo os estudantes do Ensino Médio. Entre os jovens de 10 a 15 anos (em sua maioria alunos do Ensino Fundamental),

³ Pesquisa disponível em: <https://cetic.br/tics/domicilios/2017/individuos/>

este mesmo somatório corresponde a 70% deles (53% ouvem músicas diariamente e 17% semanalmente). Tais dados demonstram o quanto a música está atrelada ao cotidiano de nossos estudantes, já que a maioria deles possui entre seus passatempos: assistir a vídeos (com músicas), jogar (ouvindo música), ou assistir vídeos de produtores de conteúdo e influenciadores digitais (geralmente conteúdos repletos de músicas). Tudo indica que nossa experiência sonora de mundo e “a música que tem algo para nos dizer, vem ao nosso encontro sem previsão e sem que possamos esquivar-nos dela. Como que de golpe, a linguagem musical exige uma resposta [...]” (FLICKINGER, 2021, p. 94).

Os estudantes respiram música, estando *imersos em sons*, além dela o animar, os envolver, acompanhando-os enquanto vão e retornam da escola, quando realizam tarefas domésticas, enquanto jogam, chegando até mesmo a dormir ouvindo a canção preferida (ALMEIDA; SILVA, 1998). Arroio *et al.* (2006, p.173) justificam tal engajamento no fato de que a “força da linguagem audiovisual consegue dizer muito mais do que captamos, chegando simultaneamente por muito mais caminhos do que conscientemente percebemos [...]”. E muitos são os estilos de música que atraem os jovens ultimamente, com as mais variadas melodias, temas e performances. A lista dos principais estilos musicais consumidos pelas juventudes, nos dias de hoje é extensa, pois a música tem o poder de traduzir o espírito do nosso tempo. Foi assim com os *hippies* no final dos anos 60, com os *punks* nos 80, o *grunge* nos 90 e o *pop* dos anos 2000, etc. Sempre teve uma força muito grande principalmente entre os jovens, que a utilizam como uma ferramenta de expressão que representa suas angústias, ideias, visões de mundo. A música ajuda o jovem a expressar sua personalidade.

Os diversos estilos musicais e as diversas obras sonoras já produzidas estimulam inúmeras sensações nos jovens, inclinando-os para determinados grupos sociais e tribos. Tais experiências musicais os aproximam de ouvintes do mesmo estilo, determinando diversas características e comportamentos que afetarão suas vidas a curto e longo prazo. Entre os gêneros musicais mais ouvidos, destaca-se o rap que está presente na maioria das *playlists*, visto que dentre os sete tópicos apresentados em sua matéria, cinco deles envolvem o rap ou suas variantes. Em 2015 chegou a ser o gênero mais ouvido em escala mundial no *Spotify* (MIRANDA, 2019), sendo inegável sua relevância entre as juventudes. Temos aqui ensaiadas, portanto, questões diversas que nos mobilizam para discutir a relação da linguagem musical do rap com as linguagens do trabalho do professor (executadas na sensibilidade) à construção do conhecimento de química, assunto que merece nossa investigação.

O rap como crítica social

Como uma vertente musical bastante difundida e mesclada com outros estilos atuais, o rap apresenta um notório impacto nas comunidades juvenis desde seu surgimento no final dos

anos 70 (TEPERMAN, 2015). Para Teperman (2015), em seu livro *Se liga no som*, o Rap representa uma inovação cultural desde que chegou.

Sobretudo por bater o pé na ideia de que a música está no mundo para transformá-lo, e não apenas para servir de trilha sonora. O rap se define como uma cultura de rua, e nada mais eloquente do que a imagem de jovens carregando aparelhos de som nos ombros, tocando rap, enquanto dançarinos de break se exercitam na calçada. Gestado nas festas de rua de bairros pobres e predominantemente negros, o rap é uma música que nasce marcada social e racialmente - e que faz dessas marcas sua bandeira, sem que isso a tenha impedido de se tornar objeto de interesse no mundo todo. O rap é hoje ouvido e produzido nos quatro hemisférios. (TEPERMAN, 2015, p. 5).

Embora tenha surgido em um contexto de festas e bailes animados, à medida que a música se espalhava pelas periferias, seu tom passou a ser mais grave, mais sério, refletindo o racismo, a violência e as misérias humanas vividas pelas comunidades carentes. Ao mesmo tempo em que o rap era como uma carta de irmão para irmão, comentando suas lutas e vitórias, era também uma denúncia à sociedade em geral, era o alto-falante que as periferias possuíam para expor e compreender a sua situação vital. Em análises sobre o encontro de *rappers* brasileiros com *rappers* franceses, Massa (2021, p. 2) comenta que os jovens

[...] se opõem à negatividade assimilada ao espaço urbano onde vivem, à cor de suas peles ou a suas origens étnicas e culturais. Esta expressão artística se mostrou um meio de compreender o que estes jovens pensam, sentem e agem na realidade social, na encruzilhada entre o que é socialmente estabelecido e subjetivamente vivido. O rap é não apenas um analisador destas juventudes, mas também um suporte para a construção da existência destes jovens, favorecendo novas experimentações sociais e subjetivas na realidade, em busca do reconhecimento de um lugar social positivo na sociedade.

Em meados da década de 1980, o rap chegava ao Brasil, embora já houvessem canções mais faladas do que cantadas circulando no repertório nacional. O carro chefe deste movimento estava nos encontros de b-boys na rua 24 de Maio e na estação São Bento do metrô, em São Paulo. Era uma forma de lazer para uma parcela da população bastante desassistida ainda durante o Regime Militar (TEPERMAN, 2015). O rap internacional que tocava nestes eventos possuía um caráter mais animado, com apelo popular, dançante e convidativo, como uma trilha sonora de bailes e festas de rua. Na década seguinte, pode-se dizer que suas raízes já haviam se fixado no país, com diversos grupos se formando e gravando seus discos (TEPERMAN, 2015). O aspecto mais festivo das canções ia sendo substituído lentamente por uma essência mais crítica e politizada, já que a exclusão social e a violência passaram a ganhar um peso maior nas letras produzidas pelos MC's (KEHL, 1999; PASSOLD, 2018).

Pode-se dizer que esta mudança, de um tom festivo para algo mais crítico e sério, seria a primeira das muitas transformações que o *ritmo e poesia* ainda sofreria.

A violência que estrutura a sociedade brasileira é o tema fundamental do Racionais MC's. Seus raps são narrativas construídas a partir do ponto de vista da periferia, sem que se aceite a já histórica humilhação imposta ao negro pobre e com pouca instrução escolar. O principal valor artístico do grupo está na adequação entre a técnica de feitura da obra e o tem a cantado. Da escolha das palavras à difusão, todos os elementos do trabalho provocam no ouvinte não apenas sentimentos e sensações, mas reflexão crítica sobre as origens econômicas (capitalismo e generalização da forma mercadoria) e sociais (preconceito e segregação racial) dessa violência, e sobre a sua consequência inevitável (a morte). (GARCIA, 2004, p. 167).

Esta essência mais crítica e intransigente, em tom de protesto, passou a ser chamada de Gangsta Rap. “De maneira geral, pode-se dizer que o gangsta rap é caracterizado por batidas pesadas e sombrias e letras politicamente engajadas e agressivas, retratando os aspectos mais duros da realidade social em comunidades desprivilegiadas” (TEPERMAN, 2015, p. 88). O rap vem se modificando muito ao longo dos anos e essa mudança de sentido musical introduz o fenômeno da autocrítica de dimensão formativa acerca da própria vida cotidiana, de uma cultura da liberdade de experiência.

O desenvolvimento da sensibilidade prepara, assim, para a formação ética, liberando formas rudes de convivência, além de preparar para a integração das diferentes competências humanas, que dependem de um cultivo individual, especialmente da capacidade de julgar e da imaginação. [...] Esse valor espiritual alarga as mentes para aquilo que escapa à mera cognição e mobiliza os afetos. Uma mobilização dessa natureza não nos é indiferente: provoca a revisão de nossas crenças, favorece o conhecimento de como as paixões agem sobre nós e aprimora nossa sensibilidade ética. (HERMANN, 2021, p. 33).

Seja para falar sobre os desafios de um jovem negro das periferias do Brasil, seja para descrever seu filme preferido, o rap tem sido usado como uma maneira de expor o que pensamos, criando canções de temas históricos, sociais ou políticos, para a inclusão cultural baseada em novas linguagens artísticas e no fortalecimento da cidadania (LEAL, 2007). O rap é uma linguagem da liberdade de expressão que politiza os sujeitos, “é o único estilo de música no mundo que tem vários artistas falando que droga é ruim!” (LEAL, 2007, p. 409). Através do rap, os envolvidos comunicam suas emoções e produzem novos sentidos, havendo até mesmo jovens que veem o rap como uma salvação, representado na expressão de que *unidos, resistiremos, e divididos, cairemos* (D'ANDREA, 2013). Com o maior acesso às tecnologias da informação e comunicação, programas de edição, gravação e plataformas de

publicação, torna-se muito mais fácil a gravação um rap com os mais variados temas⁴, editá-lo e publicá-lo para o mundo todo ouvir. O rap sobre personagens de animes⁵ e filmes é um bom exemplo destas novas ramificações.

Tais canções revelam situações delicadas e, ao mesmo tempo, permitem que o jovem se identifique com o eu lírico da música, já que a juventude é uma época de intensas mudanças hormonais, embates acalorados entre o que se *quer* fazer e o que se *pode* fazer. Em diversos momentos, o estudante sente que fracassa em tentar ser o que seus pais e professores exigem que ele seja, embora haja a vontade de acertar e melhorar. Essa sensação de falar do sofrimento e buscar superação é a mesma que imperava no *rap realista* e neste segmento ela foi transportada para um universo fictício. Percebemos, então, que o rap por sua função social e arte de reexistência perpassa por desafios, encontros e lutas históricas que ativam a educabilidade contemporânea.

Rap é educabilidade

O rap é uma expressão da arte própria da humanidade, uma linguagem bastante aceita para divulgar uma mensagem, seja ela real ou fantasiosa.

As artes, todavia, não operam com hierarquias, mas sim na invenção de outros lugares. Em contraponto a uma ideia de comunidade que funciona hierarquicamente, trabalhamos a partir do conceito de política no regime estético das artes, trabalhado por Jacques Rancière, onde não cabe definir o lugar das artes, mas sim analisar a arte em sua eficácia estética, pois qualquer arte tem o poder de fazer política, independente do seu conteúdo ou motivações. Entendemos que, pelo duplo poder das artes – em bagunçar as evidências de dominação e destinação dos corpos – podemos compreender esta época democrática. (PASSOLD, 2018, p. 1).

528

É muito comum que jovens com habilidades para rimar criem canções sobre temas de seu interesse e como a maioria dos adolescentes e jovens estão vinculados às escolas, não seria estranho encontrarmos trabalhos escolares apresentados em forma de rap, como resumos da matéria, apresentações e outros macetes para auxiliar na hora da prova. Há casos até de

⁴ A *playlist* rap de animais, de autoria de Marcelo Alves Pereira (2021), serve como exemplo de temas inusitados possíveis no rap: <https://www.youtube.com/watch?v=NLHPbPez5zM&list=PLVyrEtx2zxxMJrVxStIjTurXSrwmRhI-h>

⁵ O anime Naruto é provavelmente o mais famoso no mundo todo. Naruto, Kaneki e Ichigo são grandes exemplos de resistência, dedicação, resiliência e força de vontade. Lidaram com a exclusão, o sofrimento, a discriminação e o fracasso, e acumularam muitas vitórias depois de muita dedicação e esforço (KISHIMOTO, 2005).

batalhas de rima⁶, conforme foi relatado por Ferraz (2017), em sua reflexão sobre os rappers, remetendo a uma ligação com a vida contemplativa e com as artes socráticas.

[..] ao convidar meus alunos para entrar em sala para as aulas, ouvi um grupo que rimava empolgadamente. Suas rimas concentravam-se em temas como as angústias jovens, racismo, violência, a vida dura, as esperanças, os amores e questões próprias da juventude. Entrei na roda, não para rimar, dada a minha incompetência, mas para ouvir. Observei que as ideias enunciadas nas rimas eram questões genuínas e expressavam suas inquietações e seus interesses, suas questões filosóficas. São meninos e meninas de 14 e 15 anos que têm muito a dizer e que, muitas vezes, ficam calados nas aulas, alguns até dormem. Parei para ouvir. (FERRAZ, 2017, p. 1).

É fato, portanto, que o rap já está presente em nossas escolas, ainda que seu som não tenha chegado aos ouvidos dos professores e sua presença ainda não esteja intimamente ligada ao conteúdo escolar e à escuta e reconhecimento do outro em seus processos e diferenças. Diversos estudantes que passam por nós nos intervalos, no corredor, indo para suas salas, podem estar ouvindo um rap em seus fones de ouvido ou até mesmo criando uma sequência de rimas, inspirando-se em *rappers* para ampliar a sua linguagem e os saberes culturais. Na busca por artigos e trabalhos que relacionassem a música com o ensino, Flor, Silva-Pires e Trajano (2020) identificaram 34 publicações sobre o tema, sendo 73,5% delas relacionadas com o ensino fundamental e médio. Nota-se a percepção crescente, no meio acadêmico, do potencial da música como uma forma ampliada de estabelecer relações didáticas.

529

Nesta pesquisa, percebemos que a Música é um recurso que está cada vez mais presente no ambiente escolar. De forma interdisciplinar, aproxima os conteúdos da realidade do educando possibilitando a reflexão, estimulando o aprendizado e tornando o estudante mais participativo e crítico [...]. A quantidade expressiva das publicações propostas para o ensino médio pode estar relacionada com a necessidade de tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas. (FLOR; SILVA-PIRES; TRAJANO, 2020, p. 952).

Dentre as formas possíveis de se introduzir a música em sala de aula, destacam-se, como as mais usuais, a análise de obras musicais e a criação de paródias (FLOR; SILVA-PIRES; TRAJANO, 2020). Analisando-se obras musicais já existentes, Oliveira, Rocha e Francisco (2008) utilizam duas músicas populares para abordar conceitos das aulas de Biologia e Ciências: “A serra”, da banda Plebe rude (trata sobre o desmatamento e seus efeitos) e “Passaredo”, de Chico Buarque de Holanda e Francis Hime (comemora a diversidade de

⁶ Batalhas de rimas são confrontos, bastante populares, em que os participantes devem rimar uns contra os outros com rimas improvisadas. Um exemplo de batalha de rima pode ser visto no vídeo: [https://www.youtube.com/watch?v=bY8zX-qr\]Zo](https://www.youtube.com/watch?v=bY8zX-qr]Zo)

pássaros de nossa fauna e o perigo da extinção destas espécies). Ambas as canções serviram de inspiração para debater temas ligados ao meio ambiente de forma reflexiva e investigativa, levando os estudantes a formularem opiniões a respeito. Silveira e Kiouranis (2008) também propõem uma análise semelhante, utilizando a música Movido à água⁷, de Assumpção. Desse modo, a sensibilidade musical assume papel de destaque nos processos educativos, no que tange ao modo de conhecer o mundo externo, interno e intersubjetivo por desafios, novos sentidos e significados, articulado com o saber científico da química (HERMANN, 2021).

A criação de paródias, por sua vez, envolve a criação de letras novas, com o conteúdo da disciplina, incorporadas à melodia e ritmo de canções já inclusas por pedaços de histórias no repertório dos alunos (KARAT, 2013). Tal incorporação facilitaria a assimilação dos conceitos, já que os estudantes passariam a ter outra forma de memorizar através da letra de músicas, facilitando a relação de ensino e aprendizagem (PICOLLI; SANTOS; SOARES, 2013). Nesta modalidade, compatível com qualquer canção, seria possível aproveitar o gosto dos estudantes, facilitando sua relação com a matéria (PICOLLI; SANTOS; SOARES, 2013). Dentre as trinta e quatro obras analisadas por Flor, Silva-Pires e Trajano (2020), sete estavam relacionadas com a construção de paródias, levando-nos a considerar sua relevância e aceitação no trabalho do professor. Soma-se a essa inquietação, as pesquisas de Rodes, Mesquita e Barros (2019), cujas paródias criadas tratavam das doenças de chagas, dengue, zika e Chikungunya, abordando suas características e os cuidados necessários para evitá-las. Uma terceira forma⁸ de introduzir a música em sala de aula é a criação de músicas totalmente novas com o conteúdo a ser ensinado, como possibilidade de construção mútua entre professores e estudantes. As relações entre música e linguagem de sentido pedagógico, em direção à construção de experiências compartilhadas de rap, revela noções de química e o professor recria com a melodia justificada nos processos de ensino (ANDRADE, 1999). Todavia, o professor-autor precisa dispor de maior liberdade na escolha de palavras e conceitos à construção dos sentidos das frases, podendo produzir, detalhadamente, uma obra sensível, com alto rigor científico e educativo para suas aulas. Quando o professor é autor de sua própria música, torna-se também o detentor de direitos autorais.

Ao se pesquisar “Rap de química” no *Youtube*, por exemplo, encontramos resultados bastante curiosos. Há diversas músicas originais feitas especificamente sobre química, sendo algumas criadas por professores e outras por estudantes. A música Rap da Química, de Cláudio Damatta e Cláudio Massena⁹, aborda muito bem os conceitos básicos da matéria, como substâncias simples, compostas, misturas, etc. Uma outra canção também denominada Rap

⁷ Canção disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q2zuVoQuDQ0>

⁸ Alguns autores abordam a possibilidade de trabalhar com a música por características físicas (acústica): timbre, duração, frequência, volume, etc. Cândido e Maia (2016), enquanto fabricam instrumentos musicais de materiais reciclados com alunos do Ensino Fundamental, contextualizam estes estudos.

⁹ Canção disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=rap+de+qu%C3%ADmica

da Química foi elaborada por estudantes da Escola Elias Trajano, de Porto Grande (Amapá)¹⁰. Nela, percebe-se um instrumental mais popular, porém, com maior simplicidade ao abordar os conceitos químicos.

Ao examinarmos as diversas outras canções encontradas na pesquisa, percebemos que majoritariamente são de autoria de jovens estudantes. Em pouquíssimos casos, no Brasil, há canções originais de química feitas por professores no estilo Rap. Em espanhol, entretanto, o canal *Emprende Repeando* não apenas apresenta diversos raps de química e de outros temas. É possível deduzir que a produção de raps científicos tenha se tornado a profissão principal do *youtuber* envolvido e, provavelmente, sua contribuição para a educação seja marcante no público de fala espanhola. Inspirando-se nesta iniciativa e em outros raps de química que tem surgido ao longo dos anos, relatamos também, experiências com o saber de química, por meio da criação de conteúdos musicais neste estilo. O rap permite abordar diversos assuntos de química de forma poética, descontraída, crítica e rítmica, projetando uma nova forma de divulgação científica, em que o professor se torna um artista e a aula transforma-se em uma obra musical, disponível para o mundo todo apreciar e se aproximar mais do saber científico.

Criação coletiva de um rap de química

Como forma de aprofundar as discussões históricas e teóricas já construídas ao longo do texto, ensaiamos aqui uma sondagem dos impactos da canção pela escuta sistemática do universo investigado. Propondo uma música nova para abordar os conceitos químicos, analisaremos a criação da canção *Orgânica*¹¹, produzida no segundo semestre de 2020. Devido ao curto período de um semestre disponível para o desenvolvimento da matéria, em plena pandemia, com aulas remotas, os estagiários foram incumbidos de produzir materiais complementares, na forma de vídeos, que pudessem contribuir com o aprendizado dos estudantes. Serão apresentados alguns pontos metodológicos usados na criação da canção, com o objetivo de auxiliar futuros professores e estudantes a se aventurar neste segmento. Inicialmente, vamos nos ater à letra e à melodia. Quando o rapper não dispõe de muito tempo (ou recursos) para produzir seu próprio *beat*, à sua maneira, é necessário que ele primeiro encontre a melodia (*beat* pronto) que será usado. Afinal de contas, esta melodia instrumental é que definirá o clima da música, sua duração, sua velocidade e sua estrutura de estrofes e refrão. Para tal, pode-se fazer uma pesquisa no *Youtube* por *instrumentais de rap para uso livre* e a questão da Lei nº 9.610/98 de direitos autorais.

¹⁰ Canção disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7d-IVYv4eHU>

¹¹ A canção *Orgânica* está disponível para ser ouvida em diversas plataformas. No Youtube, pode ser acessada no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=JyPStxEqU1Q>

Os direitos autorais cumprem um propósito simples: garantem a seus titulares a prerrogativa da exclusividade sobre os bens intelectuais [...]. Não obstante o trabalhador intelectual por vezes se satisfazer com o reconhecimento e a gratidão por sua criação e alcançar satisfação estética sobre o produto de seus esforços, somente com essa exclusividade lhe é assegurado *o proveito material, consistente no resultado pecuniário que possa colher de seu trabalho* [...]. (ARBIX, 2008, p. 208).

Um recurso extremamente útil é a Biblioteca de áudio do *Youtube*, podendo ser acessada por qualquer usuário que disponha de um *e-mail* do *Google*, logado no *Youtube*. Considerando que o principal objetivo do rap de química é apresentar, reconhecer, educar e revisar os conceitos químicos, é de suma importância o cuidado na elaboração das frases, nomes utilizados. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em relação ao comprometimento com o letramento científico da população, assim refere:

Diante da diversidade dos usos e da divulgação do conhecimento científico e tecnológico na sociedade contemporânea, torna-se fundamental a apropriação, por parte dos estudantes, de linguagens específicas da área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Aprender tais linguagens, por meio de seus códigos, símbolos, nomenclaturas e gêneros textuais, é parte do processo de letramento científico necessário a todo cidadão. (BRASIL, 2017, p. 551).

A partir de tal perspectiva, pensou-se em rimar os conteúdos da química orgânica: as quatro ligações feitas pelo elemento carbono, contextualizando o assunto e buscando gerar curiosidade nos estudantes através de questionamentos sobre fenômenos conhecidos por eles em seu cotidiano. “Diante do exposto acima dá para afirmar que a música, que nos diz algo, o faz graças ao específico potencial expressivo, inerente ao material sonoro. Trata-se de um potencial não submetido às restrições da linguagem verbal” (FLICKINGER, 2021, p. 91). Esta busca por aguçar a curiosidade dos estudantes, também é destacada pela BNCC no fato de que a aprendizagem:

[...] deve ser desencadeada a partir de desafios e problemas abertos e contextualizados, para estimular a curiosidade e a criatividade na elaboração de procedimentos e na busca de soluções de natureza teórica e/ou experimental. Dessa maneira, intensificam-se o diálogo com o mundo real e as possibilidades de análises e de intervenções em contextos mais amplos e complexos, como no caso das matrizes energéticas e dos processos industriais, em que são indispensáveis os conhecimentos científicos, tais como os tipos e as transformações de energia, e as propriedades dos materiais. (BRASIL, 2017, p. 551).

Com a proposta, lançamos perguntas aos estudantes sobre fenômenos com os quais a maioria deles convive diariamente em relação à química do cotidiano (ARROIO *et al.*, 2006)

e o potencial desta matéria para entender os acontecimentos em nosso universo. Oliveira, Rocha e Francisco (2008) comentam sobre a necessidade de deixar evidentes as relações entre a ciência e nossa vida comum em sua proposta com música popular no ensino.

Para a população em geral, a ciência é muito abstrata e a dificuldade dos educandos perceberem a ciência no cotidiano é algo comum. Os professores precisam utilizar recursos pedagógicos e tecnológicos para modificar esta realidade e mostrar aos estudantes a constante presença e devida importância da ciência e da tecnologia nas suas atividades diárias. (OLIVEIRA; ROCHA; FRANCISCO, 2008, p. 4).

Se considerarmos orgânicos apenas os compostos produzidos por seres vivos, acabamos por esquecer do impacto que a produção artificial da ureia trouxe (substâncias orgânicas poderiam ser feitas em laboratórios apenas com reagentes inorgânicos). Comentar sobre as diferentes definições de química orgânica contribui para a contextualização histórica, isto é,

Propõe-se, por exemplo, a comparação de distintas explicações científicas propostas em diferentes épocas e culturas e o reconhecimento dos limites explicativos das ciências, criando oportunidades para que os estudantes compreendam a dinâmica da construção do conhecimento científico. (BRASIL, 2017, p. 550).

533

Cabe notar que há limitações na aprendizagem quando se utilizam analogias ao ensinar química, conforme já foi apontado por Silva, Lima e Silva (2010, p. 1-2), quando esclarecem:

A má utilização do recurso analógico [...] não só pode contribuir mais ainda, para a formação de entraves epistemológicos, como também, desvirtuar o propósito desse material didático. Pois, só quando as analogias são empregadas de forma sistemática e todo o seu potencial cognitivo utilizado na exploração dos conteúdos e na aquisição de novos conhecimentos é que elas se constituem importante estratégia de ensino [...] para a construção do conhecimento a partir dos conteúdos [...]. Já que a química é uma ciência que muitas vezes constrói seus conceitos científicos em cima de uma perspectiva abstrata, norteando diferentes níveis de descrição da matéria, gerando com isso grandes dificuldades de compreensão dos conceitos químicos, a utilização das analogias como um auxílio para a explicação desses conceitos, tem se tornado um importante recurso didático.

Todos estes aprofundamentos podem ser apresentados pelo professor conforme a música é problematizada com os estudantes. Após uma revisão da rima produzida, que representa um

grande desafio, também sugerimos a criação de um videoclipe. Sabe-se que muitos ouvintes conhecerão a nomenclatura pela primeira vez nesta canção, bem como, os estudantes perguntam sobre o motivo de serem obrigados a estudar assuntos tão específicos como a nomenclatura de moléculas orgânicas. Há uma luta educacional entre a conservação/transmissão do conhecimento escolar e a necessidade de renovação da cultura existente. Com isso, são demonstrados os impasses na ciência, já que se trata de uma construção humana.

Na mesma direção, a contextualização histórica não se ocupa apenas da menção a nomes de cientistas e a datas da história da Ciência, mas de apresentar os conhecimentos científicos como construções socialmente produzidas, com seus impasses e contradições, influenciando e sendo influenciadas por condições políticas, econômicas, tecnológicas, ambientais e sociais de cada local, época e cultura. (BRASIL, 2017, p. 550).

O caráter aberto desse jogo de fazer música com os conteúdos de química se tornou o material básico para as mais variadas sensações e interpretações.

A expressividade da linguagem musical traz à tona experiências na sua íntegra não tematizáveis pela fala. Fato este que leva a uma situação paradoxal: é impossível abandonar a linguagem conceitual para falar sobre essa experiência embora se saiba que nunca chegaremos a expressá-la integralmente. Resta apenas aproximar-se dessa experiência mediante tentativas contínuas. (FLICKINGER, 2021, p. 94).

534

Compartilhamos uma relação de aprendizagem entre a linguagem do rap e os conceitos da química, tendo como pano de fundo o alcance e os limites de seus campos de experiência. “Na linguagem musical, a linguagem conceitual encontra os limites do que ela é capaz de tematizar, assim como a linguagem musical tem de se contentar em apontar uma sensibilidade que foge da determinação objetiva ultrapassando-a” (FLICKINGER, 2021, p. 95). Seja qual for o conceito da canção, a partitura para o instrumento ou a improvisação temática, o jogo do rap encaminha o conteúdo de química com a sensibilidade pedagógica, deixando vestígios de uma experiência de interpretação musical, científica, educativa e aprendente.

Considerações finais

A partir das investigações e do exercício da escrita da experiência, é possível concluir que o rap possui um enorme potencial educativo e científico, dada sua linguagem política marcada pela crítica social (cenário de lutas pelo desenvolvimento pessoal e social), que desperta um movimento em transformação da democracia participativa. Afinal de contas, o rap é educação

(ANDRADE, 1999), cuja potencialidade reconcilia a linguagem sensorial/emocional (movimento artístico, agregador, identitário) com a linguagem conceitual/verbal. Muitos professores que tiveram contato com o rap comentam que é uma maneira de aprender, consideram a canção provocativa para pensar, estimulante para os sentidos e a compreensão. Se valorizarmos as manifestações culturais presentes em nossas salas de aula, se aproveitarmos o potencial de nossos estudantes e se nos empenharmos em aproveitar todos os nossos talentos para disseminar os conhecimentos científicos e culturais às novas gerações, melhor viabilizamos em rede os bens culturais das pesquisas em química.

Referências

ALMEIDA, M. J. P. M.; SILVA, H. C. *Linguagens, leituras e ensino de ciências*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ANDRADE, E. N. (Org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999.

ARBIX, D. A. Setenta anos depois: Direitos autorais em Noel Rosa. *Revista Direito GV*, São Paulo, p. 207-230, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdgv/a/dsTJsYSpHxwvCMcvsvfYxTd/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 10 dez. 2021.

ARROIO, A. *et al.* O Show da Química: Motivando o Interesse Científico. *Revista Química Nova*, v. 29, n. 1, p. 173-178, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CÂNDIDO, G. G.; MAIA, E. D. O ensino de ciências com música nos anos iniciais numa perspectiva CTS. *Desenvolvimento Curricular e didática. Indagatio Didactica*, v. 8, p. 240-253, 2016.

CREMASCO, M. A. A fronteira da indústria farmacêutica no Brasil: enantiômeros. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 65, n. 3, p. 4-5, 2013.

D'ANDREA, T. P. *A formação de sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo*. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

FERRAZ, L. S. L. A. Novos Sócrates, Parrhesía e epiméleia heautoû nas atitudes dos rappers. *Anais...* 4 Congreso latinoamericano de filosofía de la educación. Universidad Nacional de San Martín. out. 2017.

FLICKINGER, H.-G. Música e Linguagem – um complô hermenêutico. *In: RAJOBAC, R.; BOMBASSARO, L. C. (Orgs.). Música, Linguagens e Sensibilidades: Ensaios.* Porto Alegre, RS: Editora Fundação Fênix, 2021. p. 85-95.

FLOR, T. O.; SILVA-PIRES, F. E. S.; TRAJANO, V. S. Música e seu potencial no ensino de ciências e saúde. *Revista prática docente, IFMG.* v. 5, n. 2, p. 944-964, 2020.

GARCIA, W. Ouvindo Racionais MC's. *Teresa Revista de Literatura Brasileira*, São Paulo v. 4, n. 5, p. 166-180, 2004.

HERMANN, N. A dimensão formativa da sensibilidade. *In: RAJOBAC, R.; BOMBASSARO, L. C. (Orgs.). Música, Linguagens e Sensibilidades: Ensaios.* Porto Alegre, RS: Editora Fundação Fênix, 2021. p. 21-35.

KARAT, M. T. Contribuições da epistemologia e da análise de discurso para o ensino dos resíduos sólidos. *In: VI Encontro regional sul de ensino de biologia, XVI Semana acadêmica de ciências biológicas. Anais...* Rio Grande do Sul, 2013.

KEHL, M. R. Radicais, Raciais, Racionais: a grande fratria do rap na periferia de São Paulo. *São Paulo Em Perspectiva*, v. 13, n. 3, p. 95-106, 1999.

KISHIMOTO, M. *Naruto* (mangá). v. 12. São Paulo: Panini, 2005.

LEAL, S. J. M. *Acorda rip rop!:* despertando um movimento em transformação. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2007.

LIMA, J. O. G.; LEITE, L. R. O processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Química: o caso das escolas do ensino médio de Crateús/Ceará/Brasil. *REIEC*, v. 7, n. 2, p. 72-85, 2012.

MASSA, A. S. C. Mediação artística e saúde coletiva: uma análise psicossocial da experiência de jovens rappers brasileiros e franceses. *Ciência & Sociedade Coletiva*, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, v. 26, n. 7, p. 2739-2748, 2021.

MIRANDA, F. S. Rap no Brasil: da marginalidade à profissionalização. *Anais... IX Congresso ABET*, UFBA, Salvador, 2019.

MORO, A.; INVERNIZZI, N. A tragédia da talidomida: a luta pelos direitos das vítimas e por melhor regulação de medicamentos. *História, Ciências, Saúde*, Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p.603-622, jul.-set. 2017.

OLIVEIRA, A. D. A.; ROCHA, D. C.; FRANCISCO, A. C. A ciência cantada: um meio de popularização da ciência e um recurso de aprendizagem no processo educacional. In: 1o. Seminário nacional de educação profissional e tecnológica, 2008, Belo Horizonte. *Anais... Resumos e artigos*. Belo Horizonte: CefetMg, 2008.

PASSOLD, G. Rap e política: um debate teórico-metodológico. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, v. 52, e40825, p. 1-16, 2018.

PICOLLI, F. F.; SANTOS, S. S.; SOARES, A. C.; O Ensino de Química e a Utilização de Música. *Anais... 33º EDEQ*. Ijuí: Unijuí, 2013.

RODES, N. A.; MESQUITA, A. F. S.; BARROS, M. D. M. A utilização das paródias “xote chagásico” e “dengue, zika e chikungunya” como estratégias de educação em saúde para o ensino de ciências e biologia. *Experiências em Ensino de Ciências*, v.12, n. 2, p. 461-481, 2019.

SIDI, P. M.; CONTE, E. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, p. 1942-1954, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riace.v12.n4.out./dez.2017.9270>

SILVA, L. P.; LIMA, A. A.; SILVA, S. A. As analogias no ensino de Química: Uma investigação de sua abordagem nos livros didáticos de Química do Ensino Médio. *Anais... XV Encontro Nacional de Ensino de Química*, Brasília, 2010.

SILVEIRA, M. P.; KIOURANIS, N. M. M. A música e o ensino de química. *Química nova na escola*, São Paulo, n. 28, p. 28-31, 2008.

TEPERMAN, R. *Se liga no som – As transformações do Rap no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Coleção Agenda Brasileira, Claro Enigma, 2015.

CONFLITOS DE INTERESSES

As autoras declaram que não existem conflitos de interesses de qualquer natureza.

537

O CAMPO EXPANDIDO DAS MINI-HISTÓRIAS: PROCESSOS E PRÁTICAS DE UM TRABALHO INVESTIGATIVO, ARTÍSTICO, DIALÓGICO E COLABORATIVO

Elaine Conte¹
Cristiele Borges dos Santos Cardoso²

Conversas iniciais

Neste ensaio são focalizadas e partilhadas experiências formativas vividas por professoras³ no trabalho com mini-histórias. Mini-histórias representam um campo expandido para a criação coletiva de registros e à documentação de práticas pedagógicas, visto que as crianças foram sujeitas a mecanismos de assistência educacional por muito tempo, dentro de um processo de controle moderno e difusão de normas, comportamentos, saberes e valores da infância, assim como foram impostos modelos pedagógicos de escrita e documentação que excluem outros. A retomada da condição humana em suas dimensões poética, narrativa, ética, estética, individual, física, social, emocional, cognitiva, linguística e política passam a constituir, sob a inspiração das mini-histórias, a base da documentação pedagógica voltada ao exercício da liberdade e da capacidade investigativa humana de atuar sobre o mundo, acentuando a responsabilidade das professoras perante a globalidade do trabalho educativo. Nesse sentido, o objetivo dessa proposta é contextualizar as mini-histórias em suas potencialidades emergentes e desafios, enquanto um direito de dar visibilidade às narrativas de crianças e professoras, de forma a agregar um conjunto de estudos do campo da educação. Além disso, reconsidera a complexidade dos conhecimentos desenvolvidos em atos de fala e expressões das crianças do qual fazemos parte no cotidiano escolar, para além dos silenciamentos das fontes hegemônicas já consolidadas (ROCHA, 2002).

538

A educação infantil alcançou reconhecimento universal como direito da criança e como parte essencial da educação de toda pessoa. A maioria dos países a considera

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e do PPG em Memória Social e Bens Culturais, da Universidade La Salle (UNILASALLE), coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação e pesquisadora gaúcha da FAPERGS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0204-0757> Contato: elaine.conte@unilasalle.edu.br

² Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade La Salle. É Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, participante do Observatório da Cultura Infantil – OBECI e membro do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - NETE/CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2756-9534> Contato: cristieleborges2@hotmail.com

³ Assumimos aqui o termo “professoras” ao invés de “professores” de Educação Infantil, considerando que mais de 95% das profissionais que trabalham com crianças pequenas são mulheres.

primeira etapa da educação básica, e muitos deles obrigam a frequência durante dois, três ou quatro anos (BHERING *et al.*, 2020). No Brasil, a obrigatoriedade abrange os dois anos da pré-escola, determinada por emenda constitucional (EC 59, de 2009) como forma de assegurar que as crianças das classes de renda mais baixa tenham pelo menos esses dois anos de educação infantil, o que já vinha ocorrendo com as das classes alta e média. (DIDONET, 2020, p. 1).

Para pensar tais abordagens inclusivas e de reconhecimento das crianças, em termos de relações pedagógicas, articuladas às quatro dimensões (1. Ética e estética, 2. Política, 3. Científica, 4. Técnica) previstas no Plano Nacional pela Primeira Infância 2020-2030 (PNPI, 2020), lançamos as seguintes perguntas: Quais práticas nos interessam e nos mobilizam nas escolas? De que modo percebemos que nossas discussões e práticas em torno das singularidades das mini-histórias na experiência estético-expressiva podem trazer novos olhares e percepções? Pressupõe, também, “a compreensão de que no começo da trajetória educacional são vividas as experiências afetivas, sociais e cognitivas mais marcantes de toda a existência e são feitas as aprendizagens que alargam e ramificam os caminhos para a pessoa conhecer o mundo”, visto que é neste período que os valores fundamentais da convivência humana são vividos e apreendidos (DIDONET, 2020, p. 1-2).

O direito à educação está intrínseco e indissociavelmente ligado aos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à convivência familiar e comunitária, à proteção integral, ao brincar, à cultura, à participação, enfim, a todos os direitos. O direito educacional não está ao lado dos outros direitos, antes, os integra na pessoa da criança, na sua subjetividade e na sua relação com o outro, isto é, como cidadã. (DIDONET, 2020, p. 3).

539

Desde as primeiras pesquisas nesse campo, que realizamos em 2017, temos como foco de estudo as relações entre formação humana, curiosidade, criticidade, experiência estética e pedagógica, por meio de investigações teórico-práticas. Edgar Morin (2006, p. 59) diz que “quando conservamos e descobrimos novos arquipélagos de certezas, devemos saber que navegamos em um oceano de incertezas”. Trabalhar a partir de mini-histórias na escola é planejar e articular narrativas que propõe um olhar sobre as pesquisas já realizadas sobre o tema e investigações do cotidiano, dentro do recorte pedagógico da documentação, bem como consiste num aprofundamento da relação e da criação coletiva em comunidades escolares, seus vínculos com a prática científica, artística, dialógica e colaborativa, dentre outros atravessamentos interdisciplinares. “Aventuremo-nos nesse mar de novidades, e descobertas, de novos olhares... que a educação infantil ganhará sempre mais vitalidade. Mas também é preciso planejar, para superar a improvisação, produzir conhecimento e construir significados”, criando situações para as crianças atribuírem significado às suas experiências,

num movimento do projetar-se cotidiano, jogando luz às possibilidades e limitações de abertura à vida (DIDONET, 2020, p. 14).

Dito isso, a trilha do pensamento aberto pelas mini-histórias está ligada ao sujeito antropológico de repertórios culturais de mundos possíveis e de outros mundos, virtuais e reais, que compartilhamos no substrato da vida com o outro, do papel das narrativas na construção do humano e no processo de documentação da condição humana.

O ensaísta problematiza a escrita cada vez que escreve e problematiza a leitura cada vez que lê, ou melhor, é alguém para quem a leitura e a escrita são, entre outras coisas, lugares de experiência, ou melhor ainda, é alguém que está aprendendo a escrever cada vez que escreve e aprendendo a ler cada vez que lê: alguém que ensaia a própria escrita cada vez que escreve e que ensaia as próprias modalidades de leitura cada vez que lê. (LARROSA, 2016, p. 22).

“De que vale uma cabeça bem cheia? O que vale é uma cabeça benfeita” (MORIN, 2006). A cabeça benfeita, para Paulo Freire, é a consciente da sua dignidade, do seu dever ético, estético em defesa dessa boniteza de vida, dessa amorosidade nas propostas pedagógicas na sua beleza e na sua (co)autoria por mini-histórias nas escolas. Ao investigarmos experiências formativas e as práticas educativas no âmbito da documentação por mini-histórias, analisamos e apresentamos algumas práticas criativas, aliadas à importância das relações afetivas e à revalorização dos espaços artísticos, que constituem a base da ação educativa colaborativa e democrática. O trabalho com mini-histórias exige que as professoras e pessoas responsáveis aprendam a ver, escutar e a ler crianças nas entrelinhas, entre gestos, com e sem palavras, uma das tarefas mais complexas que podemos imaginar na arte de educar. Tudo isso nos remete à máxima sobre as próprias crianças, em sua constituição, assim como às professoras em suas competências, seu mundo imaginativo e criador na educação escolar (LÓPEZ, 2018).

Nesse sentido, organizamos o trabalho em três dimensões que se complementam e tem se atualizado ao longo desse tempo: (1) Mini-Histórias: uma possibilidade de comunicação e aprendizagens sociais na Educação Infantil; (2) Processos de formação pedagógica e práticas expressivas e narrativas do cotidiano escolar; (3) Estudo sobre a construção de um capital narrativo com as escolas. Os tópicos expõem os principais conceitos do que compõe uma mini-história para abrir a conversa, em seguida, relatamos um convite para uma aproximação concreta, por meio de um curso de extensão articulado à pesquisa, constituindo-se como um espaço de escuta e de produção científica e cooperativa que contribui com o trabalho sensível na escola contemporânea. Por fim, pensamos em desdobramentos de compreensão por mini-histórias nos fluxos inventivos e científicos do cotidiano educacional.

Mini-histórias: entrelaçando imagens e palavras

Aprender é entrar em comunicação, em diálogo, em abertura com o outro. A concepção pedagógica pelo trabalho construído por mini-histórias serve para narrar e dar importância ao que as crianças estão vivenciando. O universo da documentação pedagógica com mini-histórias coloca todos os sujeitos na condição de (co)autoria e com histórias, fazendo a história num ato ético e estético que situa a experiência educativa. A pessoa é fundamental nesses processos de aprendizagem, falando, contando com a sua voz e a sua vez a leitura do mundo (FREIRE, 2016). É um ato ético porque a criação de mini-histórias na escola é sempre em grupo, sempre no coletivo e processual por ser algo intrínseco da constituição humana, estética e inacabada, ela está sempre em busca de solução dentro dos limites e, portanto, ela cria saídas. Então, as mini-histórias estão articuladas a esse sujeito criador e ao estilo de uma escrita ensaísta ao que esse mundo de hoje demanda e nos constitui como sujeitos de linguagem.

A concepção da criança como pessoa e cidadã foi consagrada, em nosso país, na Constituição Federal de 1988, explicitada na doutrina da proteção integral e na condição peculiar de pessoa em desenvolvimento pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e foi aprofundada no Marco Legal da Primeira Infância, que pontua a especificidade da infância, a singularidade da criança, a diversidade entre elas e a existência, no Brasil, de múltiplas infâncias. Esse construto teórico-conceitual coloca a educação infantil no centro do processo de formação humana na sua dimensão individual e para a vida cidadã. Desta forma, a educação infantil se insere no conjunto dos direitos da criança de 0 a 6 anos de idade e lhes dá significado integrador. Melhor seria que fosse sempre considerada no conjunto 0 a 12 anos, dado que esta faixa etária tem unidade numa sequência ininterrupta, em que pese as distinções de subfaixas, consideradas pela creche, a pré-escola e o ensino fundamental. Muito ganharia a educação se a didática da escola não a fragmentasse⁴. (DIDONET, 2020, p. 2).

541

O convite à elaboração conjunta de mini-histórias remete à força da experiência ampla e profunda de leitura e narração, da música, das artes plásticas e visuais, da dança e a expressão corporal, da conquista do movimento e da expressão, para olhar o mundo com os sentidos e a potência das crianças (LÓPEZ, 2018). É preciso pensar a cultura da infância a partir da articulação entre os diferentes modos de produção e comunicação, não só por conceitos, mas também por sensações das próprias crianças, bem como do cuidado, abertura e

⁴ “Nós queremos o sorriso que substitua o choro no rosto das crianças, queremos o acolhimento em vez do abandono, o colo e o abraço no lugar da mão que bate, a força de um corpo sadio, o brincar espontâneo e onipresente, queremos que a frieza do concreto nas cidades seja aquecida pelo verde da natureza, pelo canto dos pássaros e pela exuberante alegria das crianças. [...] Se não exercitamos o sentido da beleza em cada criança, se não fomentamos esse exercício próprio de estender os limites da sensibilidade, esta fica em desuso e se atrofia” (PNIP, 2020, p. 207-214).

disponibilidade que precisamos ter para lidar com a diversidade, famílias e interações midiático-tecnológica das pessoas. Lembra-nos Jean Piaget que a infância é o tempo de maior criatividade na vida de um ser humano, constituída desde as primeiras experiências de linguagem e de vínculos afetivos.

A arte de educar é ou deveria ser o lugar das experiências pela ressignificação das percepções, nem sempre possíveis de serem representadas pela linguagem com crianças. Propostas de trabalho com mini-histórias favorecem sempre a diversidade e a profundidade estética dos diferentes sujeitos da educação e valorizam as culturas da infância, ressaltando o acompanhamento da formação cultural como fator chave na possibilidade de transformação da prática pedagógica. Isso porque a documentação por mini-histórias engloba a observação e investigação das crianças sobre os objetos; a apreciação sensível das preferências e emoções; e a expressão no ato de fazer as próprias manifestações de um processo de construção (inter)pessoal que é próprio da constituição pedagógica.

Pedagogicamente, a escola se identifica com o entorno físico e social e sua função é fazer dele um campo de aprendizagem: curiosidade, movimento, observação, descobertas, maravilhamento, emoção e reflexão. Voltar à sala depois dessa excursão exploradora, aventureira, integradora, será animada de conversas e será um momento prazeroso de organizar as experiências, sistematizar os conhecimentos, tomar consciência do que se aprendeu. Muitos outros educadores vieram depois de Urie Bronfenbrenner, reforçando, pela repetição ou pela expansão, a teoria ecológica e sistêmica na educação infantil. O filme/documentário *O Começo da Vida 2 – lá fora* ilustra com palavras e imagens a escola da infância conectada com a natureza, situada vivencialmente no seu entorno. (DIDONET, 2020, p. 4-5).

542

Isso porque, a escola da infância que defende a participação e as formas de expressão da criança, promovendo sua inclusão social como cidadã (sujeito de direitos), “traz para dentro de si a complexidade do mundo, da natureza, da cidade, das vivências humanas, tal como nos ensina a pedagogia da infância de Reggio Emilia”, cujo ambiente é o *terceiro educador* da criança, no dizer de Reggio Emilia e Loris Malaguzzi (DIDONET, 2020, p. 5). As imagens a seguir poderiam se constituir em mini-histórias. Elas consolidam algumas sessões de trabalho projetados pelas professoras com a participação das crianças no cotidiano escolar.

Sessão com tinta



543

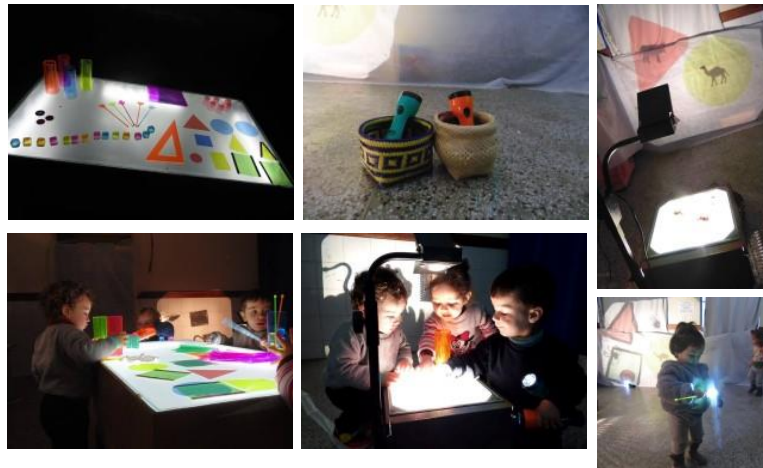
Sessão com materiais não estruturados



544



Sessão com luz e sombra



545

Sessão com caixas



Fonte: Imagens de acervo das autoras (2017-2018).

Se organizarmos os espaços de modo a dar opções para que as crianças estejam em atividade, seja na circunscrição de espaços do jogo simbólico para construções, desenho e pintura, seja com o uso de fantasias e a leitura de livros, podemos descentralizar a vida cotidiana da professora e permitir que as crianças estejam em pequenos grupos, a partir de suas próprias escolhas, em autoatividade e liberdade expressivo-poética. Esses movimentos possibilitam registrar as ações das crianças de forma mais individualizada, podendo constituir a partir dos registros mini-histórias que dão visibilidade às aprendizagens.

[...] o significado da primeira infância e sobre o papel da educação infantil como primeira etapa da educação básica, registramos que as ações – todas encaixadas nas interações e nas brincadeiras – na creche e na pré-escola tem uma dupla função: uma, de as crianças viverem a infância, serem crianças no sentido mais pleno possível (por isso, viver tudo o que próprio de criança segundo a cultura de sua comunidade e do mundo para o qual elas vieram); outra, de construir significados, apreendendo e inserindo-se no mundo como pessoas e cidadãs. Essa é uma tarefa de responsabilidade imensa, que exige preparo profissional altamente qualificado, que se cumpre de forma aparentemente simples, mas cuja singeleza e sutileza possuem uma dimensão e uma profundidade que precisam ser sempre e cada vez mais investigadas, conscientizadas e valorizadas pelas famílias, pela sociedade e também pelos próprios professores. (DIDONET, 2020, p. 17).

Discutir as ausências, evidenciando-as por mini-histórias, através de breves relatos imagéticos e poéticos oriundos da vida cotidiana das crianças na escola ajuda a pensarmos que, enquanto professoras, podemos criar projetos e estratégias a partir de mini-histórias, fazendo delas também formas de participação e produção dialógica de saber e, assim, modos de legitimar o que se quer dizer e mostrar pelos agentes pedagógicos. Nessa experimentação pedagógica cotidiana de documentar, nesse jogo social com o outro e com o mundo, abrem-se possibilidades para a criação de novas formas de narrar a vida escolar, partindo da alegria crítica e da vontade criadora que é estimulante para a formação humanizada.

As relações com a alteridade amplificam o sentido de participação de uma realidade que transborda os limites do individual, pois demanda uma disponibilidade ao outro. Esse outro é pensado também como acontecimento, como experiência, com toda a sua singularidade, inevitabilidade e complexidade (HERMANN, 2014). Nas palavras da autora, o estranho “sem procurar classificar, categorizar a presença do outro, mas fazendo reverberar em seu próprio modo de ser sua multiplicidade” (HERMANN, 2014, p. 12). Experiência comum do sensível, um momento gerador em que um novo horizonte emerge no processo de reconstituição da autonomia, atrelado a um sentido histórico do próprio desenvolvimento humano no cotidiano escolar. A relação entre estética e ética na vida escolar potencializa a discussão sobre uma dimensão sensível da formação e da pedagogia por mini-histórias como campo expandido, passível de contagiar-se pelo campo artístico e cultural. Os processos de

criação de mini-histórias se dão na relação entre o conhecimento escolar e as proposições no cotidiano, tornando a sala de aula um laboratório de aprendizagens - campos de experiência da vida humana.

O compartilhamento dessas mini-histórias com as crianças, famílias e a comunidade escolar é uma forma de conversar e comunicar aprendizagens de intensidade sensível, narrando e dando voz às crianças que aprendem através da curiosidade e da interação com o mundo. As mini-histórias vêm ganhando espaço e amparo legal, especialmente com a Base Nacional Comum Curricular, projetada a partir da garantia de direitos de aprendizagem e do desenvolvimento dos campos de experiências na Educação Infantil, além de ser alvo de pesquisas nos últimos anos (FOCHI, 2019; CARDOSO, 2021; CONTE; CARDOSO, 2022, 2022a, 2023). As mini-histórias permitem a construção de conhecimentos visuais na infância que vão da leitura do mundo e documentação à narração por imagens, o que torna o processo pedagógico dinâmico e atento às mudanças do cotidiano escolar.

O gesto de fotografar assim como o ato de narrar experiências no cotidiano escolar pela escrita de mini-histórias enquanto investigação, comunicação, ciência, ética e estética, é feito para modificar-se. Na verdade, desvela a força impulsionadora de uma educação centrada na gestão comunicativa e democrática, que é ética, estética e política e, conforme Cervetto e López (2018), manifestada fora das expectativas convencionais existentes, isto é, pela capacidade de pensar, imaginar, observar, fazer projetos e continuar trabalhando no encontro com o outro no cotidiano educativo.

547

A forma de habitar e construir os terrenos da arte e da educação se encontra atravessada pela necessidade de redefinir a nossa própria cidadania e de reimaginar o projeto democrático com princípios éticos, buscando recompor um tecido social fragmentado pela violência, pela discriminação e pela intransigência. (CERVETTO; LÓPEZ, 2018, p. 12).

No trabalho é explicitada a importância das mini-histórias tanto por seu potencial formativo, quanto por possibilitarem a visibilidade do trabalho desenvolvido em creches e pré-escolas com as crianças pequenas por fotografias das experiências e evoluções do agir coletivo. O uso de mini-histórias no cotidiano da Educação Infantil pode potencializar e viabilizar a aprendizagem de crianças, tornando visível para as famílias a jornada na escola. Buscamos também inspirar outros profissionais da educação no conhecimento desta forma de comunicação que entusiasma pela fácil compreensão, pelos gestos emotivos e simbioses que as mini-histórias apresentam nas manifestações contemporâneas. Entendemos que uma escola da infância deve valorizar toda forma de expressão e ser capaz de articular aprendizagens colocando a criança como protagonista e as professoras como narradoras das experiências. Trata-se de contar histórias a partir das investigações do cotidiano escolar através dos gestos, dos movimentos, das artes que comunicam o protagonismo corporal da

infância... A seguir mais algumas imagens que podem transformar-se em mini-histórias pela força do agir das crianças, ações capturadas de momentos espontâneos.



548



Fonte: Imagens de acervo das autoras (2017-2018).

Nos encontros de formação humana, escolas e professoras são corresponsáveis para proteger, transformar e valorizar as crianças para que possam entrever janelas de construção com sua própria historicidade, capaz de reconhecê-las na complexidade de suas relações intersubjetivas (CONTE; CARDOSO, 2022, 2023). Percebemos o quanto foi possível e desafiador aos sujeitos acessar suas narrativas, olhando para a própria documentação pedagógica e para o trabalho cooperativo com a infância como possibilidade de reconstruir suas experiências de autoconfiança, autorrespeito e autoestima em práticas educativas. Talvez, a disposição para a construção de mini-histórias a partir dos registros do trabalho educativo seja a chave que também abre janelas de historicidade das práticas para um futuro

compartilhado, no qual a força pulsante das trajetórias formativas religa a todos em um horizonte de vida pedagógica cooperativa.

Processos criativos de formação, práticas expressivas e narrativas do cotidiano escolar

O desafio da produção de mini-histórias é algo capaz de forjar outros espaços e tempos de possibilidade do real, criando vínculos a partir de uma relação de disponibilidade dos sujeitos, num sistema de comunicação simbólico altamente generalizado de sensibilidade ao outro no mundo. Ao criarmos em conjunto mini-histórias que se articulam aos contextos cotidianos permitimos ir além de imagens e textos documentados, entendendo que a orientação como produzimos e a forma como apresentamos esses registros se relacionam com a ideia da arte de educar. Trata-se de uma relação em que os sujeitos se modificam por tais experiências educacionais pela complexidade de pensar, de projetar e de fazer conexões com os outros na realidade, a ponto de transformar o vivido em experiência. Entendemos tais produções de mini-histórias “como experiências epistemológicas que renovam as formas de perguntar, traduzir e trabalhar com o incompreensível e o surpreendente” (CANCLINI, 2012, p. 51). A seguir, algumas mini-histórias produzidas a partir de registros das professoras:

550



Um carinho especial

A adaptação é um momento muito delicado e sensível na Educação Infantil, principalmente no primeiro ano escolar. As crianças nesse processo, se apoiam, e desenvolvem desde os primeiros momentos relações de empatia.

Clarice, sempre muito carinhosa, no início de uma tarde, busca acalantar o amigo Gabriel. Se aproxima e oferece um carinho.

Gabriel, para a surpresa das professoras, se acalma, fecha os olhos e deixa a amiga se aproximar. Clarice dá um beijinho em Gabi, e com suas mãos cuidadosas continua dedicando sua atenção a este momento, acompanhada pelo olhar encantado das professoras. Muito sensível, Clarice chama pelo amigo: “- Gabiel!”, pega sua mão e beija-a despedindo-se do amigo. Momentos assim são muito importantes, e contribuem no desenvolvimento de crianças mais solidárias e sensíveis com o entorno.



Crianças: Gabriel e Clarice
Texto: Cristiele
Imagens: Rafaela
Março/2018

Olha o sol!

No início de uma tarde enquanto brincava Antônio faz uma descoberta: tem sol! Depois de muitos dias ele enfim apareceu trazendo com ele a alegria e a possibilidade de novas experiências! Antônio fica admirado, sob um céu de azul anil procura o sol em todo canto até apontar para cima e chegar a conclusão de que “o sol tá lá!”.

Que alegria! Antônio corre feliz aproveitando este dia mais iluminado. O sol para ele está lá no céu, mas aos poucos certamente ele vai descobrir que cada um de nós carrega consigo a luz que aquece os corações e torna os dias mais coloridos!



Criança: Antônio
Texto e imagens: Cristiele
Agosto/2018

Fonte: Imagens de acervo das autoras (2018).

551

Se propõem mudar os referenciais do que é visível e enunciável, mostrar o que não era visto, mostrar de outro jeito o que não era facilmente visto, correlacionar o que não estava correlacionado, com o objetivo de produzir rupturas no tecido sensível das percepções e na dinâmica dos afetos. (RANCIÈRE, 2012, p. 64).

Talvez nos aproximando ao que disse Freire (2016, p. 2), em entrevista realizada em 1978, “enquanto professores, somos políticos e também artistas”, visto que não existe interpretação desconectada do mundo que se vive. Freire e Shor (1992, p. 58-59) também ressaltam a importância do diálogo vivo e da ação autoral dos participantes dos processos pedagógicos:

Algumas vezes gosto de falar de pedagogias paralelas, onde o professor emprega, simultaneamente, diversas modalidades de aula. Se a relação dinâmica, questionadora, coexiste com apresentações feitas por estudantes, trabalhos em grupo, trabalhos individuais, redações, trabalhos de pesquisa fora da sala de aula, e assim por diante, a própria forma do curso diminui o risco de que a fala do professor se torne uma palestra para a transferência de conhecimento.



Fonte: Imagens de acervo das autoras (2019-2022).

Acrescentamos que o trabalho pedagógico com mini-histórias enquanto campo de experiência coletiva pertence à lógica do professor comunicacional, artista, de autonomia estética, e escritor sensível, ou seja, “valoriza-se a determinação da arte como forma e autoformação da vida” (RANCIÈRE, 2009, p. 39).

552

Estudo sobre a construção de um capital narrativo

Walter Benjamin diz que a narrativa é uma forma artesanal de comunicação, fazendo com que o sujeito assuma o seu papel social de narrador de sua própria história. A narrativa não se exaure, conserva a sua força de germinação, sendo capaz de provocar espanto, reflexão e outros desdobramentos em rede mesmo depois de passado muito tempo, visto que esse encontro parte de uma relação amorosa, compassiva e solidária, carregando a potência dos sujeitos em suas formas de atuar no mundo, o que viabiliza maiores níveis de autorrealização. O sujeito de hoje não trabalha mais naquilo que não pode ser abreviado, criou-se uma aversão crescente ao trabalho prolongado, o que resultou na abreviação até da narrativa enquanto forma de vida e dedicação ao desenvolvimento do outro. A narratividade como hábito pedagógico pode ser muito potente, especialmente quando construída por intercâmbios de um trabalho cooperativo, sendo um intérprete das histórias do que acontece com as pessoas que participam de nossas intencionalidades e escolhas pedagógicas, no sentido de compreender as emoções, os anseios, os desejos que as crianças projetam e jogam naquela

situação de coexperiência com o outro. A imaginação narrativa é uma das competências ligadas às humanidades e às artes que é decisiva para a sustentação de uma democracia e bem-estar escolar no papel de um outro participante.

Narrar histórias é sempre a arte de continuá-las contando e esta se perde quando as histórias já não são mais retidas. Perde-se porque já não se tece e fia enquanto elas são escutadas. Quanto mais esquecido de si mesmo está quem escuta, tanto mais fundo se grava nele a coisa escutada. No momento em que o ritmo de trabalho o capturou, ele escuta as histórias de tal maneira que o dom de narrá-las lhe advém espontaneamente. (BENJAMIN, 2012, p. 62-63).

A arte de narrar é uma marca de vida inscrita na trajetória do próprio sujeito de múltiplas maneiras, aflorando na fala de quem relata, pois, a narrativa mergulha o fenômeno na vida do narrador para em seguida retirá-la dele, de modo que por onde transita deixa vestígios desse mergulho sociocultural (BENJAMIN, 2012). Dessa maneira, o narrador encontra sentido no autêntico ato educativo das professoras e dos sábios, visto que o saber pedagógico vê sentidos e significados em histórias infantis, aparentemente banais para a opinião pública. A professora ao desenvolver práticas de trabalho cooperativo por mini-histórias, ao narrar suas experiências, “pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer)” (BENJAMIN, 2012, p. 221). “Assim, torna-se evidente que, na relação intersubjetiva com o outro, testemunhando a narrativa de sua historicidade, avançamos no processo de reconhecimento de si, em um círculo virtuoso” (FARIAS; OURIQUE, 2023, p. 169).

Cabe hoje “insistir fortemente na utilidade de um conhecimento que possa servir à reflexão, meditação, discussão, incorporação por todos, cada um no seu saber, na sua experiência, na sua vida” (MORIN, 2006, p. 30). Uma experiência pedagógica sensível às mini-histórias e à pluralidade não poderá dispensar um mundo capaz de desenvolver a imaginação teórica para responder às exigências do nosso tempo social à construção de um capital narrativo com as escolas (HERMANN, 2014).

Dentro da instituição educacional temos vários temas desafiadores e proposições transformadoras da educação escolar inspiradas na potência e no direito de participação das e nas experiências durante o tempo da pandemia (DIDONET, 2020; CONTE; CARDOSO, 2022, 2023). Uma mini-história pode ser usada como um documento, expressão e ensaio das narrativas (olhar, enunciar o vivido e criar os reflexos das aprendizagens sociais desse viver na escola) e das relações entre as pessoas que nela se encontram, que fazem parte de suas existências, de suas permanências e de suas aprendizagens sociais evolutivas e perseveranças com os outros. Interrogações estas que aumentam o empenho e o trabalho da professora e também geram incertezas, curiosidade intelectual, aventuras, inseguranças, compromissos

socioculturais, vontade de estudar o cotidiano escolar, que nos lançam em busca do inédito viável, tendo em vista uma melhor compreensão dos processos de desenvolvimento inesperados das crianças.

Os professores necessitam se preparar para um trabalho sobre o próprio trabalho de autorreflexão e de autoanálise, especialmente, quando narram suas experiências e organizam o planejamento pedagógico. Isso porque, narrar “constitui um campo de reflexão: toma distância para aproximar, aproxima para aprofundar, aprofunda e reconstitui o vivido com outras cores, de forma ampliada e integrada” (OSTETTO, 2008, p. 134). Daí a relevância em dar oportunidades formativas a experiências na constituição do próprio agir dos professores em formas de narratividade da vida escolar, tal como o ser humano, tendo em vista a condição de inacabamento humano à construção de saberes, expressões e crenças. Afinal de contas, fomos feitos para estarmos uns com os outros...

A construção de um capital narrativo está ligada aos conhecimentos e ensinamentos que herdamos dos antepassados, decorrente das experiências daqueles que nos revelaram. Desse modo, as expressões, modos de fazer e de viver também são bens culturais que constituem o corpo da nossa identidade sociocultural. Daí que as mini-histórias se constituem como patrimônio cultural que são norteadores para a construção da identidade de um determinado grupo social ou escolar. Sua importância não reside somente na beleza estética, ou em documentos de preservação de histórias, mas sim nos valores e significados construídos ao longo do tempo pelos sujeitos da educação. Encontramos no ato educativo um esforço para reprodução da humanidade histórica e socialmente produzida, para que seja capaz de apropriar-se “dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização” (DUARTE, 1998, p. 85).

Tais iniciativas pedagógicas de sínteses culturais passam a estabelecer a comunicação por mini-histórias enquanto crônicas afetivas para falar com as crianças, as famílias e a comunidade escolar, pois o professor/narrador efetua interlocução não distanciada com os ouvintes, para levá-los a refletir sobre histórias, livros, direito à transgressão, desastres naturais e, em especial, a vida escolar protagonizada pela criança, como uma forma de intervenção e transformação do mundo (BENJAMIN, 2012). Essa reflexão ajuda-nos a compreender que a sociedade não é estruturalmente estática, podendo, portanto, ser transformada por meio de ações sistematizadas e deliberadas de ação que incide sobre a estrutura social dos sujeitos, quando está a serviço da participação, da ação cultural dialógica, percorrendo a construção do diálogo vivo e permanente, configurando-se como um caminho para o processo de emancipação (FREIRE, 2016).

Uma mini-história é uma produção sociocultural, uma criação do trabalho participativo e cooperativo, não só pelo que fazemos ou criamos nela e com ela, mas também é capital cultural pela própria mirada estética ou de novidade e espanto que lhe damos. “Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade

histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos” (FREIRE, 1982, p. 13). O educador, por meio da narração, não é um detentor do conhecimento, mas assume o real papel social de fazedor desse mundo da cultura num ímpeto de (re)criação, no sentido de que a cultura são as formas de comportar-se e do esforço de recriar, enfim, que é toda criação humana.

Em contrapartida, a invasão cultural tem características de imposição de certas visões de mundo sobre o contexto cultural, no sentido de bloquear a criatividade ou inibir o campo das relações pedagógicas expandido na abertura ao outro (FREIRE, 1982). A invasão cultural é entendida pelo autor como alienante ao trabalho pedagógico. No desenvolvimento e constituição da própria experiência de trabalho com as mini-histórias em nossas reconstruções pragmáticas, cabe, inicialmente, observar, participar e registrar o cotidiano das crianças, brincando, interagindo, pesquisando, descobrindo o mundo com toda a curiosidade. A educação visibilizada pelas mini-histórias, diante da trajetória de imposições e de negação do outro, precisa se posicionar como transformadora, não da realidade em si, mas sim dos sujeitos que agem sob ela, ajudando-os a resgatarem suas memórias, histórias do cotidiano pedagógico e delas se apropriarem criticamente, enriquecendo-as no trabalho coletivo.

Um bom chimarrão



Criança: Heitor
Turma FE2A Setembro/2022



Heitor foi o primeiro a trazer sua cuia para as rodas de chimarrão. Empolgado mostrou a todos seu enfeite, bomba e detalhes, enquanto contava o quanto gostava de um bom chimarrão. Nas rodas protagonizou momentos de conversa e brincadeiras com os amigos, divertindo-se ao ensinar aos colegas que tem que “roncar” o chimarrão. Entre muitas cuias e conversas, percebemos o quanto essa cultura é presente na vida de Heitor, e nos alegamos em poder viver experiências assim com ele, onde o menino traz momentos do seu cotidiano para a escola.



Minha casa!



Nessa sessão as crianças surpreenderam mais uma vez com seu olhar! Encontraram suas casas, e ficaram eufóricas em perceber que era possível através do *google maps* estar na rua da sua casa.

Conversaram, fizeram registros, narraram sobre suas casas. E quando viram a escola de todos os ângulos, ficaram impressionados:
- É a escola, a Joaquina!

É preciso acreditar na potência das crianças, que são capazes de fazer coisas incríveis!



Turma FE2A Texto e imagens: Cristiele Outubro/2022



556



A bruxa

Heloisa ao chegar na sessão colocou um cone na cabeça e logo falou:

- Profe sou a bruxa, vou fazer uma mágica!

Todos os que estavam ali perto dela, colocaram os cones também repetindo a mesma fala de Heloisa. E assim foi se dando asas a fantasia da menina e seus amigos.

Heloisa ficou radiante com este momento, sua imaginação contagiou a todos com o seu jeito de liderança e alegria, fazendo este momento agradável e especial.

Crianças: Heloisa, Heitor, Lorenzo Gabriel, Manuela Texto e imagens: Denise Edição: Cristiele Turma FE2A Setembro 2022



PESCARIA



Pedro pega um pedaço de palha no chão da sala, vai para trás de uma prateleira, e diz:
- Vou pescar igual o papai. Olha peguei um peixe!
Logo Isabella, Alice e Enzo se juntam nesta brincadeira de faz de conta.
Os blocos de madeira se tornam peixes, e cada vez que conseguem pescar um, é uma festa repleta de gargalhadas!
Foi encantador observar esta brincadeira, onde cada um queria pescar mais peixes. Na interação ficaram mais próximos um do outro, contando sobre suas pescarias, dividindo sorrisos e alegrias!

Crianças: Pedro, Isabella, Enzo e Alice Turma FE2A Texto: Denise Imagens e edição: Cristiele Outubro/2022



TRAÇOS COMPARTILHADOS



Desenhos começam surgir no pátio. Pedro afirma que fez o Miguel. Em seguida os colegas se aproximam e questionam: - **E os olhos? E as pernas?**

Juntos vão dando detalhes aos desenhos dos colegas, e em instantes o chão está repleto de figuras que vão nomeando:
- **É o Lorenzo, a Téfi, ó profe tu, vou pintar tua roupa de azul!
- Um bebezinho também!**

Traços compartilhados em uma tarde, repletos de significado, pensamento e muito aprendizado!



Crianças: Pedro, Miguel e Lorenzo Gabriel Turma FE2A Texto e imagens: Cristiele Outubro/2022



Minha obra

Durante a sessão Stephanie analisa a obra de Tarsila do Amaral: - **é a praia profe!** Começa então seu desenho e enquanto faz vai explicando e mostrando no desenho e na obra...

- **Aqui a mãe, o pai, a Têfi... Olha tem o cachorro da Têfi também. Muito engraçado isso!**

Acho graça da naturalidade da menina e pergunto o que mais tem, ela então volta seu olhar novamente e descobre novos elementos:

- **Olha profe, tem plantas, casas, e outro animal, vou fazer ele aqui ó, e a casa aqui em cima!**

E assim com muita tranquilidade, e divertindo-se com o que encontra na obra Stephanie vai criando sua obra, incluindo-se e trazendo significado à essa experiência.



Criança: **Stephanie** Texto e imagens: **Cristiele** Turma **FE2A** Setembro/2022



Novas experiências

Com qual cor eu vou pintar? E na mistura novas cores surgem... O pingo de tinta cai no papel, é espalhado com o pincel... Cada menino segura o pincel de uma forma, e juntos constroem significados e memórias afetivas na escola!



Crianças: **Lorenzo Foss, Pedro e Enzo** Texto e Imagens: **Cristiele** Turma **FE2A** Setembro/2022



Fonte: Imagens de acervo das autoras (2022).

Notas conclusivas

O processo de documentação pedagógica que engloba as mini-histórias envolve a paixão de conhecer o mundo, que nos insere numa busca constante, prazerosa e complexa da prática pedagógica que é desafiadora. Assim, o papel da documentação pedagógica e da narrativa poético-visual com as experiências colaborativas nos ajudam a pensar sobre que sujeitos sociais desejamos para o futuro. Sem dúvida, reconhecer a importância do trabalho por mini-histórias, certamente é indispensável à vida social, porque permite a amorosidade e o cuidado com o processo de educar pela via das crônicas afetivas, da competência científica, da capacidade técnico-didática, da capacidade de decisão, da coragem para criar com medos, alegrias, fragilidades, implicações, clareza política e integridade ética.

Há, ainda, resistências dialógicas frente às ações que se alinham ao projeto de documentação por mini-histórias. Ao investir nessa forma de diálogo, destacamos alguns desafios como: a) fortalecer o trabalho cooperativo entre professoras com vistas a documentar o cotidiano escolar; b) evidenciar o ser humano no centro do processo formativo por mini-histórias; c) Disponibilidade no campo educacional às memórias pedagógicas e histórias compartilhadas, conferindo novos planejamentos e experiências transformadoras às crianças como ponto de partida aos campos de experiências e eixos estruturantes das práticas pedagógicas; d) Reconhecimento do potencial formativo de uso coletivo das mini-histórias para dar visibilidade à infância e lugar ativo na sociedade; e) Em termos coletivos, adquirem relevância ao aprimoramento de estratégias que fortalecem a comunicação e a conexão emocional nesta contemporaneidade dominada pelas tecnologias digitais, por representarem experiência estética e política capaz de apontar outros modos de transmissão cultural. Ainda, alertamos sobre as ausências de mini-histórias nas escolas que podem causar silenciamentos ou apagamentos da memória das escolas com a ausência da documentação na abertura dialógica entre escolas e famílias, restrições e negação do pensamento crítico.

Por fim, a originalidade das mini-histórias vem inspirando experiências pedagógicas similares em escolas mais comprometidas com a vida cotidiana dos sujeitos da educação e articulada com os direitos e potencialidades do agir humano para a criação desde a infância na inserção social e no mundo do conhecimento vital. A partir da experiência com as mini-histórias enquanto evidências das manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho educativo traz impactos às crianças e adultos levando a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua própria cultura, na partilha destes bens e propiciando a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaio sobre literatura e história da cultura (Obras Escolhidas v. I). São Paulo: Brasiliense, 2012.

CARVALHO, Levindo Diniz; SILVA, Rogério Correia da. **Educação Integral nas Infâncias** - Pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos. Centro de Referências em Educação Integral de crianças de 0 a 12 anos. São Paulo, 2017.

CANCLINI, Néstor García. **A sociedade sem relato:** antropologia e estética da iminência. São Paulo: EDUSP, 2012.

CARDOSO, Cristiele Borges dos Santos. **Processos Formativos com Mini-Histórias:** um estudo sobre narrativas do cotidiano pedagógico. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle - Canoas, 2021.

CONTE, Elaine; CARDOSO, Cristiele Borges dos Santos. Pesquisa-formação com mini-histórias na Educação Infantil. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. 1-23, 2022.

CONTE, Elaine; CARDOSO, Cristiele Borges dos Santos. **Experiências formativas com mini-histórias:** pesquisas contemporâneas. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022a.

CONTE, Elaine; CARDOSO, Cristiele Borges dos Santos. **Experiências Formativas de Mini-Histórias:** olhares para fora no período da pandemia. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel A. O horizonte transformador da educação. *In:* CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel A. **Agite antes de usar:** deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina. SESC: São Paulo, 2018. p. 11-19.

DIDONET, Vital. Prefácio. *In:* MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne (org.). **EnLacEs no debate sobre infância e educação infantil.** Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020. p. 1-19.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, apr. 1998.

FARIAS, Juliana Marques de; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. A construção da paz em um momento de crise global: outras janelas que se abrem na formação docente. *In*: CONTE, Elaine; CARDOSO, Cristiele Borges dos Santos. **Experiências Formativas de Mini-Histórias: olhares para fora no período da pandemia**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 162-180.

FREIRE, Paulo. Educadores são políticos e artistas - uma entrevista com Paulo Freire. **Fórum Permanente**, n. 6, 2016.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: cotidiano do professor**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI**. 2019. 346p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

HERMANN, Nadja. **Ética & Educação: outra sensibilidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LARROSA, Jorge. o ensaio e a escrita acadêmica. *In*: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (Org). **Uma escrita acadêmica outra – ensaios, experiências e invenções**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2016.

LÓPEZ, Maria Emília. **Um mundo aberto: cultura e primeira infância**. 1.ed. São Paulo: Instituto Emília, 2018.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. São Paulo: Papyrus, 2008.

PNPI. Plano Nacional pela Primeira Infância. **Plano Nacional pela Primeira Infância 2020-2030**. Rede Nacional Primeira Infância. Brasília, 2020.



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. 2. ed. São Paulo: EXO Experimental, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ROCHA, Ruth. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha**. São Paulo: Moderna, 2002.

CONFLITOS DE INTERESSES

As autoras declaram que não existem conflitos de interesses de qualquer natureza.

562



Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

AUTONOMIA DO PESQUISADOR EDUCACIONAL E AS RELAÇÕES COM SUA FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Elaine da Silva Machado¹
Sergio de Mello Arruda²
Marinez Meneghello Passos³

Introdução

Os estudos sobre a autonomia nos processos de aprendizagem têm sido desenvolvidos no Brasil há várias décadas. De modo geral, tem-se compreendido que a presença e a ausência da autonomia geram impactos distintos sobre a prática dos aprendizes e sobre os resultados da aprendizagem. E, que quando aquele que aprende tem autonomia, seus resultados são mais significativos, criativos e emancipatórios (MACHADO, 2020; DEBUS, 2018).

Nesse cenário, nos últimos anos temos nos dedicado a compreender a autonomia em diferentes contextos da aprendizagem, principalmente, aqueles vinculados ao Ensino de Ciências. Recentemente, avançamos sobre o tema em uma tese que apresentamos ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, da Universidade Estadual de Londrina, no Brasil (MACHADO, 2020).

Dentre os resultados, conceituamos a “autonomia do aprendiz” como uma condição do estudante, estabelecida durante a aprendizagem, a partir de duas variáveis: o interesse e a liberdade. E, identificamos que essas variáveis estiveram presentes e/ou ausentes em determinadas situações vivenciadas pelos estudantes, acerca de um conjunto de elementos – ações, pessoas, objetos, tecnologias digitais, lugares etc.

Ademais, evidenciamos que, na sala de aula e fora dela, determinadas atividades desenvolvidas com os estudantes proporcionaram relações com a autonomia sob a presença do interesse e da liberdade, que contribuíram para motivar a aprendizagem de Ciências.

Em continuidade aos estudos relativos à autonomia de diferentes aprendizes, atualmente, estamos investigando a autonomia de pesquisadores educacionais durante seus processos de formação e produção científica, no âmbito do nosso projeto de pós-doutorado, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, no Brasil.

563

¹ Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina (UEL), Centro de Ciências Exatas, Londrina, PR, Brasil. E-mail: elainemachado.bio@gmail.com

² Doutor em Educação. Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina (UEL), Centro de Ciências Exatas, Departamento de Física, Londrina, PR, Brasil. E-mail: sergioarruda@uel.br

³ Doutora em Educação para a Ciência. Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina (UEL), Centro de Ciências Exatas, Departamento de Matemática, Londrina, PR, Brasil. E-mail: marinezpassos@uel.br

Para a oportunidade deste evento, desenvolvemos esta interpretação com o objetivo de caracterizar a autonomia do pesquisador educacional, a partir das relações que uma pesquisadora estabeleceu durante sua formação no Ensino Superior.

Para apresentá-lo, dissertamos a respeito dos pressupostos teóricos, na próxima sessão. Posteriormente, trazemos os procedimentos metodológicos que adotamos e, na seção seguinte, organizamos os resultados analíticos e algumas inferências evidenciadas.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos as nossas conclusões e reflexões relativas à formação de pesquisadores; e apontamos alguns possíveis encaminhamentos para estudos futuros sobre o tema.

Autonomia na aprendizagem

A partir dos estudos que realizamos com diferentes estudantes, temos definido a autonomia na aprendizagem como uma condição do aprendiz, a qual possibilita que ele atenda seus interesses no que concerne à sua aprendizagem. Por exemplo, possa aprender sobre os conteúdos que lhe incitem curiosidade, expressando livremente suas dúvidas etc. Por conseguinte, dentre os elementos que integram a autonomia, destacam-se o interesse e a liberdade (MACHADO, 2020).

O interesse é a vontade, “[...] a predisposição do aprendiz para se envolver com determinados elementos da aprendizagem, sob o exercício, ou não exercício da sua autonomia” (MACHADO, 2020, p. 56). É um fator determinante da autonomia porque, para exercê-la é indispensável que o estudante se interesse por isso (BENSON, 2001). Portanto, pode estar presente ou ausente nas relações do estudante (MARTIN et al., 2020).

Quando o interesse está presente “Podem ser identificados sentimentos e valores positivos (quero isto, gosto disto, prefiro isto etc.), a respeito da autonomia e dos elementos que a integram” (MACHADO, 2020, p. 60). Contudo a presença do interesse implica na liberdade para realizar o que se deseja.

A liberdade “[...] é um direito do aprendiz, o qual lhe garante expressar as suas ideias e sentimentos, construir relações afetivas acerca do saber, agir de acordo com a sua própria vontade, corresponder aos seus interesses acerca das atividades de aprendizagem” (MACHADO, 2020, p. 57). Também é um fator determinante da autonomia, mas depende de limites institucionais, morais, físicos etc., e das relações que o aprendiz estabelece com outros sujeitos (DEBUS, 2018).

Quando a liberdade está ausente podem ser observadas, por exemplo, expressões do aprendiz a respeito das dificuldades que ele tem para se expressar, e para participar das escolhas relativas às suas atividades de aprendizagem (MACHADO, 2020).

Sob o contexto dessas definições, parece-nos razoável sintetizar que a autonomia do aprendiz, o interesse e a liberdade, podem ser pensados sob as seguintes inter-relações: quando o aprendiz expressa interesse pela aprendizagem e/ou possui liberdade para realizar o que lhe interessa relativo à aprendizagem, em uma determinada situação, atividade etc., a autonomia do aprendiz caracteriza-se pela presença do interesse e/ou da liberdade. E, quando o aprendiz não expressa interesse e/ou não possui liberdade relativo à situação de aprendizagem analisada, a autonomia do aprendiz caracteriza-se pela ausência do interesse e/ou da liberdade (MACHADO, 2020, p. 57).

Ao considerarmos a ausência e a presença das variáveis, esclarecemos que “[...] quando falamos em ausência e/ou presença não inferimos que as mesmas estiveram totalmente ausentes e/ou presentes na aprendizagem” (MACHADO, 2020, p. 56). Na investigação que realizamos, consideramos esses entendimentos acerca da autonomia e suas variáveis para caracterizar a autonomia do pesquisador educacional, enquanto um sujeito que aprende em diferentes fases do Ensino Superior.

A seguir trazemos algumas considerações de outros autores a respeito do pesquisador educacional, que também serviram de base para a análise dos dados apresentados neste artigo.

Autonomia no processo de formação do pesquisador educacional e em sua produção

A partir da leitura de estudos de vários autores que se dedicam à compreensão da formação do pesquisador educacional (FIORENTINI; LORENZATO, 2012; MAIA; MEDEIROS, 2021; ARRUDA; VILLANI, 2001; TEIXEIRA; PASSOS; ARRUDA, 2015), pudemos observar que a autonomia tem sido definida como um elemento essencial para a formação e para a prática profissional do pesquisador educacional. Nesses estudos, de modo geral, a autonomia está vinculada à presença e/ou a ausência do interesse e da liberdade do pesquisador, acerca de atividades que ele realiza, e as quais envolvem seu código de ética, suas habilidades e as disposições políticas (negociar, dialogar, construir projetos, cumprir acordos, contratos etc.), além do desenvolvimento do seu próprio conhecimento.

A exemplo dessas relações, Fiorentini e Lorenzato (2012, p. 206), pontuam que na prática investigativa “Todo pesquisador sempre navega [...] entre a liberdade e a responsabilidade, tendo que consultar, considerar deveres, prazos, consciência, interesses coletivos ou pessoais, direitos, relações sociais, conhecimentos, valores...”.

Nessa perspectiva, o código de ética do pesquisador educacional é um conjunto de normas e princípios que pode ser pré-estabelecido pela comunidade científica que o pesquisador integra, e pelos valores que ele agregou ao longo da sua jornada acadêmica e de sua vida pessoal (FIORENTINI; LORENZATO, 2012).

As relações com a ética e a autonomia do pesquisador podem ser analisadas, acerca do interesse e da liberdade, em ações que envolvem, por exemplo, as decisões sobre a autoria das publicações, a mudança de orientador, as formas de obtenção dos dados, a escolha do

tema da pesquisa, o tratamento empregado aos referenciais teóricos etc. (FIORENTINI; LORENZATO, 2012).

No que se refere às habilidades e às disposições políticas, Maia e Medeiros (2021), descrevem que as relações com a política e a autonomia do pesquisador, sob a presença/ausência do interesse e da liberdade, são observadas acerca de ações relativas às negociações que envolvem a produção científica, e são fundamentais para o desenvolvimento do pesquisador e da sua pesquisa. São elas: construir um ambiente favorável para o desenvolvimento de pesquisas; negociar necessidades, espaços, tempos e recursos, a partir de estratégias de interlocução. Nessas ocasiões, podem-se identificar esforços do pesquisador para construir projetos, equipes, e espaços de autonomia para suas produções científicas; e dificuldades em atuar de modo coletivo com autonomia.

Maia e Medeiros (2021), também descrevem as relações do pesquisador com o conhecimento e a autonomia. Segundo os autores, elas podem ser observadas acerca de situações que envolvem as práticas de reflexão individual do pesquisador e do desenvolvimento de modos de raciocínio característicos da pesquisa científica. Por exemplo, ações que demandam o isolamento individual para a interpretação e a adequação dos projetos de pesquisa.

A esse respeito Arruda e Villani (2001) e Teixeira, Passos e Arruda (2015), identificaram que o conhecimento produzido pelo pesquisador educacional é ampliado ao longo de sua formação, de modo a possibilitar que ele se torne mais autônomo, na medida em que tenha mais liberdade para agir e interesse para resolver problemas das suas pesquisas.

Em seus estudos, os autores também observaram que no início da formação do pesquisador o conhecimento produzido por ele está vinculado ao seu interesse para satisfazer seu próprio desejo de saber (ARRUDA; VILLANI, 2001). Essas relações podem ser observadas, por exemplo, na análise dos relatos de pesquisadores mestrands (TEIXEIRA; PASSOS; ARRUDA, 2015).

Depois de alguns anos elaborando pesquisas, o conhecimento produzido pelo pesquisador é capaz de orientá-lo, para que ele possa se autorizar acerca das escolhas necessárias para sua produção científica. Ele torna-se mais livre para agir e seu interesse volta-se para resolver “[...] os problemas de forma autônoma, assumindo a paternidade do conhecimento produzido” (ARRUDA; VILLANI, 2001, p. 8).

Essas características têm sido identificadas ao analisar os pesquisadores em doutoramento. Nesses discursos o doutorando tem expressado maior segurança com relação às suas ações, e comentado sobre seu interesse e motivação por produzir pesquisas. Também é possível identificar relatos sobre sua identidade, nos quais o doutorando comenta sobre seus temas de investigação, ao refletir sobre si mesmo enquanto pesquisador, articulando sua pesquisa com questões que o motivam acerca de suas ações, e das atuações de terceiros (TEIXEIRA; PASSOS; ARRUDA, 2015).

Considerando o exposto, elaboramos um quadro com as caracterizações apresentadas pelos autores supracitados, acerca da autonomia do pesquisador educacional (Quadro 1). Tal quadro apresenta, em três colunas e três linhas, os elementos envolvidos na autonomia do pesquisador

(ética, política, e conhecimento do pesquisador), suas descrições; e as variáveis da autonomia: interesse e liberdade.

Quadro 1 – Caracterizações dos elementos da autonomia do pesquisador educacional segundo os pressupostos teóricos apresentados

Elementos relativos à autonomia do pesquisador educacional	Descrições dos elementos relativos à autonomia do pesquisador educacional	Variáveis da autonomia: presença/ausência da liberdade e do interesse
Ética	Diz respeito às relações da autonomia do pesquisador acerca de um conjunto de normas, princípios e valores éticos estabelecidos pela comunidade científica. Podem ser observadas em decisões relativas à autoria das publicações, relações com o orientador, coleta de dados, escolha do tema de pesquisa, tratamento aos referenciais (FIORENTINI; LORENZATO, 2012).	Envolve as relações do pesquisador com a autonomia sob a presença/ausência do interesse e da liberdade acerca das práticas de pesquisa com componentes éticos.
Política	Diz respeito às relações do pesquisador com a autonomia para construir, a partir de negociações, um ambiente favorável para o desenvolvimento de pesquisas; negociar necessidades, espaços, tempos e recursos, a partir de estratégias de interlocução; dialogar, cumprir acordos, contratos etc. Podem ser identificados esforços do pesquisador para construir projetos, equipes e espaços de autonomia para as produções; e dificuldades em atuar de modo coletivo (MAIA; MEDEIROS, 2021).	Envolve as relações do pesquisador com a autonomia sob a presença/ausência do interesse e da liberdade acerca das práticas de pesquisa com componentes políticos.
Conhecimento do pesquisador	Diz respeito às relações da autonomia do pesquisador no que concerne à prática de reflexão individual, modos de raciocínio característicos da pesquisa científica. Podem ser observados momentos de isolamento individual do pesquisador para a interpretação e adequação dos projetos de pesquisa (MAIA; MEDEIROS, 2021); resolução de problemas da pesquisa a partir da reflexão individual; reflexões sobre a motivação, interesse e identidade acerca da autonomia, envolvendo seu próprio conhecimento; e diferenças nas relações de acordo com o grau de formação e/ou experiência do pesquisador. Por exemplo: o pesquisador iniciante demonstra interesse por satisfazer o desejo de saber; enquanto o pesquisador experiente demonstra interesse por resolver os problemas da pesquisa, de forma autônoma (ARRUDA; VILLANI, 2001; TEIXEIRA; PASSOS; ARRUDA, 2015).	Envolve as relações do pesquisador com a autonomia sob a presença/ausência da liberdade e do interesse acerca das práticas de pesquisa que se referem ao conhecimento do pesquisador.

567

Fonte: autoria nossa.

Propomos que o Quadro 1 também pode ser adaptado para formar um instrumento para análise da autonomia de pesquisadores educacionais, como fizemos neste estudo, para analisar os relatos apresentados pelo nosso sujeito da pesquisa, acerca de seus processos de formação e de produção científica no Ensino Superior. A seguir, detalhamos os procedimentos que empregamos para tal análise.

Procedimentos metodológicos

Desenvolvemos esta investigação, como já indicado na seção introdutória, no âmbito do nosso projeto de pós-doutorado⁴, no Brasil, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Em conformidade, adotamos a abordagem qualitativa, considerando as definições gerais apresentadas por Bogdan e Biklen (1994), e os princípios éticos acerca do consentimento livre e esclarecido, a preservação da identidade e proteção de danos ao sujeito de pesquisa.

O sujeito desta pesquisa foi uma mulher, identificada neste estudo como “pesquisadora M”, brasileira, professora, pesquisadora educacional há mais de uma década, formada em Licenciatura em Ciências Biológicas, Mestre e, na ocasião da coleta, doutoranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática.

O programa de pós-graduação ao qual a pesquisadora M era vinculada possui nota máxima de avaliação (conceito 7), atribuída pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – responsável por avaliar a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. No cenário de tal avaliação, a referida nota expressa excelência internacional. Essa informação foi relevante para refletirmos sobre os resultados e, foi retomada nas considerações finais deste artigo.

Sob a abordagem escolhida, os dados coletados foram originários de relatos da depoente, apresentados em resposta a um questionário, composto por questões mistas, que indagavam a respeito da sua autonomia em seu processo formativo e em suas produções científicas.

Na ocasião, anexo ao referido questionário, também disponibilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), informando sobre intenções da pesquisa e de sua livre participação.

Após a coleta, iniciamos a organização e a interpretação dos dados considerando os procedimentos da Análise de conteúdo (AC). Segundo Fiorentini e Lorenzato (2012), a AC tem como objetivo observar, atentamente, os significados dos conteúdos, a partir da atividade essencialmente interpretativa do pesquisador. Nessa ação, o pesquisador estabelece relações entre as premissas da análise e os elementos que aparecem no texto. O sucesso de tal atividade depende da leitura reiterada dos textos que compõem o material a ser

⁴ Projeto de pós-doutorado intitulado “A Autonomia do pesquisador sob caracterizações dos relatos de pesquisadores em Educação em Ciências e Matemática”, supervisionado por Sergio de Mello Arruda, com apoio financeiro do CNPq.

interpretado, de modo a evidenciar elementos comuns e divergentes subjacentes aos discursos, e produzir compreensões sobre o objeto de estudo.

Pautados nessas orientações estabelecemos categorias *a priori*, relativas aos pressupostos teóricos adotados e que estão descritas no Quadro 1, apresentado na sessão anterior: ética, política, conhecimento científico; e as variáveis interesse e liberdade.

Para alocar os dados em tais categorias, o Quadro 1 foi utilizado como um instrumento de análise, com a adaptação da coluna 1, que passou a acomodar os fragmentos dos relatos da depoente. O resultado desse processo pode ser observado no Quadro 2, na seção seguinte. Sob tal organização, foi necessário atribuímos códigos a cada um dos fragmentos dos relatos, para que pudéssemos utilizá-los ao longo da interpretação e da discussão dos dados, e conferir maior clareza à apresentação dos nossos resultados.

Tal codificação consistiu em atribuir a inicial de um pseudónimo escolhido pela depoente (M), seguida do número do fragmento analisado (1 a 8). Por exemplo, (M1) refere-se ao primeiro fragmento analisado do relato da pesquisadora M. Tais procedimentos possibilitaram-nos alcançar os resultados tal como apresentamos na sequência.

Apresentação dos dados e resultados

A partir das análises realizadas foi possível caracterizar a autonomia da pesquisadora M, com base nos relatos que ela apresentou sobre as suas relações com sua formação no Ensino Superior e suas produções de pesquisa.

Para apresentar tal caracterização, organizamos as análises em três quadros, referentes às categorias *a priori*, constituídas a partir do Quadro 1. São eles: o Quadro 2, a respeito das relações entre autonomia e ética; o Quadro 3, referente às relações entre autonomia e política; e o Quadro 4, referente às relações entre autonomia e o conhecimento da pesquisadora. Em conformidade com o Quadro 1, tais quadros também contemplam os dados sobre a presença/ausência do interesse e da liberdade.

Na sequência de cada quadro relacionamos nossas interpretações e dialogamos com os pressupostos teóricos que adotamos. Ao final, elaboramos as considerações gerais, com análise conjunta dos relatos. Sob tais premissas, iniciamos a apresentação do Quadro 2.

569

Quadro 2 – Categorização dos relatos da pesquisadora sobre sua autonomia e a ética

Fragmentos de análise	Categorização da autonomia acerca da ética e as justificativas para o enquadramento	Categorização sob a presença/ausência do interesse/liberdade e as expressões consideradas
Autonomia, para mim, é poder pesquisar o que eu quero, do jeito que eu quero, dentro dos critérios éticos que a pesquisa científica nos impõe (M1).	Ética Diz respeito às relações do pesquisador com a autonomia acerca das normas éticas para a prática da pesquisa científica; decisões acerca da escolha do tema.	Presença do interesse “[...] o que eu quero, do jeito que eu quero”.
Tem as questões éticas que temos que obedecer, para as coletas, para publicar, a obediência ao seu superior. São coisas básicas, que sei desde a graduação, outras aprendi na pós. Tiram bastante da nossa liberdade, mas são necessárias (M5).	Ética Diz respeito às condutas do pesquisador acerca do exercício da ética na pesquisa, ao cumprimento das normas estabelecidas para a prática da pesquisa científica; às relações com o orientador e a coleta de dados.	Ausência da liberdade “[...] obedecer, [...] tiram bastante a liberdade”.

Fonte: nossas análises.

570

A partir dos relatos organizados no Quadro 2, identificamos que a pesquisadora M discursou a respeito da sua autonomia, acerca da ética, sob a presença do interesse e a ausência da liberdade (M1; M5).

Quanto ao interesse, a pesquisadora comentou sobre sua vontade de fazer escolhas relativas à pesquisa, no que se refere ao tema e aos métodos, sob o exercício de sua autonomia e do cumprimento das normas éticas (M1).

Tal como observado por Machado (2020), nas situações em que o interesse está presente pode-se identificar expressões relativas à vontade de M, que consideram sentimentos positivos como “quero isto”, a respeito da autonomia e dos seus elementos (M1).

Nesse mesmo excerto (M1), a pesquisadora também apresentou uma definição pessoal para a autonomia. Ao interpretarmos, transcrevemos como – uma condição relativa à ação da pesquisadora, que confere liberdade para que ela realize o que lhe interessa no que concerne às suas atividades de pesquisa, tendo em pauta os limites da ética.

Nos relatos acerca da autonomia sob a ausência da liberdade, M apresentou suas reflexões sobre a obrigatoriedade de obedecer aos critérios da ética, os quais envolvem as relações que ela estabelecia com sua orientadora, as atividades de coleta de dados e as publicações (M5). A esse respeito, M concluiu que, embora tais critérios interferissem em sua liberdade, ela tinha consciência de que eles eram necessários para suas atividades de pesquisa.

Tal como proposto por Fiorentini e Lorenzato (2012), as relações de autonomia do pesquisador educacional, as quais envolvem a ética, perpassam – sob a liberdade e a responsabilidade – as relações com atividades como, a coleta de dados, a escolha do tema da pesquisa, e as relações com o orientador.

No que diz respeito ao Ensino Superior, a pesquisadora esclareceu que os critérios sobre a ética que ela respeitava atualmente, no doutorado, acompanharam-lhe desde a graduação e somavam-se àqueles que ela aprendeu na pós-graduação (M5).

Corroborando a tese apresentada por Fiorentini e Lorenzato (2012), o código de ética que M considerava para sua atuação, era um conjunto de normas e princípios que foi pré-estabelecido pela comunidade científica que ela integrava, e pelos valores que ela agregava ao longo da sua jornada acadêmica.

Para mais, não identificamos relações da pesquisadora com a autonomia e a ética sob a presença da liberdade, e a ausência do interesse. Em análise de outros fragmentos, algumas relações sob a presença da liberdade foram observadas em referência às atividades políticas. Tais relações inserimos no Quadro 3.

Quadro 3 – Categorização dos relatos da pesquisadora sobre sua autonomia e a política

Fragmentos de análise	Categorização da autonomia acerca da política	Categorização sob a presença da liberdade/interesse
Então, não é ter total liberdade, mas a liberdade para escolher os parceiros, a revista, responder a meu modo os revisores, e conduzir com o cronograma que eu definir para o projeto (M2).	Política Relações do pesquisador com a autonomia para construir uma equipe de pesquisa, um ambiente favorável, negociar necessidades, tempos, a partir da interlocução.	Presença da liberdade “ter [...] liberdade para escolher”.
Na graduação era diferente eu pesquisava o que eu queria, mandava para o evento que eu queria. Eu tinha uma atividade alta. [...]. Eu gerenciava a minha produção (M3).	Política Construir projetos de pesquisa, negociar necessidades, espaços, tempos e recursos, a partir de estratégias de interlocução.	Presença da liberdade “Eu mesma gerenciava a minha produção”.
Depois que eu finalizar o doutorado eu vou contactar e publicar com alguns colegas que eu gosto bastante, e que eu já tinha o hábito de publicar (M7).	Política Diz respeito a construir uma equipe de pesquisa a partir de estratégias de interlocução	Presença do interesse “[...] vou contatar e publicar [...] eu gosto bastante”.

Fonte: nossas análises.

Nos relatos organizados no Quadro 3, identificamos discursos de M sobre sua autonomia, acerca de atividades que envolveram a política, sob a presença da liberdade e do interesse (M2; M3; M7).

Nas manifestações sob a presença da liberdade, M esclareceu que a autonomia que ela idealizava deveria possibilitar a realização de negociações para construir uma equipe e um ambiente favorável para o desenvolvimento das suas pesquisas, participar de eventos, e gerenciar a sua produção (M2; M3).

Nos relatos a respeito da autonomia sob a presença do interesse, a pesquisadora retomou as reflexões sobre a equipe de pesquisa, e enfatizou a vontade de construí-la no futuro com antigos parceiros de publicações (M7).

Essas relações remetem àquelas descritas por Maia e Medeiros (2021), ao definirem as possíveis atividades relativas às negociações políticas realizadas pelo pesquisador educacional durante as atividades de pesquisa; e sobre os esforços dos pesquisadores para construir espaços coletivos de autonomia para suas produções científicas.

No que tange o Ensino Superior, M destacou as relações de interesse e de liberdade que estabelecia quando elaborava suas pesquisas. Na ocasião, ela comentou sobre a liberdade que ela tinha na graduação para gerenciar suas produções (M3), e sobre seu interesse por publicar trabalhos científicos com uma equipe própria e autônoma (M7).

Nesses depoimentos foi possível observar as inferências apresentadas por Arruda e Villani (2001) a respeito da autonomia do pesquisador e de suas relações com a liberdade, o interesse, o conhecimento e a ação, quando descrevem que o pesquisador mais experiente, torna-se mais livre para agir e se interessa-se por assumir a paternidade do conhecimento que produz. A respeito da liberdade, também foi possível observar que M, referiu-se, de modo geral, à autonomia na graduação como uma relação sob a presença da liberdade que foi reduzida na pós-graduação. Alguns esclarecimentos sobre essa relação podem ser observados em relatos sobre o conhecimento da pesquisadora, organizados no Quadro 4.

Quadro 4 – Categorização dos relatos da pesquisadora sobre sua autonomia e o seu conhecimento

Fragmentos de análise	Categorização da autonomia acerca do conhecimento	Categorização sob a presença/ausência da liberdade/interesse
Um dia eu volto a ter essa liberdade, mas com um entendimento muito maior sobre pesquisa. Porque é o preço, as amarras da pós-graduação, ficamos submissos. Mas, a gente aprende a fazer estudos com rigor, muito detalhados, realmente muito significativos. Julgo que antes eu falava com a área também, mas minhas pesquisas eram rasas (M4).	Conhecimento Diz respeito às relações da autonomia do pesquisador no que concerne à prática de reflexão individual, modos de raciocínio característicos da pesquisa científica, resolução de problemas da pesquisa a partir da reflexão individual.	Ausência da liberdade “Um dia eu volto a ter liberdade [...] ficamos submissos”.
Não sei ao certo os limites, entendi que eu não posso escrever sem a minha orientadora, então só faço publicações com ela, e isso deixa meu Lattes com poucos artigos. Porque não é fácil atender as exigências dela, mas sempre aprendo muito. Até o jeito de eu começar a pensar o artigo é diferente. Eu me sinto menos autônoma (M6).	Conhecimento Modos de raciocínio característicos da pesquisa científica, resolução de problemas da pesquisa a partir da reflexão individual.	Ausência da liberdade “[...] os limites, [...] eu não posso escrever sem ela. [...] Eu me sinto menos autônoma”.
Hoje em dia eu demoro menos para elaborar um artigo, comparando com a graduação e o mestrado. Quando eu penso nele já monto a estrutura completa na minha cabeça e escrevo. Ter os conhecimentos que acumulei no mestrado, e agora no doutorado em conclusão, me deixou bem ágil, motivada, nesse sentido (M8).	Conhecimento Modos de raciocínio característicos da pesquisa científica, resolução de problemas a partir da reflexão individual. Diferenças de acordo com o grau de formação e experiência.	Presença do interesse “[...] me deixou [...] motivada”.

Fonte: nossas análises.

A partir dos dados organizados no Quadro 4, observamos que M discursou sobre suas relações com a autonomia, sob a ausência da liberdade e a presença do interesse, acerca do próprio conhecimento (M4; M6; M8).

Nos relatos sob a ausência da liberdade, a depoente esclareceu que os motivos que a impediram de fazer escolhas relativas às pesquisas que ela desenvolveu no doutorado, foram: a necessidade de aprender mais sobre como fazer pesquisas, a obrigatoriedade em publicar somente quando acompanhada da sua orientadora, em coautoria, e as dificuldades que ela

tinha em atender as exigências que sua orientadora lhe apresentava na ocasião dessas publicações (M4; M6).

No entanto, a depoente destacou que as contribuições advindas dessa limitação compensaram, porque possibilitaram a ela aprender a fazer estudos com mais qualidade e mais significativos para a área de Ensino de Ciências.

Ratificando Maia e Medeiros (2021), as relações do pesquisador educacional com a autonomia, podem ser observadas em relatos sobre o seu próprio conhecimento, acerca de atividades que envolvem o desenvolvimento de modos de raciocínio característicos da pesquisa científica, a resolução de problemas da pesquisa, e as dificuldades em atuar de modo coletivo.

Para mais, M também fez referência à autonomia acerca das relações que envolveram a presença do interesse. Nesses relatos, ela destacou que o domínio de conhecimentos relativos à pesquisa científica, conferiu-lhe maior agilidade para elaborar estudos e resolver os problemas das suas pesquisas. Quanto à identidade, M comentou que, ao perceber-se mais capaz, sentiu-se mais motivada para realizar seus trabalhos (M8).

Com base nessas manifestações foi possível corroborar Teixeira, Passos e Arruda (2015), quando os autores descrevem que ao analisarmos pesquisadores educacionais que estão cursando o doutorado, identificamos discursos acerca da autonomia vinculados à liberdade do pesquisador para agir, ao seu interesse por resolver os problemas da pesquisa, e à sua identidade. Nesses discursos o depoente pode expressar, enquanto reflete sobre si mesmo como pesquisador, maior segurança com relação às suas ações, retomando seu interesse e sua motivação por produzir pesquisas.

A partir do exposto a respeito dos Quadros 2, 3 e 4, agrupamos os dados dos relatos de M e comentamos a distribuição geral das caracterizações da autonomia, via as categorias de análise, no Quadro 5.

574

Quadro 5 – Distribuição geral dos relatos de M nas categorias de análise

Elementos da autonomia Variáveis da autonomia	Ética	Política	Conhecimento	Totais
Presença do interesse	(M1)	(M7)	(M8)	3 (37,5%)
Ausência do interesse				0%
Presença da liberdade		(M2); (M3)		2 (25%)
Ausência da liberdade	(M5)		(M4); (M6)	3 (37,5%)
Totais	2 (25%)	3 (37,5%)	3 (37,5%)	8 (100%)

Fonte: nossas análises.

Ao realizarmos a leitura vertical do Quadro 5, observamos que houve incidência de relatos em todas as colunas (ética, política e conhecimento), com predominância nas relações com a política e o conhecimento (37,5% cada).

Em leitura horizontal do Quadro 5, identificamos que as relações de M com a autonomia, fizeram referência à presença do interesse e da liberdade, e à ausência da liberdade. E, que em sua maioria, as relações foram vinculadas à presença do interesse e à ausência da liberdade (37,5% cada).

Contudo, ao analisarmos o Quadro 5, linha 1, identificamos que o interesse foi a única variável da autonomia que se fez presente em todas as colunas – ética, política, conhecimento. Em contrapartida, não encontramos relatos que fizessem referência à ausência do interesse (linha 2).

Sob nossas interpretações, consideramos tal resultado como positivo, haja vista que a expressão do interesse da pesquisadora M foi, em síntese, por realizar atividades de pesquisa e aprender mais sobre como fazer estudos de qualidade.

E, mesmo nos relatos em que ela indicou suas dificuldades e seus limitantes da autonomia, M expressou a vontade por continuar seu trabalho como pesquisadora, de modo autônomo, em atuações individuais e coletivas. Dessarte, a expressão do interesse da pesquisadora, perpassou sua formação no Ensino Superior, contemplando seu futuro.

Outras conclusões, inserimos a seguir.

Considerações finais

Neste estudo, tivemos como objetivo caracterizar a autonomia do pesquisador educacional, a partir das relações que uma pesquisadora estabeleceu com a autonomia durante sua formação no Ensino Superior.

A partir das análises dos relatos que a depoente apresentou, caracterizamos a autonomia do pesquisador educacional como uma condição relativa à sua ação durante seus processos de formação e de produção científica, relacionados à presença/ausência do próprio interesse e da própria liberdade, e, ainda, a elementos como o exercício da ética, de habilidades e disposições políticas, e do conhecimento do pesquisador.

O interesse foi compreendido como a vontade da pesquisadora para realizar as atividades relativas à sua formação e à produção científica, acerca do exercício da sua autonomia e do cumprimento das normas éticas.

A liberdade foi um direito da pesquisadora, presente e/ou ausente em seus processos de formação e de produção científica. Quando presente, ela garantiu que a pesquisadora agisse para corresponder aos seus interesses no que se referia às suas práticas de pesquisa.

Quando ausente, possibilitou-nos observar expressões acerca das dificuldades da pesquisadora para realizar escolhas relativas às suas atividades de pesquisa, e para estabelecer relações autônomas de modo coletivo.

A autonomia da pesquisadora também foi caracterizada tal como proposto pelos referenciais que adotamos – um elemento essencial para a formação e a prática profissional da

pesquisadora, que envolveu a aprendizagem de determinados deveres, consciências, conhecimentos, relações sociais e valores, progredindo ao longo da sua jornada acadêmica e profissional.

No que tange às relações com a autonomia e o Ensino Superior, observamos diferenças em seu desenvolvimento, de acordo com seu grau de formação. De modo geral, ficou evidente a partir dos depoimentos, o progresso da pesquisadora acerca do domínio dos conhecimentos sobre a realização de pesquisas científicas de qualidade, e concomitantemente, da sua autonomia para escrever projetos e artigos, e resolver problemas relativos à essas elaborações.

Também foi possível evidenciar que ao longo de sua jornada acadêmica, mediante as particularidades de cada curso do Ensino Superior, o interesse dela por realizar as atividades de pesquisa foi mantido. E, que as instituições nas quais ela estudou proporcionaram um ambiente favorável para seu desenvolvimento científico, incluindo sua sensibilidade aos códigos éticos.

Dentre as particularidades, percebemos que a graduação proporcionou-lhe mais liberdade para realizar as pesquisas, exigindo-lhe menos rigor científico, mas com comprometimento às questões éticas, e dando-lhe a oportunidade de participar de projetos, eventos e publicações. O que nos leva a concluir que, na graduação, a autonomia estava vinculada à liberdade para experimentar a prática científica.

De outro modo, no mestrado e no doutorado, as atividades concentraram-se na aprendizagem de modos de raciocínio característicos da pesquisa científica para produção de trabalhos com mais qualidade, mais rigor científico e o devido comprometimento ético. A autonomia mostrou-se, então, vinculada ao domínio do conhecimento relativo à produção científica de alto nível, considerando que o programa de pós-graduação que ela integrou, naquele momento, tinha excelência internacional (conceito 7).

Para mais, consideramos que foi possível caracterizar as relações de uma pesquisadora em formação, que ao menos no que diz respeito à capacidade reflexiva, ao domínio dos conhecimentos sobre pesquisa, já atua com autonomia para elaborar projetos e resolver alguns problemas que emergem durante suas produções na área de Ensino de Ciências.

Contudo, algumas habilidades ainda estavam em desenvolvimento e impactaram diretamente sua autonomia e seus processos de produção. Citamos as estratégias de interlocução, considerando que o diálogo com a orientadora poderia ser mais eficiente, para que a pesquisadora pudesse questionar e entender os limites de sua atuação para as publicações, expor dificuldades, melhorando seu desenvolvimento.

Outras relações foram identificadas acerca do interesse vinculado à motivação e à identidade profissional da pesquisadora, porém elas demandarão estudos futuros, para que possamos compreender as contribuições para o desenvolvimento e a manutenção da autonomia do pesquisador educacional.

Por fim, consideramos que o instrumento metodológico que descrevemos no Quadro 1, mostrou-se eficiente para essas análises, e será aplicado e aprimorado em estudos futuros que desenvolveremos com outros pesquisadores educacionais.

Referências

ARRUDA, S. M.; VILLANI, A. Formação em serviço de professores de ciências no Brasil: contribuições da psicanálise. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 3., 2001, Atibaia. **Anais...** Rio de Janeiro: ABRAPEC, 2001.

BENSON, P. **Teaching and researching autonomy in language learning**. London: Longman, 2001.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

DEBUS, J. C. S. **Educação para a autonomia: reflexões sobre a atualidade do conceito de autonomia a partir de um estudo entre crianças**. 2018. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

MACHADO, E. da S. **Autonomia do aprendiz de ciências sob as perspectivas da relação com o saber e das configurações de aprendizagem**. 2020. 119 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

MAIA, J. M. E; MEDEIROS, J. Autonomia e trabalho intelectual na pós-graduação em Ciências Sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 9, p. 228-255, 2021.

MARTIN, G. F. S.; VILAS BOAS, A. C.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. de M. Podcasts e o interesse pelas ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 25, p. 77-98, 2020.

TEIXEIRA, L. A.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. de M. A formação de pesquisadores em um grupo de pesquisa em Educação em Ciências e Matemática. **Ciência & Educação**, v. 21, p. 525-541, 2015.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL ATRAVÉS DO PARQUE ARQUEOLÓGICO E AMBIENTAL SÃO JOÃO MARCOS

Elinete Antunes de Sá do Nascimento¹

A partir das atividades desenvolvidas pelo Parque Arqueológico e Ambiental São João Marcos e pelas professoras de Arte e História da Escola Municipal das Acácias durante o primeiro semestre de 2022, os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental puderam aprender sobre preservação, memória, valorização da cultura, diversidade cultural, arqueologia, sustentabilidade, meio ambiente, cidadania e Patrimônio Cultural e Natural. A Escola Municipal das Acácias é uma escola pública localizada em Itaguaí, no estado do Rio de Janeiro, na região da Costa Verde fluminense.

Conhecendo o patrimônio cultural podemos conhecer a história, a arte, as tradições, os saberes e a identidade de determinado lugar. Esse tema possibilita a reflexão sobre a importância do Turismo Pedagógico para a educação patrimonial, o Turismo Pedagógico pode ser uma ferramenta de extrema importância na propagação do conhecimento para a preservação do Patrimônio cultural e histórico, uma vez que pode facilitar e incentivar o processo de vivência da história no próprio local do acontecimento e desenvolver conhecimento crítico, sendo possível assim o fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania. O ambiente escolar pode atuar permitindo a reflexão e a crítica, além da aprendizagem de maneira mais lúdica e interessante para os educando possibilitando com que o aprendizado e a valorização de seu lugar sejam essenciais.

Itaguaí limita-se com os municípios do Rio de Janeiro e Seropédica a leste, com Pirai e Paracambi ao norte, e com Rio Claro e Mangaratiba a oeste. São João Marcos atualmente faz parte de Rio Claro que é um município que faz divisa com Itaguaí. São João Marcos foi um antigo município do estado brasileiro do Rio de Janeiro, sendo despovoado e demolido na década de 1940, devido a formação da represa de Ribeirão das Lages para a produção de energia elétrica e abastecimento da cidade do Rio de Janeiro. Em 2008, por uma iniciativa da

578

¹ Elinete Antunes de Sá do Nascimento; Mestranda do PPGPACS (Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade da UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro); Especialista em Educação Artística pela Universidade Gama Filho; Licenciada em Belas Artes pela UFRRJ; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco; Professora efetiva de Artes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaguaí; Prefeitura Municipal de Itaguaí; elineteantunes@yahoo.com.br.

empresa Light, em parceria com a Secretaria de Estado de Cultura do Rio de Janeiro, formou-se uma equipe multidisciplinar com o objetivo de criar o Parque Arqueológico e Ambiental de São João Marcos, um museu a céu aberto para reverter o processo de esquecimento de São João Marcos, recuperando a memória dessa antiga cidade do Vale do Café Fluminense e, ao mesmo tempo, um espaço de preservação da natureza, sua história e tradições culturais. O Parque Arqueológico e Ambiental de São João Marcos, é o primeiro sítio arqueológico urbano do Brasil integralmente resgatado por arqueólogos.

O Parque São João Marcos realiza atividades e ações educacionais voltadas para os alunos da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. A escola participou do Ciclo Digital Simplificado que possui o Tour Educativo que simula uma visita ao Parque e do Ciclo Integrado de Memória e Cidadania o qual teríamos duas visitas mediadas a distância e uma visita presencial. Além dessas atividades os alunos tiveram acesso a textos, imagens e vídeos sobre a História da Cidade de São João Marcos, o Parque Arqueológico, Patrimônio Culturais e Naturais, Memória, Cultura e Arqueologia. As atividades realizadas durante o projeto com os alunos do 6º ano da Escola Municipal das Acácias foram diversas, participaram primeiramente do Tour Educativo, um vídeo de 19 minutos que foi disponibilizado através do Google Drive e que simula uma visita ao Parque e aborda diversos temas, como História, Memória, Meio Ambiente, Arqueologia, etc. Após assistirem ao vídeo debatemos sobre os temas abordados. São João Marcos é um antigo município do estado do Rio de Janeiro fundado em 1739 com a construção de uma capela dedicada ao santo pelo fazendeiro João Machado Pereira. Em volta do singelo templo cresceu um povoado privilegiado pelas condições naturais para o cultivo do café, fruto que nos 200 anos seguintes projetaria a cidade como uma das mais ricas do Brasil Colônia e Imperial. São João Marcos cresceu e se desenvolveu por meio do trabalho de pessoas negras que foram escravizadas para o plantio e a produção de café. O Ciclo do Café atingiu o auge da prosperidade em torno de 1850 quando São João Marcos chegou a ter 18 mil habitantes, sendo oito mil escravizados, a maioria pertencente ao maior cafeicultor da região, o Comendador Joaquim José de Souza Breves.

São João Marcos era uma cidade formada por uma dezena de ruas, três largos e algumas travessas. A área urbana era composta de casas de construção térrea e sobrados neoclássicos e o calçamento feito de pedra de cantaria. Tinha prefeitura, câmara municipal, cadeia, duas escolas públicas, agência de correios, hospital, duas igrejas (Matriz e Nossa Senhora do Rosário), dois cemitérios, teatro (São João Marcos, mais tarde também conhecido como Tibiriçá), estação meteorológica, time de futebol (Marcossense F.C.), lojas de comércio e dois

clubes (Marquense, frequentado pela elite; e o Prazer das Morenas, mais popular), com suas respectivas bandas de música. Pereira Passos, Ataulfo de Paiva e Fagundes Varela são filhos ilustres da cidade de São João Marcos. O engenheiro e político Francisco Pereira Passos (1836-1913) foi prefeito da cidade do Rio de Janeiro entre 1902 e 1906 e promoveu uma grande reforma urbanística na cidade, inspirada em Paris. Já Ataulfo Nápoles de Paiva (1867-1955) foi advogado, magistrado e membro da Academia Brasileira de Letras (ABL), e Luiz Nicolau Fagundes Varela (1841-1875) se notabilizou como um dos maiores expoentes da poesia brasileira na geração romântica; patrono da cadeira nº 11 da ABL. Em 1939, São João Marcos foi tombada pelo órgão de proteção do patrimônio histórico e artístico da época. No ano seguinte, entretanto, foi destombada por decreto do presidente Getúlio Vargas. A cidade foi então desocupada e demolida devido à previsão de alagamento do seu perímetro urbano. A inundação, decorrente do aumento da capacidade de armazenamento do reservatório de Ribeirão das Lajes, foi necessária para a construção da Usina de Fontes Nova, até hoje em funcionamento. Tais eventos ocorreram em um contexto político e econômico no qual o aumento da capacidade do parque elétrico nacional foi considerado crucial para o cumprimento das metas e dos objetivos estratégicos estabelecidos pelo Estado Novo para o desenvolvimento industrial do país.

A área desocupada, onde outrora existiu São João Marcos, foi arrendada a pecuaristas da região e os vestígios da cidade ficaram adormecidos por décadas. Em 1990, a Ponte Bela e as ruínas do centro histórico de São João Marcos foram tombadas pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (Inepac) e, em 2008, toda essa história começou a ser redescoberta e valorizada com a construção do Parque Arqueológico e Ambiental de São João Marcos.

Os alunos conheceram e discutiram um pouco sobre a História de São João Marcos e os conceitos de Patrimônio Cultural e Natural, Memória, Cultura e Arqueologia através de textos e vídeos. Usamos as ideias de Brayner (2012, p. 12) que afirma: "O patrimônio cultural de um povo é formado pelo conjunto de saberes, fazeres, expressões e práticas e seus produtos, que remetem à história, memória e a identidade desses povos." E a definição da Constituição Federal (1988, art. 216) que entende por cultura todas as ações por meio das quais os povos expressam suas "formas de criar, fazer e viver".

Os alunos participaram do Ciclo Integrado Memória e Cidadania onde uma das fases é a visita mediada a distância, uma visita virtual de 60 min realizada através do aplicativo Zoom que foi projetado na parede através do Data Show, onde os alunos conversaram com os educadores do Parque São João Marcos e assistiram vídeos simulando uma visita ao parque.

Essa atividade buscou colaborar com o processo de aprendizado e contribuir com a autonomia intelectual, criatividade e compromisso social dos jovens, permitindo que desenvolvam as suas competências.

Os alunos também assistiram o vídeo: “A História de São João Marcos - Parque Arqueológico e Ambiental de São João Marcos” (2011, 16 min) que conta um pouco da História da cidade e possui depoimento de ex-moradores, além de imagens de como era a cidade antigamente. Na aula seguinte os alunos escolheram algumas fotos de São João Marcos atuais ou antigas e fizeram desenhos.

Segundo Sant’Anna (2009, p. 49) preservar a memória de ideias, fatos e pessoas a partir de elementos subjetivos que os comemoram, narram ou representam é uma prática que diz respeito a todas as sociedades humanas. O monumento mobiliza a memória coletiva através da emoção, fazendo sentir intensamente um passado selecionado para preservar a identidade de uma comunidade. As fotografias antigas e atuais, assim como as ruínas ajudam a narrar a história de São João Marcos.

Os alunos assistiram ao documentário “Caminhos de São João Marcos” (2021, 35 min). O documentário produzido pelo Parque Arqueológico e Ambiental de São João Marcos mostra o desbravamento de trilhas, estradas e caminhos que possibilitaram a formação das regiões onde estamos inseridos: Médio Paraíba e Sul Fluminense. As questões dos povos originários e dos escravizados africanos, a influência portuguesa, os ciclos do ouro e do café formam o amálgama de uma rica cultura conectada por esses caminhos. O documentário tem as participações das historiadoras Aline Rochedo Pachamama e Mirian Bondim, e do historiador Marcos Cotrim de Barcellos. Assistiram também o documentário “Afromarcossenses - História e legado” (2015, 15 min) também produzido pelo Parque Arqueológico e Ambiental de São João Marcos sob a Direção de Kadeh Ferreira.

O Parque São João Marcos está inserido em uma área de entorno de 3 hectares de território de Mata Atlântica e espelho d’água da Represa de Ribeirão das Lajes. A relevância da proteção do reservatório vai além do seu tamanho e do valor ambiental intrínseco. Está também no fato de ser limítrofe ao Parque Estadual Cunhambebe, permitir a ligação entre o Parque da Bocaina, ao Sul, e o Parque do Tinguá, ao Norte, formando um corredor florestal praticamente contínuo de Mata Atlântica, entre o Norte e o Sul do estado. Tiê-sangue, martim-pescador-grande, sabiá-laranjeira, trinca-ferro são algumas aves observadas no Parque que contém 57 espécies de pássaros. Pesquisadores registraram mais de 30 espécies

de anfíbios e 20 espécies de répteis na área. Entre os mamíferos, um levantamento de 2011 registrou 28 espécies.

Um aspecto muito importante em relação ao Parque São João Marcos também é seu Patrimônio Natural. Segundo Hartog (2006, p.271) examinando a trajetória do patrimônio ainda não conhecemos todas as possibilidades em relação à patrimonialização do meio ambiente. A UNESCO possibilitou um bom começo em relação à patrimonialização do meio ambiente, em 1972, a Conferência Geral adotou a “Convenção para a Proteção do Patrimônio Cultural e Natural”. O patrimônio universal é cada vez mais ameaçado de destruição, tanto pelas causas tradicionais de degradação, como também pela evolução da vida social e econômica. Tendo em vista essas questões é introduzido uma nova noção a de proteção e preservação que incube a toda a coletividade internacional. Protegendo o presente e preservando o futuro. Por isso se faz cada vez mais necessário conscientizar os educandos da importância da preservação do ambiente.

No dia 29 de junho de 2022 os alunos visitaram o Parque Arqueológico e Ambiental São João Marcos. O próprio Parque ofereceu para a escola o transporte. Durante o passeio tivemos profissionais do educativo do Parque que nos conduziram por todo o espaço, caminhamos pela histórica Estrada Imperial, do pórtico na estrada à entrada do Parque, podemos conhecer a Ponte Nova, a ponte em arco da Antiga Estrada Imperial que tem o desenho das antigas pontes romana, sua construção, feita de alvenaria de pedra arrumada e argamassa, destaca-se a estrutura inferior arqueada de forma semicircular e executada com pedras de cantaria. Podemos também apreciar as paisagens da Mata Atlântica. Fizemos o lanche e depois visitamos o Centro de Memória, aprofundando na história da antiga cidade, visitando a exposição e a maquete do Centro de Memória. Aprendemos sobre eficiência energética e consumo consciente de energia através da explicação do educador e de maquetes. Almoçamos e depois conhecemos o Mirante e as ruínas da Igreja Matriz e a Casa do Capitão-Mor. E por fim os alunos participaram de um jogo de percurso com perguntas referentes ao que aprenderam na visita. Esse jogo possibilitou a avaliação e autoavaliação dos alunos de forma lúdica e divertida, comprovando assim que a educação patrimonial pode ser realizada em diferentes espaços no ambiente formal de ensino (escolas) ou informal (centro culturais, teatros, museus e parques ambientais) e também se adequar a qualquer tipologia de patrimônio.

Conhecer o espaço através de vídeos, reuniões online e visita ao espaço possibilitou aos alunos conhecerem um pouco mais sobre a história da cidade e sobre patrimônio cultural e

ambiental para poder valorizar e preservar e relacionar a história e cultura de seu próprio município. Segundo Pereira e Silva (2021, p. 71 e 78) não há turismo arqueológico sustentável sem um prévio trabalho de educação patrimonial com as comunidades locais e sem um trabalho de interpretação cultural dos vestígios antes de servirem enquanto atrativos turísticos. A exploração do Turismo Arqueológico, no Brasil, possibilita conhecer um passado não acessível e desconhecido por grande parte de pessoas. Os alunos durante o projeto também tiveram noções dos conceitos de preservação e conservação. Usamos os conceitos de Brusadin [et. al] (2021, p.36) onde afirma que a preservação do patrimônio visa garantir a integridade e a perenidade do bem cultural, tendo em vista a sua defesa, salvaguarda e a conservação. A preservação diz respeito a ações que envolvem aparato legal para a proteção do patrimônio cultural para as futuras gerações. Enquanto a conservação busca aumentar a durabilidade dos objetos a partir de intervenções conscientes no meio ambiente o qual estão inseridos e no próprio objeto.

Segundo Abreu e Chagas (2009, p.15) no setor dos museus constata-se a revitalização de práticas discursivas e de colecionamento o gesto de guardar, colecionar, organizar, lembrar ou invocar antigas tradições convive com a era do descartável a informação sempre nova e do culto a ideia de Juventude os intelectuais passaram a se preocupar com os chamados “lugares de memória”. É no espaço constituído a parte da relação entre memória e patrimônio que fortalece as práticas de colecionamento e as narrativas musicais nacionais, regionais e locais.

A preservação desse universo cultural, que Cassirer (1972) denomina simbólico, é fator de fundamental importância para a vivência social. Como então manter o homem integrado nesse universo cultural? Entendemos que tais processos de integração cultural realizam-se em dois planos distintos e interdependentes: o plano informal — em que o processo realiza-se mediante controles sociais difusos de aspecto comportamental; e o plano formal — em que as relações estabelecem-se por meio de estruturas hierarquizadas, utilizando mecanismos de aspecto formal (políticos e administrativos).

Conhecer a história de uma cidade que foi evacuada para a construção de uma represa o possibilitou refletir sobre sua própria cidade e a necessidade de conservação e preservação do meio ambiente, das suas histórias, memórias e as questões referente a identidade cultural. Muitos alunos se emocionaram ao ouvir os depoimentos de ex-moradores da Cidade de São João Marcos. Durante as visitas os conhecimentos adquiridos em sala de aula podem ser compreendidos na prática através da observação, análise e reflexão. Por exemplo, nos vídeos

sobre São João Marcos os educandos conheceram sobre a técnica de anastilose e como foi aplicada na Igreja do Parque São João Marcos, ao visitar o lugar eles foram verificar como ficou o resultado do processo que eles viram no vídeo.

O projeto desenvolvido durante o primeiro semestre de 2022, na Escola Municipal das Acácias, Itaguaí, RJ, permitiu aos alunos ampliarem seus conhecimentos sobre o Parque Arqueológico e Ambiental São João Marcos, seja com leituras de textos, assistindo vídeos, debatendo, interagindo virtualmente com educadores do Parque ou visitando o Parque São João Marcos.

Os alunos participaram bastante de todas as etapas do projeto, ficaram entusiasmados em reconhecer durante a visita ao Parque os lugares que tinham visto nos vídeos, fotos e até desenhado. Enquanto os alunos assistiram os vídeos eles ficaram muitos curiosos sobre o processo de anastilose e ao visitar as ruínas observaram com atenção. O jogo do percurso realizado ao final da visita possibilitou revisar os conhecimentos adquiridos e avaliar a aprendizagem. Tiveram um resultado muito bom e a competição só não ficou empatada devido ao uso do dado. Os alunos relacionam muito o conhecimento sobre São João Marcos com o próprio conhecimento sobre Itaguaí. Tivemos alguns imprevistos durante o Projeto, como a mudança de data de visita que a princípio seria no dia 01 de junho, mas não foi possível devido a queda de barreira na estrada que não possibilitou o acesso ao Parque. Também tivemos o problema do não funcionamento da internet no período previsto para a segunda visita mediada a distância, que foi suprido em parte com vídeos baixados do Canal do YouTube do Parque e projetados com o Data Show para os alunos e com debates em sala de aula. Se faz necessário desenvolver nos alunos a preocupação em preservar e conservar o bem cultural e natural, compreender sobre sustentabilidade e cidadania e compreender a importância dos patrimônios culturais e naturais e da memória. Esta pesquisa pode contribuir para que a sociedade se interesse pela história e cultura dessa região, conheça e valorize mais esse e outros patrimônios, a história de São João Marcos nos permite refletir na importância de preservarmos os bens materiais e imateriais.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
Acesso em: 13 jun. 2022.

BRAYNER, Natália Guerra. Patrimônio Cultural Imaterial : para saber mais / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional ; 3. ed. Brasília, DF, Iphan, 2012.

BRUSADIN, Leandro Benedini [et. al] Capítulo 2. Por uma perspectiva dialógica da preservação do patrimônio em meio aos usos sociais do Turismo Cultural. p. 34 - 61. In: CAMPOS Juliano Bitencourt [et al.] (orgs.) Patrimônio cultural, direito e meio ambiente [e-book] : Arqueologia e Turismo Sustentável (volume IV) – Criciúma, SC: UNESCO, 2021.

CARVALHO, Evandro Luiz de. Educar para o patrimônio. p. 67-72. In: SOUZA, Sergio Linhares Miguel de; CARVALHO, Evandro Luiz de (Org.) Patrimônio cultural: educação para o patrimônio cultural/ Instituto Estadual do Patrimônio Cultural. Rio de Janeiro, SEC/Inepac; 2014.

CERQUEIRA F. V. Patrimônio Cultural, Escola, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável. Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 91-109, 2005. Disponível em: <<http://www.dialogos.uem.br/include/getdoc.php?id=529&article=180&mode=pdf>>. Acesso em: 04/11/2022.

CHAGAS, Mário e ABREU, Regina. Introdução. p. 13-16. In: CHAGAS, Mário e ABREU, Regina. Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP & A, 2009. ISBN 978-85-98271-59-0.

CHOAY, Françoise. VI - O Patrimônio histórico na era da Indústria Cultural. p. 221-276. In: CHOAY, Françoise. Alegoria do patrimônio. Tradução de Luciano Vieira Machado. 4a ed. São Paulo: Estação Liberdade: UNESP, 2003. ISBN 978-85-7448-030-5.

COELHO, Olíno Gomes Paschoal. Novos Atores na preservação do patrimônio: estados, municípios e sociedade civil. p. 55-72. In: AZEVEDO, Paulo Ormindo; David de; CORRÊA, Elyane Lins (Org.). Estado e Sociedade na Preservação do Patrimônio. Salvador: EDUFBA/IAB-BA, 2013. ISBN 78-85-232-1000-8

DEPARTAMENTO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO. Educação para o Patrimônio Cultural. p. 17. In: SOUZA, Sergio Linhares Miguel de; CARVALHO, Evandro Luiz de (Org.) Patrimônio cultural: educação para o patrimônio cultural/ Instituto Estadual do Patrimônio Cultural. Rio de Janeiro, SEC/Inepac; 2014.

FARIAS, E. K. V. A construção de atrativos turísticos com a comunidade. In: MURTA, S. M.; ALBANO, C. (org.). Interpretar o patrimônio: um exercício do olhar. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Território Brasilis, 2002

FIGUEREDO, Grazielly Maria de Souza; JUSTINO, Josué Lucas Oliveira dos Santos; DAMÁZIO, Patrícia Renata Rodrigues. Turismo Pedagógico como Ferramenta De Educação Patrimonial para os alunos da Rede Municipal de Ensino em Igarassu –PE. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento Acadêmico de Cultura Geral, Formação de Professores e Gestão – DAFG Curso Superior Tecnológico em Gestão de Turismo pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco – IFPE Recife, PE., 2012.

FREINET, C. As técnicas de Freinet da escola moderna. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

HARTOG, François. Tempo e Patrimônio. Varia História, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 261-273, 2006.

OLIVEN, Ruben George. Patrimônio Intangível. Considerações Finais. p. 80-82. In: CHAGAS, Mário e ABREU, Regina. Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2009. ISBN 978-85-98271-59-0.
<https://itaguai.rj.gov.br/secretaria.php?secretaria=23&identificacao=49>

OLIVEIRA, Rômulo José Fontenele. Alcances, possibilidades e impactos de metodologias em educação patrimonial ambiental / Rômulo José Fontenele Oliveira, orientadora Profa. Dra. Maria de Fátima Vilhena da Silva. – 2010.

PARQUE ARQUEOLÓGICO E AMBIENTAL DE SÃO JOÃO MARCOS. Rio Claro, RJ. Disponível em: <https://saojoaomarcos.com.br/o-parque-2> Acesso em: 13 jun. 2022.

PEREIRA, Luciane de Carvalho. SILVA, Solange Maria da. Capítulo 3. Turismo arqueológico: o desenvolvimento sustentável com a contribuição das tecnologias da informação e comunicação sob a ótica dos destinos turísticos inteligentes. p. 62-109. In: CAMPOS Juliano Bitencourt [et al.] (orgs.) Patrimônio cultural, direito e meio ambiente [e-book] : Arqueologia e Turismo Sustentável (volume IV) – Criciúma, SC: UNESCO, 2021.

PEREIRA, Joel dos Santos. A Paisagem que vejo e construo: A aplicação da aula-passeio freinetiana como Práxis da Educação Patrimonial em uma escola da cidade de João Monlevade – MG. Dissertação, Universidade Federal de Viçosa, Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania, do título de Magister Scientiae. Viçosa, Minas Gerais, 2018.

RIBEIRO, Claudio Rezende. Patrimônio e cidadania contradições conceituais do espaço cordial. p. 73-90. In: AZEVEDO, Paulo Ormindo; David de; CORRÊA, Elyane Lins (Org.). Estado e Sociedade na Preservação do Patrimônio. Salvador: EDUFBA/IAB-BA, 2013. ISBN 78-85-232-1000-8

SANT'ANNA. Márcia. A face Imaterial do Patrimônio Cultural: Os novos instrumentos de reconhecimento e valorização. p.49-58. In: CHAGAS, Mário e ABREU, Regina. Introdução. p. 13-16. In: CHAGAS, Mário e ABREU, Regina. Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP & A, 2009. ISBN 978-85-98271-59-0.

EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA DO LITERÁRIO NA GRADUAÇÃO EM LETRAS E A VIVÊNCIA DA LUDICIDADE: UMA NARRATIVA POSSÍVEL?

Eliza Cristina Vieira de Almeida¹
Maria Vitoria Campos Mamede Maia²

Introdução

O caminho que percorreremos neste texto tem como ponto de partida a primeira etapa da pesquisa para elaboração da tese da autora, orientada pela coautora, sobre a vivência da ludicidade no ensino superior, em especial na licenciatura em Letras. A discussão sobre a presença do lúdico no ensino superior é aqui referenciada principalmente pelos estudos do grupo Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem (LUPEA), coordenado pela coautora, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE – UFRJ), na linha de pesquisa Inclusão, Ética e Interculturalidade.

Registram-se múltiplos eixos por meio dos quais se pode analisar o lúdico (MASSA, 2015; AGUIAR, VIEIRA e MAIA, 2018) e, nos estudos do LUPEA, os vieses pedagógicos e psicanalíticos são os mais discutidos (AGUIAR, 2018). Nesta pesquisa, optamos por diferenciar os conceitos de lúdico e ludicidade.

Alicerçamos nossas discussões, como nos principais trabalhos do LUPEA, na concepção de que o lúdico é “uma manifestação própria do ser humano, sendo dependente das experiências e das relações que cada um de nós vivenciamos e construímos no decorrer de nossa existência” (MIYATA, 2022, p.54). Reportamo-nos aos estudos de Luckesi (2022) no que se refere à ludicidade, concebendo-a como uma experiência de plenitude, interna e individual, vivenciada em determinado contexto, pelo indivíduo.

Na primeira etapa dos estudos para a construção da tese, de cunho qualitativo (IVENICKI e CANEN, 2016), realizamos um panorama sobre a oferta de disciplina de prática como componente curricular (BRASIL, 2001; BRASIL, 2019) para o ensino de Literatura, em uma licenciatura em Letras, durante o Ensino Remoto Emergencial (BRASIL, 2020), imposto pela pandemia de covid-19.

Com o levantamento desses dados, observamos, em consonância com o que discutem Neitzel, Pareja e Oliveira (2022), que há uma lacuna em pesquisas sobre as experiências de

588

¹ Doutoranda em Educação (PPGE/UFRJ), pesquisadora do grupo LUPEA e professora de Literatura na rede pública de Minas Gerais (elizza.cva@gmail.com)

² Docente da Faculdade de Educação e do PPPGE/UFRJ. Coordenadora do grupo de pesquisa LUPEA. mariavitoriacamposmamedemaia@gmail.com

mediação do literário no ensino superior. No nosso entendimento, elas são propícias para a vivência da ludicidade e no desenvolvimento de um sujeito-professor-leitor. Diante disso, este trabalho traz algumas ponderações sobre como experiências de mediação de leitura do literário no ensino superior, em especial na graduação em Letras, configuram-se como momentos profícuos para a vivência da ludicidade.

Por se tratar de leitura do literário, escolhemos trilhar essas reflexões acompanhadas. Riobaldo, personagem de *Grande Sertão: Veredas*, ensina-nos que “(...) esta vida está cheia de ocultos caminhos. Se o senhor souber, sabe; não sabendo, não me entenderá.” (ROSA, 2007, p. 211). É em um desses caminhos que, intertextualmente, conheceremos o menino Mwanito, protagonista da obra *Antes de nascer o mundo* (2009), escrita pelo autor moçambicano Mia Couto. Mwanito, seu pai Silvestre, seu irmão Ntunzi, tio Aproximado e o serviçal Zacaria, vivem em uma cidade inventada pelo patriarca, chamada Jerusalém, no meio de uma savana em Moçambique. Nesse lugar, apartado do mundo, (re)constroem suas narrativas e suas experiências mais densas.

Agora apresentado, Mwanito, “o afinador de silêncios”, vem conosco, poeticamente, neste trecho da estrada, nessa narrativa acadêmica sobre literatura e ludicidade. Adentremos, pois, nessas discussões que, agora, apresentam-se como pequenas trilhas. Entretanto, já nos adverte Mwanito: “(...) nenhuma rua é pequena. Todas escondem infinitas histórias, todas ocultam incontáveis segredos.” (COUTO, 2009, p. 231).

Vamos a eles.

Caminhos e narrativas possíveis

Mwanito desejava saber como era um avô e Ntunzi faz uso de uma metáfora com o objeto livro, o qual o menino também desconhecia, para tentar explicar.

- Você, Mwanito, nunca viu um livro, pois não?
E explicou-me como era composto esse tentador objecto, equiparando-o a um grande baralho de cartas.
- Imagine cartas do tamanho de uma mão. Um livro é um baralho feito dessas cartas, todas coladas do mesmo lado.
O olhar dele não tinha destino quando passou a mão sobre um imaginário baralho de cartas e disse:
- Você acaricia um livro, assim, e sabe como é um avô.
(COUTO, 2009, p. 110).

Observamos que ele age como mediador de experiências na vida do irmão. Ao descrever o conceito de mediadores de leitura, Reyes (2023), registra que

Os mediadores de leitura são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem. A experiência de encontrar os livros certos nos momentos certos da vida, esses livros que nos fascinam e que nos vão transformando em leitores paulatinamente, não tem uma rota única nem uma metodologia específica; por isto os mediadores de leitura não são fáceis de definir. No entanto, basta lembrar como descobrimos, nos primeiros anos da vida, esses livros que deixaram rastros em nossa infância e, talvez, aparecerão nítidas algumas figuras que foram nossos mediadores de leitura: esses adultos íntimos que deram vida às páginas de um livro, essas vozes que liam para nós, essas mãos e estes rostos que nos apresentavam os mundos possíveis e as emoções dos livros.

Podemos indagar, nesse momento, como a experiência de leitura do literário é mediada no ensino superior, em especial na licenciatura em Letras, cujos egressos provavelmente serão professores. Quais as experiências são vivenciadas nesse contexto e de que forma reverberam nos saberes docentes (TARDIF, 2014) desses professores?

Apesar de cientes da importância do professor-formador na graduação, nesse trabalho não nos aprofundaremos nesse ponto. Entretanto, coadunamo-nos com o que afirmam Neitzel, Pareja e Santos (2022, p.174) ao registrarem que

O encantamento dos(as) acadêmicos(as) pela leitura do literário é o primeiro passo para a formação dos(as) futuros(as) professores(as) como leitores(as) encarnados(as). Isso pode ser potencializado com vistas à postura do(a) professor(a) formador(a) perante o texto, o modo como ele(a) fala sobre os livros que lê, como faz a mediação, como manuseia os livros. Formar leitores(as) exige que o texto reverbere em si, por isso, as aulas necessitam ser encontros sensíveis e reflexivos que objetivem uma educação emancipadora (...)

590

Ou seja, a experiência do graduando em Letras, com a leitura do literário, está intimamente ligada ao modo como o professor-formador, enquanto mediador de leitura do literário, ao mesmo tempo, a vivencia individualmente e se compromete com ela coletivamente. Sobre a experiência, Larrosa (2002, p.2), afirma que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” Ou seja, a experiência é experimentada de modo singular pelo indivíduo, por mais redundante que essa afirmação possa parecer.

Observamos um diálogo entre a experiência em Larrosa (2002) e a ludicidade em Luckesi (2022), já que essa é um “(...) fenômeno interno do sujeito que vivencia a experiência, que se expressa em condutas socialmente observáveis. Desse modo, ludicidade está sendo compreendida a partir do lugar interno do sujeito e não das ‘atividades’.” Em outros termos, ainda que em ações coletivas, é no individual que a ludicidade se concretiza.

No caso da mediação da leitura, como ilustrado pelo trecho de Couto (2009), Mwanito não vive a experiência do irmão relacionada ao avô e ao livro, mas experimenta intimamente a criação de sentidos próprios para aquilo que sente ao ouvir a explicação. Retomando Reyes (2023), os mediadores, mergulhados em suas próprias experiências lúdicas, corporificam em suas mãos, rostos e vozes, o encantamento da literatura e, como pontes, colaboram para que o outro vivencie a seu modo aquela experiência.

Neitzel, Pareja e Oliveira (2022, p. 55) também registram essa experiência afirmando que

Os exemplos de mediações trazidas a grupos que pouco contato têm com o literário demonstram que a modulação da voz, o olhar, a tranquilidade do mediador que domina o texto, que brinca com ele e, assim, demonstra intimidade com o objeto literário, estreitam as relações entre obra e leitor. Quando se estabelece um diálogo entre o mediador, a obra e o leitor pelas vias sinestésicas, pela afetividade, a experiência na leitura se realiza pela fruição.

Ainda conforme esses autores, “(...) o desafio do mediador/professor é oportunizar que a leitura seja um fazer experiência.” (NEITZEL, PAREJA e OLIVEIRA, 2022, p. 54). Assim como no caso de Mwanito, é importante que esse mediador, no caso o professor de Literatura, tenha vivenciado suas próprias experiências. Mesmo que sejam graduandos do curso de Letras, nosso campo de pesquisa, não significa que vivenciaram experiências significativas nesse sentido, durante a educação básica. No ensino médio, por exemplo, embora existam ações importantes de mediação de leitura do literário, a sistematização em períodos literários e as cobranças externas (como vestibulares mais tradicionais), ainda direcionam os currículos escolares.

Valendo-nos de uma metáfora de Mwanito, o currículo é “(...) como a estrada africana: só se percebe que existe pela presença de quem a percorre” (COUTO, 2009, p. 173). Não bastam orientações teóricas porque, caso o professor não tenha tido acesso a uma formação emancipadora (Freire, 2002), ele poderá repetir o modelo daquilo que vivenciou enquanto aluno da educação básica, mesmo que reconheça suas limitações.

Acreditamos que, ao experienciarem a mediação da leitura do literário de forma lúdica no ensino superior, muito mais que se constituírem como formadores de leitores, esses professores se constituirão como leitores efetivos. Como pondera Pereira (2005, p. 94),

O sentimento nos mobiliza para as decisões. Só nos envolvemos realmente quando nos colocamos por inteiro naquilo que fazemos, portanto, decidir e concretizar exigem mais do que pensamento, exigem sentimento e ação. E é esta possibilidade de ser e estar inteiro que a atividade lúdica propicia. A possibilidade de compartilhar, de se entregar e de se integrar, de fertilizar a expressão de pensamentos, sentimentos e movimentos.

Freire (2002, p. 38) afirma que “(...) ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Mwanito vivencia isso quando vai para a escola pela primeira vez e descreve essa experiência:

O fascínio pelas aulas não passou despercebido ao professor. Era um homem magro e seco, olhos cavos e envelhecidos. Falava com paixão sobre a injustiça e contra os novos-ricos. Uma tarde, levou a turma a visitar o local onde um jornalista que denunciara os corruptos tinha sido assassinado. No local, não havia monumento nem nenhum sinal de homenagem oficial. Apenas uma árvore, um cajueiro eternizava a coragem de quem arriscou a vida contra a mentira.

— Deixemos flores neste passeio para limpar o sangue; flores para lavar a vergonha.

Foram essas as palavras do professor. Com o dinheiro do nosso mestre comprámos flores e com elas cobrimos o passeio. No caminho de regresso, o professor seguia à minha frente e eu o vi tão sem peso que receei que, como um papagaio de papel, partisse em voo pelos céus (COUTO, 2009, p. 254).

Variadas questões poderiam ser discutidas a partir dessa narrativa de Mwanito, todavia, destacamos uma: o menino é afetado pela postura do professor voltando para a escola depois da atividade realizada. Aos olhos do menino, o professor parecia leve. O professor (e provavelmente os alunos) vivenciou de maneira tão plena aquele momento que isso se refletiu em seu corpo, ou seja, ele experienciou a ludicidade. Acreditamos que

592

As atividades lúdicas não são apenas momentos divertidos ou simples passatempos. São muito mais que isso. São momentos de descoberta, de construção e compreensão de si; estímulos à autonomia e à expressão pessoal, momentos de expansão em que as contrações que se cronificaram começam a ceder, e a pulsação que marca a presença da vida viva vai sendo retomada. (PEREIRA, 2005, p.93)

Assim, um mediador de leitura que, como o professor de Mwanito, vivencie seu fazer docente, com ética e estética, pois vê a “decência e boniteza de mãos dadas” (FREIRE, 2002, p. 16), vivenciará a ludicidade e essa se refletirá na formação de seus alunos, independentemente da etapa de formação na qual atue.

Como assevera Torodov (2014, p. 22), “(...) a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes.”

Considerações finais (ou uma breve parada)

Depois de caminhar juntos, é hora de pararmos por aqui. A Jerusalém inventada vai ficar mais distante. Lá, o lúdico (re)existiu por meio de jogos, brincadeiras, narrativas e na própria existência daquele lugar. Mwanito e todos os outros personagens experienciaram a ludicidade de maneiras diversas em suas vidas reais e imaginadas.

Huizinga (2000) afirma que o lúdico é uma característica primária à vida, sendo intrínseco ao ser humano. Portanto, assim como nessa Jerusalém, a sala de aula no ensino superior comporta o lúdico (MAIA, 2014; MIYATA, MAIA, 2023), bem como diferentes formas de experienciar a ludicidade, inclusive na mediação da leitura do literário.

Defendemos, por isso, que os licenciandos em Letras, futuros docentes de Literatura, tenham acesso à experiências significativas e lúdicas durante a sua formação inicial, por meio também da mediação da leitura do literário, as quais possibilitem a vivência da ludicidade. Acreditamos que, ao se contemplar a leitura do literário na graduação, calcada nesses aspectos, ela ressoará na vida desse educador e na de seus alunos, para além da função formativa, mas também estética, crítica e humana. Muito ainda há de se caminhar nesse sentido, mas temos dado nossos passos nessa direção. Entretanto, por hora, como na narrativa de Mia Couto (2009, p.141), é Silvestre quem encerra nossa conversa porque, “Na gloriosa miragem de luzes que marginavam o seu caminhar, ele se voltou para trás para rematar: — E pontos finais...”

593

Referências

AGUIAR, J. F. de. **O lúdico é um saber?** Vozes docentes sobre o lúdico na docência do Ensino Superior. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

AGUIAR, J. F. de; VIEIRA, C. N. M.; MAIA, M. V. C. M. Lúdico, Ludicidade e atividade lúdica: diferenças e similaridades. In ALFERES, Márcia Aparecida (org.). **Qualidade e políticas públicas na educação**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2018. p. 64-68

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9/2001**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 18 jan. 2002.

BRASIL. **Resolução Nº 02, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, 2 jul. 2015.

BRASIL. **Resolução N° 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, 21 dez. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/ CP n°: 5/2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Ministério da Educação (MEC), 2020.

COUTO, Mia. **Antes de nascer o mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HUIZINGA, Johann. **Homo Ludens.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. **Metodologia da pesquisa – rompendo fronteiras curriculares.** Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2016.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação, n° 19, jan/fev/mar/abr 2002, p. 20-28.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa: compreensões conceituais e proposições.** São Paulo: Cortez Editora, 2022.

MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. **Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MASSA, Monica de Souza. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender - Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação,** Vitória da Conquista, Ano IX n. 15, p.111- 130, 2015.

MIYATA, Edson Seiti. **A pós-graduação deslúdica.** Rio de Janeiro, 2022. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

MIYATA, Edson Seiti. MAIA, Maria Vitoria Campos Mamede. **Enquanto me transformo** – Um relato de experiência do lúdico na pós-graduação. In ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de., LIMA, Luana Caetano de Medeiros, MELO, Charlline Vlândia Silva de. (orgs) *Lúdico: um ato de brincar e de vida*. Fortaleza, CE: Instituto Nexos, 2023.

NEITZEL, Adair Aguiar; PAREJA, Cleide Jussara Muller; SANTOS, Amanda Demétrio dos. A formação inicial do(a) futuro(a) professor(a) de Letras: a mediação de leitura em foco. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 263, p. 160–180, jan. 2022.

NEITZEL, Adair Aguiar; PAREJA, Cleide Jussara Muller; OLIVEIRA, Aléxander. Experiências de mediação de leitura do literário no Ensino Superior. **Textura**, v. 24, p. 53-73, 2022.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. **Bioexpressão**: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2005.

REYES, Yolanda. **Mediadores de leitura**. Tradução de Elizabeth Guzzo de Almeida. Glossário CEALE. Disponível em <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura> Acesso em 13 jul 2023.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em Perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

POÉTICAS NEGRAS: ENCRUZILHADAS ENTRE A COSMOVISÃO AFRICANA E O ENSINO DE TEATRO

Encida Campos de Carvalho e Silva¹

O presente artigo aborda a criação de poéticas negras para o ensino de teatro. Inspiradas nos princípios da cosmovisão africana, estas poéticas foram pensadas para o território do ensino regular. Este estudo foi construído no contexto da pesquisa de mestrado da autora, no decorrer da qual se destacou a percepção de ausências de referências negras no contexto escolar, seja ele na formação do/a aluno/a na educação básica ou na formação de professores/as, nos cursos de licenciatura em Teatro e em História, lugares de formação da autora.

A partir de (auto)narrativas negras da pesquisadora, percebeu-se que havia nas mesmas a presença de princípios de uma cosmovisão africana. Desse modo, tem-se como objetivo, aqui, estimular propostas de poéticas no ensino de teatro implicadas em criações atravessadas por valores civilizatórios africanos (memória, ancestralidade, circularidade, oralidade, corporeidade, musicalidade, energia vital, ludicidade, cooperativismo/comunitarismo, integração).

Estes atravessamentos, oriundos de uma experiência, podem ocasionar reflexões, construções de conhecimento, desconstruções de paradigmas e despertar novas atitudes. Quanto a isso, Neibe Leane da Silva (2016, p. 11) complementa sobre a potência do teatro como expressão na construção humana, ao afirmar que “o teatro como uma obra inacabada é o lugar em que os significados se ressignificam todo momento e, de acordo com o prisma de cada um, é um lugar de transformações constantes, não somente em aspectos físicos como também psicológicos e sociais”.

É nesse contexto que abordamos a importância da Arte, em recorte aqui, do Teatro. Reforçamos, também, a importância do ensino de teatro no currículo escolar, como processo de atravessamento dos corpos e transgressão de suas existências e relações com o mundo, através das experiências estéticas.

Ao construir estas percepções sobre o ensino de Teatro e a importância de experiências que possibilitem ao/à aluno/a construir (re)significações na relação consigo, com o outro e com o mundo, refletimos sobre a nossa prática docente e percebemos que, em algumas tentativas de construções pedagógicas, por exemplo, no caso da autora dessa escrita, houve uma negligência quanto a estes princípios, ao propor aulas conteudistas, travessadas por práticas e terminologias esvaziadas de sentido para os/as alunos/as.

Quanto este tipo de construção pedagógica, Paulo Freire (1987, p. 33) nos alerta para que a

596

¹ Doutoranda em Arte pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Correio eletrônico: eneidabarauna@gmail.com

narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito - o narrador, e objetos pacientes, ouvintes - os educandos. [...] Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou transforma-se em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.

Ao desenvolver uma aula sem valor agregado, isto é, que faça sentido para aquele agrupamento de sujeitos, numa tentativa de enchê-lo de conteúdos, organicamente, seus corpos reverberaram insatisfações contracenadas com conversas dispersas, celulares com jogos, entre outras ruidosas reivindicações.

Neste contexto, compreendemos o quão se faz necessária a escuta ativa quanto aos corpos dos estudantes no sentido de estabelecer uma poética relacional e dialógica, na construção de um processo artístico-pedagógico, marcado por experiências estéticas. Este foi o despertar da mudança comportamental e pedagógica da autora, enquanto educadora, e o fio condutor para a criação de uma poética pautada no exercício de construção de experiências desse tipo com os/as alunos/as, em aulas de teatro.

Para explicar o que seria isso, Marcos Villela Pereira (2011, p. 116) nos auxilia, de forma poética, alusiva ao ato de se apaixonar:

Uma experiência estética, nesses termos, se assemelha ao estado de espírito daquele que se apaixonou: no encontro com seu amado, se inaugura um tipo de relação que não é de dominação, mas de composição, de arranjo, que desloca boa parte das referências que até então o constituía e o projeta numa espécie de abismo. É aquele momento em que faltam palavras para dizer, para descrever. Falta matéria racional para explicar o que está se passando. Algo começa a existir em mim que não consegue via de expressão ou comunicação conhecida. E esse algo me apela, me pede que o traga à existência, pede um corpo, uma materialidade, um substrato para existir. Então, é com esse sentimento novo, esse algo que inicio um jogo compreensivo, uma dança que tem como propósito não o entendimento ou a explicação, mas a compreensão: a sensibilidade, a atenção, a percepção disso que por enquanto é só uma substância de conteúdo, ainda sem forma de expressão. Exercito a escuta perspicaz e meticulosa disso que me assola

e que ainda não tem nome. Perscruto isso que ainda é só movimento, isso que está pedindo vida, pedindo existência, pedindo expressão.

A experiência estética se inicia quando o sujeito se predispõe a uma atitude estética diante da obra e/ou da sua criação. Esta atitude se constitui numa abertura aos efeitos que isso produz nos nossos corpos, nas sensibilidades que grafam nossos afetos e percepções. A partir dessa atitude há uma encruzilhada entre o espaço-tempo de criação, de compartilhamento e/ou de contemplação da obra, a relação dessa abstração com nossa subjetividade e a conexão do nosso eu com o mundo.

Este mecanismo não é uma via de racionalidades que engendram definições, concatenam, nomeiam, definem, enrijecem. Ao contrário, abre-se uma via de infinitas interferências que trafegam por sentimentos, racionalidades, constituições de moral e ética dos sujeitos, de constituição de abstrações e subjetividades. Quando esta encruzilhada, de múltiplas vias, começa a funcionar a partir de fluxos que se entrecruzam e interferem no sujeito e na sua relação com o mundo, criamos uma experiência estética.

A experiência estética transforma o espectador, como também, é uma encruza que perpassa pelo artista, uma vez que está implicada também na criação. Desta forma, como bem nos elucida Pereira (2011, p. 117), “o artista fabrica a obra ao mesmo tempo em que é fabricado por ela”. O artista é modificado por sua criação artística, como também, esta criação modifica seu espectador.

Desta forma, é possível construir uma educação comprometida com a desconstrução de preconceitos emaranhados na sociedade brasileira, como, também, proporcionar aos educandos vivências de poéticas negras, foco desse estudo, através da experiência estética que as aulas de teatro podem proporcionar.

Nesta escrita, que é desdobramento da pesquisa de mestrado da autora, nosso recorte responde a uma demanda conjuntural e histórica no que tange a poéticas, pedagogias e referências afrocentradas, o que acaba por ir ao encontro de perspectivas e práticas em prol de um ensino para as relações étnico-raciais negras, num comprometimento combativo ao sistema que violenta a população negra: o racismo.

Na sociedade brasileira, como um sistema estrutural, o mesmo se constitui com vestimentas veladas, ocupando concepções e valores dos sujeitos. Ele atua nas instituições sociais, mas, escancaradamente, aumenta os índices de exclusão e violências contra as pessoas negras que aqui vivem. Dentro dessa concepção, o racismo constrói redes de desumanização de pessoas negras na sociedade brasileira.

Nesse contexto, a escola é (ou deveria ser) uma instituição social também responsável em se comprometer com uma educação pautada em práticas de liberdade compromissadas com a socialização e humanização de sujeitos. Para que esse movimento de mudança se estabeleça,

é importante que o ambiente escolar reconheça este processo histórico de desumanização dos corpos negros no Brasil.

Conforme Freire (1987, p. 30),

constatar esta preocupação (com a humanização) implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É, também, e talvez sobretudo, a partir dessa dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua desumanização. Ambas na raiz de sua inclusão os inscrevem num permanente movimento de busca.

Ao longo dos anos, o movimento negro brasileiro reivindicou que, no ambiente escolar, houvesse uma inserção de histórias e culturas que contemplassem as narrativas da população negra. Essa reivindicação tinha o objetivo desconstruir preconceitos que alicerçam o sistema racista brasileiro. Esta pauta reivindicatória foi contemplada em 09 de janeiro de 2003, através da Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003) que alterou a LDB e determinou “incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’”.

Ao conquistar o respaldo legal de inclusão de narrativas negras na Educação, dando margens a uma desconstrução de preconceitos e estereótipos que violentam a população negra, à multiplicidade de festividades contemplativas da vivência negra, penso que, através da arte, podemos nos compromissar com este movimento de humanização dos corpos negros e proporcionar experiências estéticas com os/as alunos/as atravessadas por poéticas negras. E, através dela, possibilitar processos de desconstrução de racismos e sensibilização de novas concepções de vida em direção a uma educação que proponha humanidade.

Esta proposta me leva ao pensamento de Pereira (2011, p. 119), segundo o qual ele afirma que

o sujeito experimentado é não dogmático e, por isso, consegue suspender seus preconceitos, clichês e estereótipos justamente porque a experiência o confronta sempre com sua finitude, com a evidência do limite de sua interpretação. O que ele pensa sobre o que sente é sempre apenas uma das inúmeras possibilidades de pensar ou de sentir.

Assim sendo, é necessário pensar em experiências estéticas que envolvam os/as alunos/as em possibilidades outras de (re)pensarem sobre as diversidades que o país possui, de vivenciar experiências que os façam pensar em outras possibilidades de ser e estar no mundo, de construir espaços internos de empatia para outras fronteiras culturais.

Nesse sentido, Chantal Maillard (1998, p. 254) compreende que a experiência estética tem a potência de produzir novos sentidos no ser humano, uma vez que

os efeitos da experiência estética – os valores, os sentimentos, os gostos, os juízos, as representações, as categorias – são as modalidades das experiências que vão se modificando com a própria história, cujo núcleo é sempre essa estranha satisfação que resulta do reconhecimento da capacidade de construir, de produzir sentidos que, quando a gente experimenta, ao mesmo tempo está construindo e produzindo a gente mesmo.

Pensar em experiências estéticas no ambiente escolar, no ensino de Teatro, é entender que estas construções pedagógicas e poéticas passarão por um processo de ações práticas que atravessarão os/as alunos/as, em seus corpos e vivências. Assim sendo, nesse estudo, propomos a organização de ações dessa natureza que serão pensadas através de estruturas para criações cênicas, isto é, na constituição de uma poética negra.

Quanto à poética no território teatral, Luís Otávio Burnier (2009, p. 17) nos elucida:

Os termos “poesia”, “poética” e “poeta” vêm do grego *poiēsis*, *poiētiké*, *poiētēs*, que se relacionam com o verbo de mesma raiz: *poiéō*, que significa fazer, criar. Enquanto, na perspectiva das ciências, a prioridade é o objeto e a inteligência será verdadeira na medida em que se adaptar e ele, nas artes, ela precede o objeto, conhece-o criando. O conhecimento implícito no fazer artístico é, portanto, um conhecimento criador, fazedor, produtor. Entre ator e espectador, aquele que faz a arte é obviamente o ator, o que nos leva à conhecida conclusão de ser o teatro a arte do ator.

600

A elaboração dessa poética aqui proposta, no ensino de Teatro, passa por um caminho que, diferentemente de uma educação bancária, alertada por Paulo Freire (1987), desencadeia ações práticas, nas quais os educandos são protagonistas de processos criativos, que culminam em atualizações e reflexões sobre as possibilidades fronteiriças das relações humanas, valores, tempos e espaços, aprendizados de ser e estar no mundo.

Deste modo, entendemos que as poéticas para criação, como movimentos, também, pedagógicos, no sentido de gerar experiências estéticas que possibilitem a desconstrução de preconceitos raciais emaranhados na sociedade brasileira, deverão ser consideradas dentro da proposta de uma poética negra.

Poéticas Negras: atravessamentos conceituais, pedagógicos e estéticos

Essas poéticas são aquelas que têm os traços da teatralidade negra como referenciais. Nesse caso, o teatro negro pode compor um arsenal de simbologias que arquitetam essa teatralidade. Nesse sentido, a concepção da professora Evani Tavares Lima (2010, p. 43) dialoga com nossa perspectiva, ao dizer que o teatro negro seria

[...] aquele que abrange o conjunto de manifestações espetaculares negras, originadas na Diáspora, e que lança mão do repertório cultural e estético de matriz africana como meio de expressão, de recuperação, resistência e/ou afirmação da cultura negra.

Dentro das possibilidades de criação no campo das artes, entendemos que a teatralidade negra pode perpassar por um caminho que se alimenta dos princípios da cosmovisão africana. Princípios estes que estão imersos nos saberes e fazeres, nas manifestações culturais que compõem as festividades brasileiras, nas religiosidades, nas expressões artísticas, nas construções de resistências ao longo da história, como em outros aspectos que podem ser vistos de forma diluída na concepção negra de ser e estar no mundo.

A experiência estética, na poética negra a ser proposta aqui, perpassa por vivências que são estruturadas a partir de princípios da cosmovisão africana, a saber: memória, oralidade, ancestralidade, circularidade, corporeidade, musicalidade, energia vital, comunitarismo/cooperativismo, integração, ludicidade. Junto a isso, é atravessada, ainda, pelas narrativas negras e pelas poéticas para criação artística. A nossa proposição consiste em pensar a construção de aulas de Teatro que tenham uma correlação entre princípios que atravessem esses elementos, suas dimensões e territórios.

A construção dessa poética negra para o ensino de Teatro implica na criação de experiências para que os/as alunos/as possam vivenciar narrativas e ações cênicas que constituem seus universos e, com isso, desvelar narrativas historicamente silenciadas para a população brasileira, de modo que elas possam fortalecer seus laços de identificação racial negra.

Além disso, o desejo é, ainda, que alunos/as não-negros/as possam vivenciar concepções de mundo diferentes de suas realidades e conceber outras possibilidades de ser e estar no mundo, abarcando, assim, experiências que lhes ocasionarão estados provocativos de tensões, reflexões e dilatação de fronteiras que regem sua moral e concepção de mundo.

As práticas teatrais, em uma poética negra, tematizam as relações de alteridade nas quais os corpos negros são postos na sociedade. Dessa maneira, problematizam, corporal, discursiva e ideologicamente, os estados de tensão ocasionados pela estrutura de um sistema social racista.

Na dinâmica da alteridade, pensando os sujeitos enquanto atravessados por dimensões múltiplas de vivências, são diversas as concepções que cada um/uma constrói de si e do outro. Promover espaços criativos no contexto escolar, em uma poética como a que venho buscando, conceberá movimentos de trânsitos interpessoais, nos quais os sujeitos possam mover suas perspectivas em direção ao outro, reconhecerem o outro e se predispor em lugar do outro.

Nesta perspectiva, Kabengele Munanga (2003, p. 11) nos ajuda a pensar alteridade, ao dizer que

[...] corresponde simbolicamente uma apreensão da humanidade levando em conta as duas exigências: reconhecer a alteridade do outro, concordando ao mesmo tempo sem reserva que ele partilha conosco, inteiramente, essa identidade específica que faz de cada um ser humano um eu, isto é, uma subjetividade. Nessa única condição, a alteridade do outro é apreendida através da convicção de que ele se afirma ao mesmo título que nós, como sujeito (a não como um objeto ou um animal). Como nós, ele aparece não ser redutível a nada que o define e que ao defini-lo o separaria de nós – que essa separação seja do sexo, da raça, da cultura, da classe ou de grupo social, até mesmo da idade.

A vista disso, a alteridade se constrói a partir de sujeitos em espaços-tempo de interação. No ensino de teatro, como compreendido aqui, seria provocado um campo interacional onde os/as presentes perpassam por experiências estéticas a partir de processos artísticos construtivos.

Em outras palavras, a construção de uma poética negra, no ensino de teatro, com os/as alunos/as, cria espaços de investigação artística, nos quais emergirão subjetividades múltiplas que valorizarão, ao mesmo tempo em que tencionarão, as alteridades existentes e o território escolar.

Para que os professores possam criar possibilidades infindáveis de aulas e projetos que têm como base a construção de experiências estéticas oriundas de uma prática artística, concentramos proposições de “sequências para criação”, nas quais os professores poderão estabelecer processos criativos para composição de poéticas negras, no ensino de teatro.

Este conceito de “sequências para criação” é um conceito que vem sendo desenvolvido pelo orientador desta pesquisa, Autor, em processos de formação de pedagoga/os no ensino de arte e de professores/as de Teatro. Diz respeito a um conceito que ganha proporções maiores em diálogo com esta pesquisa e com os sujeitos que a constroem – orientanda e orientador. Reiteramos aqui que a constituição do ensino de arte não transita no âmbito da educação bancária, nos alertada por Freire (1987), ela perpassa pela experiência estética. Assim, constituímos o pensamento de que os/as professores/as devem romper com o pensamento de que haja ensino de arte – num formato muito conhecido como “aula expositiva”, com uma abordagem conteudista e/ou tecnicista. Este formato cartesiano de ensino concebeu o modelo de sequência didática como mecanismo qualitativo para o planejamento das aulas. Ao considerar a proposição de uma “sequência para criação”, temos no horizonte uma experiência estética para e com os/as alunos/as, que seria estruturada a partir dos vetores da abordagem triangular do ensino de arte, sistematizada por Ana Mae Barbosa (2010), sendo eles:

- 1) Contextualização - uma relação dos sujeitos com suas histórias, suas memórias, seus afetos, num diálogo com aquilo que estamos discutindo, criando e apreciando/lendo sobre/em Arte;

- 2) Criação - uma integração com o criar; um fazer artístico que, parte de uma experiência, um processo que nem sempre é finalizado como obra;
- 3) Apreciação - o estabelecimento de uma relação de expectativa e leitura entre os envolvidos, analisando o material dinâmico da criação, seu e do outro, a própria experiência no desenvolvimento do processo de criação.

Este conjunto de experiências compõem o universo do que Autor chama de “sequência para criação”. Como uma abordagem ainda em desenvolvimento, ele a mantém com a palavra “sequência” na expressão, pois, para ele, precisamos pensar em processo, em continuidade, em movimento, isto é, algo que não se limita aos procedimentos em si, mas abrange seus desdobramentos.

Assim, o conjunto de ações que integram a proposta desenvolvida, aqui, é marcada por um percurso fluido, concatenado, no qual tais ações serão entrecruzadas e se complementam. Entendo que é preciso que cada procedimento aplicado ou desenvolvido com os sujeitos, nas aulas, nas experiências vivenciadas, não se isole em si, mas, tome uma dimensão de desdobramento em outros procedimentos, configurando, assim, um processo criativo. Estas experiências levarão a este lugar de criação.

Vale ressaltar que, aqui, como propõe Autor, não estamos falando de criação enquanto produto e/ou alguma materialidade, mas, como um processo de inventividade que se desdobra na própria experiência estética do sujeito. Porém, vale ressaltar que, segundo ele, finalizar processos de criação com a elaboração de um produto, tendo-o como resultado, não é um problema. Mas, enquanto ensino de Arte, de Teatro, na escola, é importante que isso se dê a partir das experiências dos/as alunos/as, no contexto de um processo criativo e pedagógico, como fruto de uma experiência estética, não como motor da mesma.

O professor Autor entende que quando esse sujeito consegue fazer leituras dessas experiências e de tantas outras no/do mundo, de suas abstrações, refletir sobre suas afeições e afecções, concretiza o sentido em criar este tipo de sequência. Pois, a seu ver, isso possibilitaria a esse sujeito ganhar autonomia sobre suas próprias narrativas, consciência sobre o seu desenvolvimento, sobre as suas vivências.

Por isso compreendemos que a “sequência para criação” vai além de processo de apreensão racional (tecnicista/conteudista), sem excluí-lo. Torna-se uma experiência que atravessa os sujeitos em suas múltiplas dimensões: físicas, cognitivas, sensoriais, emocionais, culturais.

A principal mudança que reconhecemos em trocar a “sequência didática” pela “sequência para criação” está em construir o conhecimento, percepções de mundo, desconstruções de imaginários, através da experiência estética provocada pelas ações do processo criativo, que, por sua vez, é permeado pelas múltiplas dimensões do ser humano, afetando todos os

envolvidos no processo - educadores e educandos. Assim, entendemos que a proposta de desenvolver esse tipo de proposta, em diálogo com os princípios da cosmovisão africana, auxiliará na expansão de horizontes para perspectivas coletivas, num processo igualmente coletivo, no viés de uma cosmovisão afrocentrada.

Mapa Afropoético: o criar por entre uma cosmovisão afrocentrada

As sequências para criação compõem o processo criativo que será arquitetado para as aulas. Porém, existe uma dimensão mais ampla a ser pensada que é a dimensão da organização das ideias desse/a professor/a para inserção do que está posto na lei 10.639/2003. De onde o professor vai partir? Como ele vai abordar? Desta forma, neste artigo, assim como na pesquisa da qual ele é oriundo, buscamos inspirar professores/as a criarem suas poéticas próprias para o ensino de Teatro, com perspectiva e enfoque no que propomos aqui como possíveis Poéticas Negras. Para auxiliá-los nesse sentido, foi criado o que chamamos de *Mapa Afropoético*.

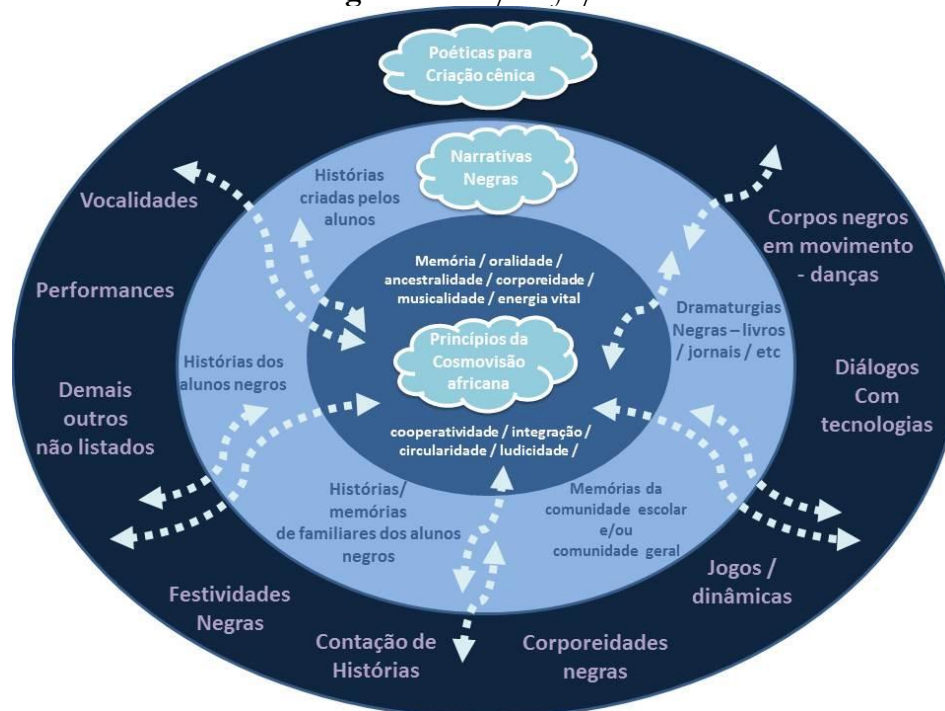
Para melhor explicar essa proposta, trazemos o conceito de “tempo espiralar”, de Leda Maria Martins (2002, p. 79), quando ela diz que concebe o tempo como

uma percepção cósmica e filosófica que entrelaça, no mesmo circuito de significância, a ancestralidade e a morte. Nela o passado habita o presente e o futuro, o que faz com que os eventos, **desvestidos de uma cronologia linear, estejam em processo de uma perene transformação e, concomitantemente, correlacionados.** (Grifos nossos)

604

Assim, inspirada neste pensamento de Martins (2002), de uma perspectiva e abordagem do tempo não linear, podemos pensar num movimento espiralar para pautar nossa criação. Mas, antes de desdobrar esse pensamento, convidamos você, leitor/a, a deslocar seu olhar para o *Mapa Afropoético* abaixo:

Figura I – Mapa Afropoético



605

Fonte: Elaborado a partir da pesquisa realizada (2020)

Como podemos observar, o mapa possui três esferas e todas estão correlacionadas. Ao centro do mesmo, há uma esfera onde estão os princípios da cosmovisão africana. Numa segunda esfera, temos as narrativas negras que poderão ser compostas por: histórias dos/as alunos/as negros/as da escola; histórias fictícias criadas pelos/as mesmos/as, mas que partem de alguma temática negra; histórias baseadas nas memórias dos familiares desses/as estudantes negros/as e/ou da comunidade escolar e/ou daquela na qual a escola está inserida; como, também, dramaturgias negras publicadas em livros, jornais e demais fontes escritas. Para finalizar, temos uma terceira esfera, na qual estão algumas possibilidades múltiplas para composição de poéticas para criação cênica. Uma esfera responsável por processos artísticos como os jogos e dinâmicas cênicas, construção de performances, criações em diálogo com as tecnologias, corporeidades negras, vocalidades, corpos negros em movimento (dança), festividades negras, contação de histórias e outras possibilidades de criação não listadas. A proposta para instigar o/a professor/a obter outras possibilidades de trabalho, arquitetar sua sequência para criação numa poética negra, parte deste mapa, fruto das experiências

docentes da autora, de suas poéticas. Considerando esses atravessamentos, o mesmo poderá disparar em um movimento espiralar – não linear – ações potenciais para abordar, por exemplo, o que está determinado pela lei 10.639/2003. O/A professor/a pode partir dos princípios da cosmovisão africana, criar uma correlação com uma narrativa negra e propor interatividade com as poéticas para criação cênica.

O seu caráter espiralar sublinha sua não linearidade, suas múltiplas possibilidades de ações artístico-pedagógicas, de entradas e saídas, de agenciamentos dialógicos e relacionais. Não tem pontos de partida e, tampouco, de finalização fixos. O planejamento pode ser iniciado em qualquer esfera, mas deverá compor um movimento espiralar, correlacionando-as.

Suas linhas de correlação estão pontilhadas, pois não constituem um caminho rígido, estão abertas à novas ideias e percursos, que podem surgir no decorrer da construção. As setas também estão com formatos abertos, podendo tomar qualquer direção, pois, têm a possibilidade de partir de qualquer ponto. O importante é a correlação das três esferas.

Durante a pesquisa, foi possível compreender que não é uma obrigatoriedade iniciar a “sequência para criação” a partir dos princípios da cosmovisão africana. Eles podem atravessar toda poética. O professor pode iniciar, por exemplo, de narrativas negras: organizar com os/as alunos/as o recolhimento de narrativas de pessoas negras da escola para narrar suas memórias; acionar algum representante da comunidade ou mestre dos saberes, para saber histórias do bairro e/ou vivências dos mesmos com a comunidade e com a escola; ou integrar seus familiares; ou levantar histórias negras na biblioteca da escola.

A partir das narrativas negras, mapear, compreender e sistematizar quais são os princípios dessa cosmovisão que estão presentes nas mesmas ou que precisam ser apresentadas à comunidade escolar. Podemos partir da narrativa e observar as presenças ou ausências desses princípios.

Podemos iniciar a organização dessa poética a partir de procedimentos relacionados ao fazer teatral (poéticas para criação cênica). O professor pode trabalhar as contações de histórias com os/as alunos/as. A partir do quê, quais temáticas essas contações de histórias vão trabalhar nas poéticas negras? Isso será concretizado a partir da correlação às outras esferas propostas no *Mapa Afropoético*: as narrativas negras e os princípios da cosmovisão africana.

Então, para que a gente possa pensar as sequências para criação no desenho de uma poética negra, acredito que observar este *Mapa Afropoético*, compreender as potências das três esferas e correlaciona-las à uma proposta poética própria pode ser um caminho. Este mapa pode possibilitar ao/a professor/a negro/a, como, também, a quaisquer docentes que não tenham experiências com narrativas da negritude, realizar esse movimento espiral, não linear, e desenvolver suas sequências para criação de poéticas negras no ensino de teatro. Por fim, vale negritar, este é mapa desenvolvido gradativamente, obtendo versões cada vez mais lapidadas e que pudessem melhor contribuir para a inspiração dos/as professores/as. E,

como mapa, ele continua e permanecerá aberto a outras possibilidades, inserções e novas aberturas.

Considerações de um tempo espiralar

Em determinado momento no desdobramento dessas reflexões pedagógicas, mesmo não tendo formação para as relações étnico-raciais no contexto das universidades pelas quais a autora passou, ela se propôs a um desafio: desenvolveria um trabalho que possibilitasse a implementação do que estava prescrito na Lei 10.639/2003.

Mas, quando não temos indicativos para a realização dos nossos caminhos pedagógicos e artísticos almejados, o percurso investigado das nossas práticas e, logo, deste estudo se dá (muitas vezes) pela indagação: como navegar em meio à tempestade?

No início, a pesquisadora não havia navegado pelos mares do ensino das relações étnico-raciais, no contexto do ensino de teatro no ensino regular. Mas, prontificou-se a navegar por este mar bravio que é a educação, disposta a encontrar calmarias e maremotos. Assim, foram iniciadas algumas tentativas de aulas de arte que tivessem o contexto da negritude. Porém, as aulas estavam se tornando aulas de história e/ou mesmo palco para suas militâncias enquanto mulher, negra, periférica. Por mais que pudesse ter boas intenções, eram ações nas quais não havia o protagonismo dos/as alunos/as. E, para complementar a maresia, havia a pergunta: onde estão as aulas de teatro?

Mas, como diz Martinho da Vila²: “quem é do mar não enjoa”! Assim, a autora embarcou novamente nesse imenso mar que é a educação, em busca de uma pedagogia para o ensino de teatro e que trouxesse as vivências negras. Começou a navegar com uma canoa muito estreita – ainda fraca para embarcar e navegar grandes distâncias. Esta canoa era a constituição de seus pensamentos e utopias que, apesar de ser um transporte para sua travessia, era preciso fortalecer o seu barco. Trazer para o mesmo algo que nem mesmo a academia tinha de força.

O barco se fortaleceu com as memórias e vivências obtidas em outros portos. Sua fortaleza se estabeleceu com as manifestações culturais negras, com as relações sociais que se deram num quintal banhado de plantas, celebrações, rezas e benzeções. Revisitou memórias de sua infância preta com seus familiares, memórias de conhecer e vivenciar o congado, memórias de conhecer terreiros de religiosidades de matriz africana, entre outros espaços que a fizeram compreender que todos eles tinham princípios em comum: ancestralidade, memória, oralidade, integração, ludicidade, musicalidade, corporeidade, energia vital, comunitarismo/cooperativismo, circularidade.

² VILA, Martinho da. **Martinho da Vila**. RCA Victor, 1969. LP. 99.

No despertar para estes princípios da cosmovisão africana, o barco se tornou mais forte. Por saber de onde vinha e trazer essa fortaleza para navegar. Assim, as instabilidades e maresias eram melhor encaradas pois, agora, junto às suas utopias e pensamentos, carregava valores afrocentrados.

Nesse passo, ela começou a desenvolver aulas de arte com toda a bagagem dessa viagem. As aulas começaram a fazer sentido. Algumas precisavam de pequenos ajustes, mas, era preciso aprofundar mais nessas experiências através de um estudo. Além de lapidar sua práxis, era preciso anunciar, aos novos marinheiros, que é possível fazer travessias. Muitos deles, desejavam desenvolver experiências de navegar no mar da educação, com as velas das relações étnico-raciais guiando a travessia, mas, tinham medo de naufragar.

A partir dessa compreensão, ela se perguntava: “como é que vou fazer para desenrolar?” Como orientar os navegantes sinalizando que é possível navegar com estas velas e que elas podem nos levar a grandes travessias? Nesse sentido, começamos a desenvolver a pesquisa que desembocou em um estudo com o intuito de aprofundar e refletir acerca de suas práticas, como também, auxiliar outros professores a encontrar uma poética para suas aulas.

Nele, compartilhamos reflexões a partir da trajetória da autora, enquanto aluna da licenciatura em história, como também da licenciatura em teatro, abordando as ausências de narrativas negras em ambas formações. Nesse contexto, o/a leitor/a pode entrar em contato com algumas experiências em espaços culturais e com a importância delas para formação das relações étnico-raciais da autora. Apresentamos crônicas escolares nas quais foram entrecruzadas as narrativas de presença negra em espaços culturais com sua poética negra para o ensino de teatro. Convoco aqui a matriarca responsável pelas narrativas de presença negra em na caminhada da pesquisadora, quem alumiu seus caminhos afrocentrados e, também, essa escrita, a Senhora das plantas.

Este estudo se apresenta, então, como uma semente com alguns desenvolvimentos. Adubamos e aguamos suas estruturas e obtemos alguns dos resultados compartilhados aqui. Mas, entendemos que os dois anos de processos não foram suficientes para desenvolver todas as riquezas que ela pode nos favorecer nesse mar da educação. Assim, como a Senhora das Plantas tinha o dom de entender o tempo das plantas e o seu semear, entendemos que, para este tempo do agora, esse estudo desenha um primeiro ciclo aqui e entra no tempo de sua primeira frutificação para, futuramente, brotar outros.

Referências

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.) Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Brasília, DF, 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BURNIER, Luís Otávio. A arte de ator – da técnica à representação. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIMA, Evani Tavares. Um olhar sobre o Teatro Negro do Teatro Experimental do Negro e do Bando de Teatro Olodum. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, SP, 2010.

MACHADO, M. M. Só rodapés: um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria. Revista Rascunhos, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 53-67, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://goo.gl/8xPtW> . Acesso em: 21/09/2018.

MARTINS, Leda. Performances do tempo espiralar. In: RAVETTI, Graciela; ARBEX, Márcia. (Orgs.). Performance, exílio, fronteiras – Errâncias territoriais e textuais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. p. 69-91.

MAILLARD, Chantal. La razón estética. Barcelona: Ed. Laertes, 1998.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. Ação Educativa, ANPED. Palestra proferida no 1º seminário de Formação Teórico Metodológica, São Paulo. 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>> Acesso em: 05/01/2020

PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a experiência estética. Rev. Lusófona de Educação, Lisboa, n. 18, p. 111-123, 2011. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000200008&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 23/12/2019.

SILVA, Neibe Leane da. Sequência didático-cênica: uma proposta pedagógica como potência de criação artística. 2016. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

EDUCASIM: PLATAFORMA DE GESTÃO EDUCACIONAL

Erycka Thereza Cavalcante Chaves Oliveira¹
Patrícia Maria Silva²

Introdução

Com o surgimento do Coronavírus SARS-CoV-2 em dezembro de 2019, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) instaurou-se a pandemia, com 767.984.989 casos confirmados de COVID-19, e no Brasil foram notificados 37.625.916 até 11 de junho de 2023 (WHO, 2023).

Para minimizar os efeitos provocados pela pandemia e pelo distanciamento físico³ que se fez necessário, às tecnologias da informação e comunicação (TIC) permearam a rotina da sociedade de forma mais contundente. Diante de tal situação, as recomendações internacionais de isolamento foram aplicadas pelos chefes de Estado, contudo, com a ajuda das TIC, outras relações de convívio social surgiram, como a exemplo: das aquisições de produtos (*e-commerce*), continuidade dos trabalhos por meio do teletrabalho, no âmbito escolar com o ensino remoto, as informações e comunicações por meio das redes sociais digitais, e entre outros (SANTANA, SALES; 2020).

O mergulho nas TIC, sejam elas pessoais ou profissionais, é cada vez mais intensa, com vistas a auxiliar nas atividades de gestão, processamentos e entrega de resultados. Assim, nosso argumento de pesquisa, dentro do cenário educacional é perceber que as TIC, nos afazeres diários dos profissionais em educação transformam o fazer pedagógico, de modo mais robusto e efetivo. Segundo Silva e Couto (2022), com a possibilidade do acesso remoto, tanto a rede privada, quanto a rede pública de ensino sentiram a necessidade de implementar ferramentas no seu dia a dia, conduzindo as Plataformas Digitais na Educação como um modelo em desenvolvimento para as organizações, para atender as formas como aprendemos e ensinamos.

610

¹ Mestranda em Gestão nas Organizações Aprendentes pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista no Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA). Professora do Município de João Pessoa-PB. E-mail: proferyckachaves@gmail.com;

² Pós-Doutora em Educação pela UFBA. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação (FACED/UFBA). Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Adjunta do Departamento de Ciência da Informação da UFPB. Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes (MPGOA/UFPB). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Redes Sociotécnicas e Culturas Digitais - EDUTECH (UFBA). E-mail: silva.131313@gmail.com.

³ Durante a pandemia, vivenciamos um distanciamento físico e não social, comumente falado. Neste período nossa comunicação foi restrita pelo meio físico, porém utilizamos os ambientes virtuais e plataformas digitais para manter nossos vínculos.

Nosso objetivo de pesquisa é apresentar a Plataforma *Educasim* de Gestão Escolar, da Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP), Paraíba, Nordeste do Brasil, como uma ferramenta que realiza o gerenciamento de serviços, como: registro de frequência dos estudantes, notas, matrículas escolares e demais funcionalidades, impactando diretamente nas atividades dos docentes, gestores, funcionários administrativos e pedagógicos da rede. Metodologicamente utilizamos a abordagem qualitativa, com procedimentos da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo (CRESWELL; CRESWELL, 2021; MARCONI; LAKATOS, 2022).

Traçados metodológicos

Metodologicamente utilizamos a abordagem qualitativa, com procedimentos da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo (CRESWELL; CRESWELL, 2021; LAKATOS, 2021). Segundo Creswell e Creswell (2021) os métodos qualitativos emergem dos dados, é uma proposta ou estudo de pesquisa que requer, uma reflexão cuidadosa do papel que o pesquisador desempenha no estudo.

Quanto ao objetivo, baseia-se em uma pesquisa exploratória e descritiva, pois existe a intenção de caracterizar e apresentar a Plataforma *Educasim* de Gestão escolar, com a Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP). O estudo exploratório pretende desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses a serem testadas em estudos posteriores. Já a pesquisa descritiva tem por finalidade a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL; 2019).

Para isso, foram utilizados nos traçados metodológicos a pesquisa bibliográfica e de campo para embasar este estudo. Lakatos (2021) explica que a pesquisa bibliográfica dá subsídios ao pesquisador acerca de um tema, tendo em vista o que já foi explorado. Ainda segundo a autora citada, a pesquisa de campo constitui-se, em geral, do levantamento de dados no próprio local onde os fenômenos ocorrem.

Para melhor embasar e corroborar com os dados desta pesquisa, onde foi realizado um levantamento do uso de algumas Plataformas digitais na Educação na Região metropolitana da Paraíba, Nordeste do Brasil. Utilizou-se a metodologia de pesquisa denominada de netnografia.

A netnografia trabalha em harmonia com a etnografia, possibilitando uma pesquisa observacional participante, a luz do campo *online* para entender um fenômeno cultural. O pesquisador busca entender a importância das comunicações que ocorrem por meio de computadores e rede de dados (KOZINETTS; 2014).

Diante do exposto, as pesquisadoras viram como oportunidade explorar e conhecer mais acerca destes métodos, como também ampliar os métodos de pesquisa para o ambiente digital.

Plataformas na educação

O desenvolvimento das TIC tiveram um impacto significativo na sociedade e na economia global. Moran (2008) faz um resgate histórico acerca do que são essas tecnologias, desde a sua concepção até o uso que percebemos atualmente, da chegada da internet com a finalidade militar, até a produção de uma rede interrelacional social.

O contexto e formação de uma cultura em um ambiente digital compreende a ocupação de novos espaços. Miranda (2021, p.47) traz o ponto de vista de Pierry Lévy sobre o que é a Cibercultura, denominando “como um conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modelos de pensamento e valores que surgem junto com o crescimento do ciberespaço”.

Segundo uma pesquisa realizada pela Organização Todos pela Educação (2020, p.4) cerca de 95% dos estudantes da América Latina ficaram fora das escolas por conta da pandemia e suas restrições, eles ainda continuam, que no Brasil as redes Estaduais adotaram como estratégia durante este período, a utilização de Plataformas digitais.

As Plataformas Digitais segundo Silva e Couto (2022), são definidas como um conjunto de vários sistemas e redes, que se conectam entre si, formando uma infraestrutura digital criando valores individuais e coletivos para diferentes esferas da sociedade.

Barrera e Moraes (2022) refletem o uso das Plataformas Digitais na educação, tendo em vista um impacto significativo, envolvendo a forma como seguimos e ensinamos. As autoras ainda destacam nesse processo o uso de grandes plataformas digitais como recurso na educação, sendo elaboradas por grandes corporações do setor privado, e que estão em uso nas Instituições de Ensino Superior Público no Brasil.

As Instituições Públicas que por muitos anos receberam investimentos e incentivos para fomentar a produção de suas próprias tecnologias, como a exemplo o *software* livre nos anos 2000 e tornar o acesso algo democrático, tem sido negligenciada nos últimos anos.

O que corrobora com os estudos de Silva e Couto (2022):

“As plataformas direcionadas às questões educacionais não podem e não devem ser vistas separadamente desse ecossistema, porque elas prenunciam mudanças profundas na organização da educação” (SILVA; COUTO, 2022, p. 7).

EDUCASIM

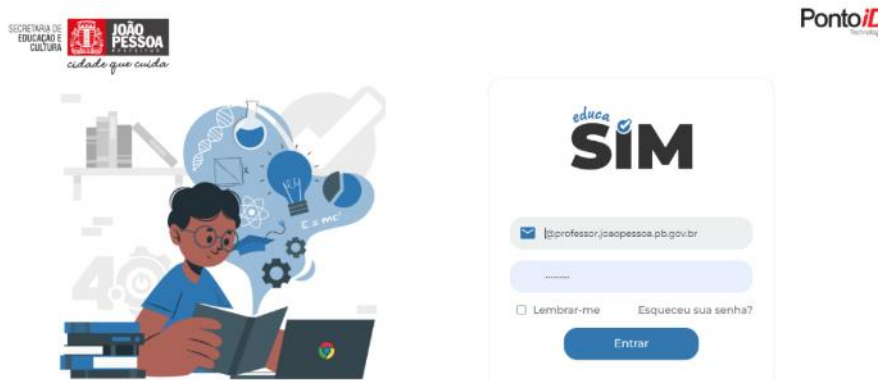
A Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB (PMJP), Paraíba, Nordeste do Brasil, tem investido fortemente na utilização de Plataformas Digitais de Ensino, uma destas plataformas

é o *EducaSim* que permite a gestão de atividades e processos relacionados a rotina educacional, incluindo ferramentas para a gestão de matrículas, controle de frequências, gerenciamento de notas e avaliações, comunicação entre equipe gestora da unidade escolar, professores e técnicos administrativos.

O *EducaSim* é um sistema de gestão implementado pelo Departamento de Tecnologia da Informação e Comunicação (DTIC) da Rede Municipal de Ensino. Nele estão registradas todas as informações do cotidiano escolar (PMJP, 2022). A plataforma oferece uma série de recursos para facilitar a gestão das escolas e promover a melhoria da qualidade do ensino. Implementado no ano de 2022, a plataforma *EducaSim* entrou em vigor na PMJP, iniciando com uma formação a distância para todos os professores por meio do *Youtube*, associada ao canal JP EDU.

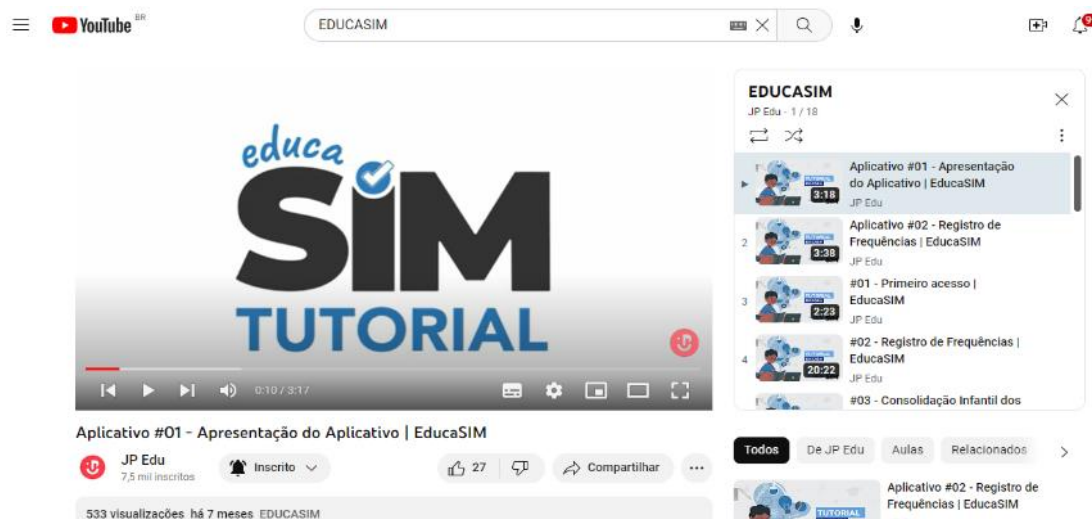
O *EducaSim* oferece relatórios e indicadores de desempenho para que as escolas possam monitorar o progresso dos alunos e avaliar o desempenho da instituição de ensino como um todo.

Figura 1 - Perfil de acesso a Plataforma *EducaSim*



(Fonte: Portal Público – Educasim PMJP)

Figura 2 - Canal do Youtube - JP Edu, tutoriais para utilização da Plataforma *EducaSim*



(Fonte: Portal Público – Canal JP EDU/PMJP)

A plataforma é acessível em computadores, tablets e *smartphones*, o que facilita o acesso às informações e recursos por parte dos gestores, supervisores e da própria Secretaria de Educação Municipal de João Pessoa para aproximar-se de um panorama geral da situação de cada escola, em tempo real. Esta plataforma muito se assemelha a Plataforma *SABER*, utilizada pelo Governo da Paraíba, e também as plataformas de Bayeux e Santa Rita, municípios que integram a região metropolitana de João Pessoa.

No Projeto de Lei das Diretrizes Orçamentárias (LDO) – Exercício Financeiro de 2024 – está previsto “*DESENVOLVER SISTEMA PROPRIETÁRIO PARA GESTÃO ESCOLAR DE JOÃO PESSOA - NOVO EDUCASIM - VIA CONTRATAÇÃO DE FÁBRICA DE SOFTWARE*”, orçamento para este e outros investimentos acerca de Tecnologias, Plataformas e manutenção delas para a rede já estão previstos.

614

Figura 3 – PROJETO DE LEI DAS DIRETRIZES ORÇAMENTÁRIAS - Plataforma *EducaSim*

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA		Anexo das Prioridades e Metas da Administração Pública		
Órgão: 10000-SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA		Ano Base: 2024		
Unidade Orçamentária: 10101-GABINETE DO SECRETÁRIO				
Projeto/Atividade	Objetivo	Denominação da Meta	Unidade Medida	Meta 2024
JP EDUCA MAIS TECEDU 4.0 ENSINO FUNDAMENTAL	MANUTENÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE APLICATIVOS EDUCACIONAIS	IMPLEMENTAR E MANTER APLICATIVO/HUB EDUCACIONAL - COM CARTEIRA DE ESTUDANTE VIRTUAL - COM ORIENTAÇÃO A EXPERIÊNCIA DO USUÁRIO [UX]	SISTEMAS A DESENVOLVER	1
JP EDUCA MAIS TECEDU 4.0 ENSINO FUNDAMENTAL	MANUTENÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE APLICATIVOS EDUCACIONAIS	DESENVOLVER SISTEMA PROPRIETÁRIO PARA GESTÃO ESCOLAR DE JOÃO PESSOA - NOVO EDUCASIM - VIA CONTRATAÇÃO DE FÁBRICA DE SOFTWARE	SISTEMAS A DESENVOLVER	1
JP EDUCA MAIS TECEDU 4.0 ENSINO FUNDAMENTAL	ABSORÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE SOBRAL - EDUCAR PRA VALER/ LETRAR+ - POR VIA DO USO DE TDICS	APLICATIVO DE PÍLULAS DE APRENDIZAGEM [MICROLEARNING] A DESENVOLVER E APLICATIVOS PARA LIVROS DIGITAIS VIA CONTRATAÇÃO DE FÁBRICA DE SOFTWARE	SISTEMAS A DESENVOLVER	1
JP EDUCA MAIS TECEDU 4.0 ENSINO FUNDAMENTAL	MANUTENÇÃO E CRIAÇÃO DOS NOVOS ESPAÇOS MULTIMÍDIA E MAKER NAS UNIDADES DE ENSINO (ANTIGOS LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA)	MANUTENÇÃO DOS CHROMEBOOKS NAS UNIDADES DE ENSINO	UNIDADES A MANTER	11
JP EDUCA MAIS TECEDU 4.0 ENSINO FUNDAMENTAL	MANUTENÇÃO E CRIAÇÃO DOS NOVOS ESPAÇOS MULTIMÍDIA E MAKER NAS UNIDADES DE ENSINO (ANTIGOS LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA)	MANUTENÇÃO DOS CARROS DE RECARGA PARA CHROMEBOOKS E TABLETS	UNIDADES A MANTER	3
JP EDUCA MAIS TECEDU 4.0 ENSINO FUNDAMENTAL	MANUTENÇÃO E CRIAÇÃO DOS NOVOS ESPAÇOS MULTIMÍDIA E MAKER NAS UNIDADES DE ENSINO (ANTIGOS LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA)	ÓCULOS DE REALIDADE AUMENTADA/ REALIDADE VIRTUAL (AR/VR) PARA (TODAS AS UNIDADES)	UNIDADES A MANTER UNIDADES A ADQUIRIR	120

615

(Fonte: Portal Público - LDO PMJP, 2023)⁴

Os atores humanos que estão lidando diretamente com os novos processos, e com aqueles que receberam as novas metodologias, precisam estar envolvidos no processo de melhoria das ferramentas. Os docentes devem ter voz na construção e implementação das novas Plataformas Digitais de Ensino. Os estudos de Vitorino, Oliveira e Alves (2023) ratificam a importância deste diálogo, o que também decorre pelos objetivos deste estudo de apresentar a Plataforma *Educasim* de Gestão Escolar como uma ferramenta de colaboração na rotina educacional.

⁴ **Filtros selecionados no Portal de Transparência da PMJP** - Período: Ano De 2023 | Tipo De Contratação: Contratação Por Excepcional Interesse Público, Efetivos | Entidade: PMJP - Prefeitura Municipal De João Pessoa | Secretaria: SEDEC | Cargo: Professor, Professor Da Educação Básica I, Professor Da Educação Básica II, Professor De Educação De Jovens E Adultos, Professor De Educação De Jovens E Adultos - Peja, Professor De Sala De Recurso, Professor I Polivalente - Escolar, Professor I Polivalente - CREI, Professor II Por Disciplina, Professor Licenciatura Curta.

Análise e discussão

Segundo o Portal de Transparência da PMJP, foram identificados 18.268 registros² de professores efetivos e prestadores de serviços, que utilizam a Plataforma *Educasim* atualmente. O campo empírico da pesquisa foi a Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB (PMJP), que implantou em maio de 2022 a Plataforma de gestão educacional, denominada “*EducaSim*”, desenvolvida com a finalidade de registrar, monitorar e avaliar em tempo real os dados, situações, resultados e informações do cotidiano escolar.

Com base na pesquisa netnográfica, a busca online pretende entender como se dá a organização das Plataformas Digitais na educação na região metropolitana de João Pessoa, Paraíba-PB, Nordeste do Brasil. Algumas plataformas conhecidas, são:

- A **plataforma *Saber***, que é uma plataforma virtual para o acompanhamento das escolas paraibanas, com informações abrangendo a situação das escolas, bem como os alunos e turmas relacionados, além de dados sobre os servidores envolvidos na educação do Estado da Paraíba (PARAÍBA, 2021).

- A **plataforma *SIGEduc***, que foi desenvolvida para a Secretaria de Educação do município de Santa Rita-PB. A plataforma utiliza os mais modernos meios de atuação digital oferecidos no mercado e um drive ilimitado, *Meet* sem delimitação de tempo e outros benefícios importantes (SANTA RITA, 2021).

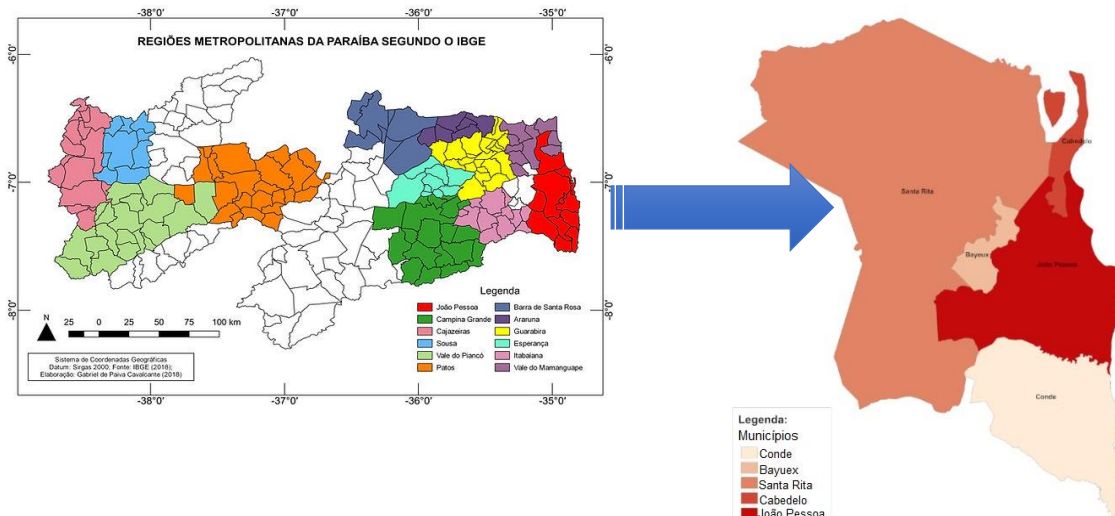
- A plataforma *iEscolar online*, que em 2020, a Secretaria de Educação do Município de Bayeux em parceria com a UFPB debateram o processo de implantação da plataforma para aulas *online* em Bayeux-PB, como também fornecer soluções para escolas e instituições de ensino a otimizar seus processos (BAYUEX, 2020).

- A **plataforma *Conviva Educação*** em Cabedelo, a ferramenta, desenvolvida pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), tem por objetivo apoiar os profissionais em vários setores e aspectos da gestão da educação nos municípios, nos quais os profissionais podem obter subsídios de apoio às decisões e compartilhar suas experiências (2020).

Foi possível perceber que o Nordeste do Brasil busca aprimorar a educação por meio da utilização das plataformas digitais, segundo os estudos de Silva e Dias (2007) as informações que circulam atualmente entre os sistemas são abundantes, e estes sistemas de alta performance refletem a usabilidade dos usuários e a sua aceitação, sendo um termômetro para que tais plataformas, mais a frente, possam ser aprimoradas e modernizadas.

Na figura 4, está representada a região metropolitana de João Pessoa, Paraíba, Nordeste do Brasil, que utilizam plataformas digitais na educação similares a Plataforma *Educasim*, apresentada nesta pesquisa.

Figura 4 – Mapa da Paraíba, com a região metropolitana de João Pessoa sinalizada em vermelho, que utilizam plataformas digitais na educação.



(Fonte: Adaptado de <https://geografiadaparaiba.com>, 2023)

Os materiais selecionados para o referencial bibliográfico, foram obtidos a partir do Google Acadêmico e do Portal Periódico da CAPES. A relevância desta pesquisa está no fato de que poucos estudos foram feitos apresentando-se estas plataformas digitais na educação, *a priori* na região Nordeste, João Pessoa-PB.

O incentivo a utilização das TIC no cotidiano escolar consiste em um trabalho iniciado desde os anos 2000. Porém, com o advento da pandemia em 2020, a implementação das plataformas educacionais foram impulsionadas. O que corrobora com os estudos de Santos, Saraiva e Bidá (2020, p.8)

“Segundo os professores, aconteceu uma aceleração da adoção de novas tecnologias e, conseqüentemente, das aulas gravadas a partir da pandemia provocada pela Covid-19 em 2020, pois tanto alunos quanto professores foram pressionados a aderir aos cursos on-line durante esse período para continuarem estudando e trabalhando” (p.8).

Silva e Couto (2022, p.11) ainda ressaltam:

“A Educação começou a se apropriar dessas plataformas tecnológicas a fim de se obter mais um recurso pedagógico, ressaltando que a presença do professor, detentor do conhecimento e da informação, muda para o mediador da aprendizagem construída e compartilhada por todos os sujeitos (humanos e não-humanos)” (SILVA; COUTO, 2022, p. 11).

É importante notar que durante a implantação e implementação destas plataformas educacionais, foram realizadas formações e/ou capacitações sobre a usabilidade das plataformas. A PMJP utilizou *lives* e o canal do Youtube para fornecer tais formações sobre a plataforma *Educasim*, do mesmo modo, podemos notar em outros municípios vizinhos. Estudos comparativos, segundo Vitorino, Oliveira e Alves (2023) mostraram que em Institutos Federais e Universidades Federais no Brasil utilizaram as plataformas feitas por grandes corporações do setor privado, como o *Google* e a *Microsoft*. Se faz necessário pensar outras formas oriundas de meios democráticos como o *Moodle* e *SIGAA*, e plataformas de redes sociais, para gestão das rotinas educacionais.

Considerações finais

As análises aqui apresentadas contribuem para um avanço nos debates acerca da usabilidade das plataformas digitais na educação. Para além desta apresentação, docentes, equipes pedagógicas e administrativas, e gestão possam pensar de forma democrática, em melhorias para suas plataformas.

O *Educasim* aqui apresentado, vem passando continuamente pelo processo de adaptação e melhorias em seu sistema, possibilitando mais adiante uma melhor experiência na plataforma, e sua aceitação.

Nosso estudo, por meio da apresentação da plataforma *Educasim* de Gestão educacional aponta o uso das plataformas digitais como um veículo para criação e transformação de uma educação atual. Porém, se faz necessário ouvir aqueles atores que diariamente vão utilizar estas plataformas como ferramenta de trabalho. Mas, esta percepção não se esgota aqui, seguirá para um outro estudo, em breve.

Referências

BARRERA, D. F.; MORAES, R.de A. **Plataformas Digitais proprietárias na educação pública: o barato que pode sair caro**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 22, p. 1-15, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8669870. Acesso em: 13 de jun de 2023.

BAYUEX, Bayeux promove primeira Jornada Pedagógica Virtual do Estado. Disponível em: <https://bayeux.pb.gov.br/2020/08/12/bayeux-promove-primeira-jornada-pedagogica-virtual-do-estado/>. 2020. Acesso em: 09 jul. 2023.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. – 5. ed. – Porto Alegre: Penso, 2021. Grupo A, 2021. E-book. ISBN 9786581334192. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786581334192/>. Acesso em: 09 jul. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**, 7ª edição. Atlas: Grupo GEN, 2019. E-book. ISBN 9788597020991. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597020991/>. Acesso em: 02 jul. 2023.

KOZINETTS, R. V. **Netnografia**. Editora: Penso. Grupo A, 2014. *E-book*. ISBN 9788565848978. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565848978/>. Acesso em: 09 jul. 2023.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Editora Atlas Ltda: Grupo GEN, 2021. E-book. ISBN 9788597026580. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597026580/>. Acesso em: 09 jul. 2023.

MANUAL PONTOID TECHNOLOGY. **Tecnologia e Inovação**. Goiás. 2022.

MORAES, R. F. **A segunda onda da Pandemia (mas não do distanciamento físico): Covid-19 e políticas de distanciamento social dos governos estaduais no Brasil**. Nº 31, IPEA, jan 2021. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10442>. Acesso em: 11 jun 2023.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e o reencantamento do mundo**. Revista Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro. Vol. 23, n. 126, setembro-outubro 2008. p. 24-26. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/textos/tecnologias_eduacao/novtec.pdf. Acesso em: 26 de jun de 2023.

MIRANDA, A. L. **Cibercultura e educação: pontos e contrapontos entre a visão de Pierre Lévy e David Lyon**. Cibercultura e educação. Marília, v. 44, n. 1, p. 45-68, Jan./Mar., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2021.v44n1.04.p45>. Acesso em: 05 de jul de 2023.

____Org. Todos pela Educação. Nota técnica: **ENSINO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE À PANDEMIA DA COVID-19**. 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=&utm_source=conteudo-nota&utm_medium=hyperlink-download. Acesso em 06 de jul de 2023.

PARAÍBA; **Plano de Educação para Todos Decreto Em Tempos De Pandemia - PET-PB**. Disponível em: <https://pbeduca.sec.pb.gov.br/p%C3%A1gina-inicial/plano-de-educac%C3%A7%C3%A3o>. 2021. Acesso em: 02 jul 2023.

PMJP; Prefeitura Municipal de João Pessoa. **Formação com educadores para acesso a plataforma educasim**. Disponível em: <https://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/sedec-realiza-formacao-com-educadores-para-acesso-a-plataforma-educasim/>. Acesso em: 30 maio 2023.

PROJETO DE LEI DAS DIRETRIZES ORÇAMENTÁRIAS - **Exercício Financeiro de 2024**. Prefeitura Municipal de João Pessoa. Disponível em: https://sapl.joaopessoa.pb.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2023/157990/volume_unico__pl_ldo_2024_assinado.pdf. Acesso em: 02 jul 2023.

SANTA RITA; Prefeitura Municipal de Santa Rita. **Professores são treinados para uso de nova plataforma digital de ensino em Santa Rita**. 2021. Disponível em: <https://santarita.pb.gov.br/professores-sao-treinados-para-uso-de-nova-plataforma-digital-de-ensino-em-santa-rita/>. Acesso em: 30 maio 2023.

SANTOS, V. M.; SARAIVA, G. M. M.; BIDÁ, A. G. **Plataformas Digitais Na Educação: Um Olhar Sobre A Experiência Docente**. Congresso Transformação Digital. FGV. 2020. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ocs/index.php/ctd/ctd2020/paper/viewFile/7632/2318>. Acesso em: 11 jul 2023.

SANTANA, C.L.S.; SALES, K.M.B. **Aula em casa: educação, tecnologias digitais e Pandemia Covid-19**. Interfaces Científicas, Aracaju, V.10. N.1, p. 75 - 92 Número Temático – 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181/4130>. Acesso em: 13 jun 2023

SILVA, P; COUTO, E. S. **PLATAFORMIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O PROTAGONISMO DO ECRÃ NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3697>. Acesso em: 24 de jun de 2023.



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

SILVA, P. M.; DIAS, G. A. **Teorias Sobre aceitação De Tecnologia: Por Que Os usuários Aceitam Ou Rejeitam a Tecnologia Da informação?** Brazilian Journal of Information Science: Research Trends, vol. 1, nº 2, julho de 2008, p. 69-91, DOI:10.36311/1981-1640.2007.v1n2.05.p69. Disponível em: <https://revista-teste.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/35/34>. Acesso em: 11 de jul de 2023.

VITORINO, C. S.; OLIVEIRA, A. T. R.; ALVES, L. R. G. **APROPRIAÇÕES E USOS DAS PLATAFORMAS DIGITAIS DE ENSINO PELOS DOCENTES NO BRASIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.** Cenas Educacionais, Caetité - Bahia - Brasil, v.5, n.16483, p.1-20, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/16483/11774> Acesso em: 16 maio 2023.

WHO, World Health Organization. **Painel do Coronavírus da OMS (COVID-19).** Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 11 jun 2023.

621



Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

SABERES POPULARES DE COMUNIDADES TRADICIONAIS DO NORTE FLUMINENSE DO RIO DE JANEIRO: EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO DE MATERIAL EDUCATIVO A PARTIR DE PLANTAS DE QUINTAL

Etienne S. Madureira¹
Luana Azevedo²
Rute R. da S. Costa³

Introdução

A pandemia de COVID-19 foi um período desafiador mundialmente, tendo um agravamento ainda maior em países que tiveram em suas experiências a colonização como modelo de desenvolvimento social e econômico, como é o caso do Brasil.

O Brasil se tornou um dos países mais afetados pela crise de saúde causada pela Covid-19, atingindo 22 milhões de casos e mais de 600.000 mortes em menos de dois anos (JHU CSSE COVID-19, 2021). Esses números têm um impacto desigual em diferentes segmentos de nossa sociedade. A pandemia do coronavírus, juntamente com a situação política e econômica do Brasil, exacerbou as disparidades sociais e raciais no país, afetando a população predominantemente negra. O mapa da desigualdade desenvolvido pela Rede Nossa São Paulo (2021) mostrou que, entre os óbitos de pessoas pretas e pardas em setembro de 2021, 47,6% foram causados por complicações da COVID-19. O mesmo dado entre a população branca é de apenas 28,1%.

A dificuldade de combater a covid-19 em territórios quilombola e a falta de atenção da grande mídia aos casos, são evidentes. Redes de informação foram formadas dentro das próprias comunidades para registrar e monitorar os casos e óbitos por coronavírus, não só por causa da negligência dessas informações pela mídia e pelo próprio setor de saúde, mas também

622

¹Etienne Silva Madureira. Nutricionista, pós graduada em Nutrição Clínica pela UFRJ/RJ. Mestranda em Ciências da Educação e Saúde NUTES/UFRJ. Pesquisadora assistente do grupo de pesquisa Culinafro (CNPq) e pesquisadora do projeto “Saberes Populares do Campo no Enfrentamento da Covid-19” e-mail: etienne@ufrj.br/etienne.nutri@outlook.com Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1095889992882482>

²Luana Silva de Azevedo. Assistente Social pela UFF *Campus* de Rio das Ostras, técnica de campo do Projeto de Educação Ambiental “Territórios do Petróleo”, integrante do NEAB (Núcleo de Estudos Afro Brasileiros), e pesquisadora do projeto “Saberes Populares do Campo no Enfrentamento da Covid-19” e-mail: luanasilvadeazevedo@gmail.com. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1929264193784205>

³Rute Ramos da Silva Costa. Nutricionista, Professora adjunta do Centro Multidisciplinar Macaé- UFRJ. Doutora em Ciências da Educação e Saúde NUTES/UFRJ. Coordenadora do grupo de pesquisa Culinafro (CNPq) e pesquisadora do projeto “Saberes Populares do Campo no Enfrentamento da Covid-19” email: ruteatoc@gmail.com. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0235080730138338>

porque ainda há uma lacuna a ser preenchida sobre esse grupo que não é reconhecida pelas instituições estatais (ALMEIDA, 2020A; ISA, 2021 ARRUTI et al., 2021). Outros problemas, como o alto índice de desemprego, a inflação dos preços dos alimentos e a violência contra pessoas negras e mulheres, foram agravados durante a pandemia, dificultando o enfrentamento do vírus pela população quilombola (OLIVEIRA et al., 2021, p. 32). Apesar da ausência do Estado, a comunidade quilombola segue utilizando de suas tradições culturais baseadas no conhecimento das mulheres sobre etnobotânica, religião, auto-organização para driblar o racismo estatal no contexto da saúde (SILVA e SILVA, 2021).

O projeto “Recomendações técnicas, saberes e práticas populares no enfrentamento da COVID-19 em zona rural” (CNPq/MS), desenvolvido no período de 2020 a 2022, teve como objetivo trabalhar com as comunidades rurais no enfrentamento da pandemia causada pelo vírus popularmente conhecido como coronavírus. Nesse sentido, foi proposto o projeto cujo-objetivo era mitigar os danos da pandemia de COVID-19 em comunidades tradicionais pela educação popular em saúde (ALVES et al., 2022). A equipe do projeto era um grupo bastante diversificado de professores, pesquisadores, graduandos, colaboradores e representantes das comunidades rurais: quilombo, assentamento da reforma-agrária e grupo de mulheres agricultoras agroecológicas. No presente trabalho, enfocaremos na experiência realizada no quilombo.

O enfrentamento da Covid 19 nas comunidades tradicionais

Durante quase 100 anos, os quilombos viveram sob condições de marginalização baseadas em ideias racistas que viam os negros como inferiores desde a escravização (SIQUEIRA et al., 2018). Até hoje, os quilombos continuam resistindo ao desenvolvimento destrutivo do capitalismo, que no setor da saúde se combina com o racismo estrutural e institucional para criar divisões desiguais. Desigualdades raciais no acesso aos serviços de saúde, cuidados dentro do sistema e, mais importante, desigualdades raciais invisíveis quando as políticas e intervenções de saúde são planejadas (WERNECK, 2016); (SOARES, 2020). Vivenciam cotidianamente a ausência do Estado, o que os levou a se apoiar nas tradições culturais, na religiosidade e no conhecimento etno-biológico; por isso, os saberes e práticas tradicionais se tornaram uma resposta à pandemia, buscando soluções de saúde coletiva para enfrentar os problemas identificados (SILVA, SILVA, 2021).

As populações com descendência-africana e ameríndia carregam conhecimentos sobre cuidado em saúde que não são incorporados aos conhecimentos teórico-práticos dos profissionais de saúde, que em suas formações profissionais aprendem o cuidado em saúde apenas numa perspectiva biomédica eurocentrada, o que no cotidiano das instituições de atendimento ao(a) usuário(a) do SUS impossibilita-a troca de saberes entre os sujeitos da-ção.

Ao longo da pesquisa, foi constatado que as comunidades tradicionais e assentamentos rurais são invisibilizados nas estratégias de saúde, principalmente se tratando da atenção básica, que no SUS tem maior capilaridade nos territórios, durante o diálogo com as comunidades ficou nítido que às tradições culturais, religiosidade e conhecimentos de plantas medicinais são práticas que vêm sendo fortalecidas nos territórios, e disseminadas como estratégias de cuidado em saúde durante a pandemia de COVID-19. O caminho metodológico praticado considerou a centralidade da oralidade nas culturas afro-brasileiras, por esse motivo valorizou-se as rodas de conversa e espaços formativos realizados com os líderes das comunidades participantes. Durante a pesquisa foi evidenciado que os saberes e práticas tradicionais se tornaram resposta ao cuidado em saúde nos territórios, como forma de busca de uma solução coletiva para o problema identificado.

Seus conhecimentos e práticas refletem o aprendizado de seus ancestrais, inscritos na memória social da comunidade, e são organizados de forma única com base nos aspectos afetivos e espirituais do cuidado. “Os matos de curar” são considerados terapêuticos devido ao seu potencial individual ou combinado, com base na ação de doses específicas em doenças reconhecidas pela comunidade. As ervas são classificadas de acordo com suas propriedades percebidas, categorizadas de acordo com a forma como são preparadas e usadas, e combinadas de acordo com as observações e experiência adquirida, de modo que possam ser expressas numericamente. Pesquisas anteriores, na comunidade em questão, evidenciaram que os tipos mais citados são chás, pomadas, banhos, aplicação direta e combinações com álcool etílico e xaropes (COSTA et al, 2018; 2021).

Esse conhecimento é aprendido e ensinado principalmente por meio da oralidade, observações e ações compartilhadas com outras mulheres da comunidade, experiências pessoais e acesso a memórias ancestrais. Devido à "falta de leitura", a observação é uma das estratégias mais comuns de aprendizagem (COSTA et al., 2018; 2021).

Práticas de prevenção ao covid-19 nos territórios

A COVID-19 levou à recomendação de vários métodos para evitar a propagação do vírus, como prevenção, quarentena e abstenção de atividades sociais, e este projeto visou contribuir para esse movimento, refletindo de forma mais ampla sobre a organização da vida. Nesse cenário, as contradições raciais, de gênero e de classe que compõem a sociedade foram exacerbadas, levando a um aprofundamento das desigualdades que afetam certas populações que historicamente são submetidas às políticas genocidas, como negros, quilombolas e indígenas (ALVES, H. et al., 2022).

Na pandemia ficou evidente que práticas de solidariedade de classe são praticadas nos territórios, e permitem a troca de conhecimentos que contribuem para a superação das consequências de contextos para além da própria doença. Neste contexto, as universidades

públicas tiveram de reafirmar o seu papel social na produção de conhecimento, ciência e tecnologia que possam contribuir para a superação da situação pandêmica, encontrando assim formas de dialogar com a sociedade e seus segmentos (ALVES et al., 2022).

Durante este período, a universidade pública foi uma das primeiras instituições a pausar suas atividades presenciais, porém se manteve ativa a partir da pesquisa e extensão, prestando assistência para comunidades em que já eram desenvolvidas ações extensionistas. Mantendo as atividades num primeiro momento de maneira remota, foi desenvolvida uma pesquisa-ação com o público majoritariamente de mulheres pretas e pardas nas comunidades quilombolas, assentadas, e rurais, com o objetivo de direcionar recursos da universidade, para o enfrentamento e fortalecimento de comunidades rurais durante a pandemia de covid-19 (AZEVEDO; MADUREIRA et al, 2022).

O grupo de pesquisadoras¹ teve a oportunidade de participar de atividades culturais, adentrar aos territórios, conhecer os quintais e se aprofundar nas histórias individuais e coletivas. Estar nesses espaços permitiu que as pesquisadoras fossem também aprendentes na comunidade, partindo dos princípios da educação popular de Freire (2000), ouvir seus conhecimentos, olhar o sujeito em sua singularidade, complexidade, integralidade e inserção sociocultural (FAVRET-SAADA, 2005). Ao construir estas ações, o território foi compreendido como um "espaço sociocultural, político e geográfico que inclui os lugares onde a vida acontece e envolve relações entre atores" (SOARES, 2020, p. 61).

Com base num planeamento cuidadoso, em colaboração com intervenientes em várias frentes multidisciplinares, e em diálogo direto com as comunidades locais e os profissionais de saúde, a equipe realizou uma visita à região onde as suas vidas estão em constante movimento (ALVES, H. et al, 2022).

Ao longo da pesquisa e contato com a comunidade, ficou evidente que as plantas e ervas medicinais são instrumentos de cuidado transversal a todos os territórios participantes, sendo um conhecimento transmitido através da oralidade, estes saberes não são reconhecimentos pelo modelo de saúde biomédico, apesar de muitas vezes as propriedades das plantas terem comprovação científica. Por isto ao longo da pesquisa-ação foram desenvolvidas diversas ações de fortalecimento e valorização desses conhecimentos, que estavam sendo utilizados como formas de prevenção dos sintomas de adoecimento da comunidade durante a pandemia de covid-19.



Arquivo fotográfico do projeto: Visita ao Quilombo Machadinha (2020/2021).¹

626

Objetivos

Os objetivos deste artigo são: Investigar e desenvolver educação em saúde criativa e popular e estratégias inovadoras para a prevenção e o controle da COVID-19 com a comunidade do Quilombo Machadinha (CRQ); desenvolver uma estratégia de educação em saúde pública para a prevenção da COVID-19 na CRQ Machadinha (incluindo o apoio à prevenção individual e comunitária e à vigilância ativa); aumentar a conscientização e expandir o conhecimento dos direitos por meio da educação pública; e identificar e fortalecer fortes redes de apoio social na conscientização de medidas para mitigar o impacto da pandemia (incluindo estratégias de proteção à saúde, meios de subsistência da comunidade e acesso a direitos sociais); Aumentar a voz das comunidades ao propor e direcionar ações públicas por meio da prestação de serviços de apoio social; envolver membros ativos da comunidade e

profissionais de saúde (incluindo agentes comunitários de saúde, educadores públicos e vários atores sociais) no fortalecimento da participação comunitária e da transformação social no planejamento de estratégias de resposta à pandemia e ações pós-pandemia; fortalecer estratégias para envolver crianças, adolescentes e jovens adultos em medidas de prevenção pós-pandemia; e promover estratégias complementares para responder à COVID-19 com as comunidades que se baseiam no conhecimento público da comunidade em favor de medidas para prevenir, controlar e gerenciar a COVID-19.

Metodologia

O percurso metodológico partiu de uma pesquisa-ação com uma proposta que levasse em conta os interesses da comunidade a partir da troca de saberes para criação de um material educativo onde os sujeitos partilharam as suas histórias, as suas aspirações, os seus valores, a sua cultura, desta forma, tornámo-nos mais próximos desta experiência de vida.

Ao longo da pesquisa, as equipas foram divididas por territórios, neste artigo nos atermos à experiência do grupo de trabalho (GT) que desenvolveu ações no Quilombo da Machadinho, localizado em Quissamã-RJ. No período inicial da pesquisa foram realizadas frequentes reuniões remotas entre a equipa, com o objetivo de alinhar um caminho metodológico comum a todas as ações do projeto, depois da divisão dos GTs, a equipa de Machadinho deu início às reuniões com os representantes da associação de moradores do quilombo, que ao longo da pesquisa estiveram em constante diálogo com a equipa.

Por meio do diálogo com os representantes do quilombo, que são quilombolas que estavam vivendo o cotidiano na comunidade e em constante comunicação com a coletividade, foi decidido que seriam realizadas oficinas com o objetivo de mitigar um dos impactos mais cruéis da pandemia: o socioeconômico. Através de entrevistas com as mulheres, principais responsáveis pelo cuidado na sociedade capitalista e patriarcal, foi constatado que uma grande potência do cuidado em saúde no quilombo era o uso das plantas medicinais, que estavam presentes nos quintais das moradoras.

Durante os debates entre as equipas, foi se construindo a ideia de realizar oficinas de saboaria artesanal, junto com rodas de conversa sobre as plantas medicinais. Para realizar as oficinas, as equipas se dividiram por territórios, o projeto realizou parceria com a Secretaria Municipal de Saúde de Quissamã-RJ, que forneceu testagem para a equipa de Machadinho por meio da Unidade Básica de Saúde (UBS) local. Com uma equipa reduzida, utilizando os devidos equipamentos de proteção individual, foi possível realizar uma oficina de saboaria e roda de conversa no Quilombo, é importante frisar que para que as mulheres pudessem continuar produzindo os sabonetes, o projeto deixou o material adquirido para realização da oficina na comunidade.

Esses encontros, diálogos e entrevistas com a comunidade foram sendo sistematizados em relatórios, a pesquisa tinha em seus objetivos realizar um documentário com a experiência do projeto, mas ao longo do estudo do material coletado o grupo de pesquisa entendeu que, a informação sobre as plantas medicinais presentes no cuidado em saúde dos territórios, poderia se desdobrar em outro produto que fossem frutífero para comunidade, e pudesse colaborar para a diminuição de desinformação sobre os modos de cuidado mais usuais das comunidades nos postos de atendimento de saúde do SUS.

A partir dessa reflexão, foi criado um GT para construção de material socioeducativo didático, depois nomeado como “Caderno de plantas de quintais”, com as plantas medicinais mais utilizadas no cuidado em saúde nos territórios, tendo como recorte temporal a pandemia de COVID-19. O material socioeducativo teve influências do tipo de publicação nomeado “*Fanzine*”, publicação geralmente caseira realizada por entusiastas de determinado assunto, que contém um layout colorido, com imagens, normalmente utilizado pelo público adolescente e jovem. Para o desenvolvimento das ações, foram utilizadas metodologias da educação popular, como: as rodas de conversa e oficinas, que tiveram como objetivo proporcionar um diálogo menos hierárquico entre os envolvidos.

Resultados

A organização de um encontro sobre plantas medicinais, intitulado "Plantas Medicinais, Conhecimento Tradicional e Agroecologia", tema de uma das oficinas do projeto, sugerido por moradores de Machadinho e investigadores associados ao quilombo, resultou em muitos trabalhos produzidos junto à comunidade. Porém, como produto final, o projeto construiu um documentário sobre ervas medicinais com mulheres do quilombo Machadinho reunindo as experiências nos territórios e um material educativo sobre plantas medicinais para as práticas de cuidado com o objetivo de que o material fosse distribuído nas UBS, como um instrumento formativo para os profissionais que atuam nos territórios.

Documentário sobre ervas com mulheres do Quilombo

Após o encontro “Plantas Medicinais, Conhecimento Tradicional e agroecologia” retornamos à Machadinho com uma pequena equipe para filmar os quintais - A equipe seguiu todas as medidas de higiene necessárias e planejou com antecedência o retorno à área para gravar o vídeo. Os membros da equipe foram vacinados contra a COVID-19 e usaram máscaras PFF2 e N95 durante a visita para evitar possíveis infecções entre os membros da comunidade. Vale ressaltar que os quilombolas de Machadinho, com 18 anos ou mais, também foram vacinados duas vezes-. Além das prevenções sanitárias, tínhamos conosco, uma agente local do quilombo para acompanhar e participar das atividades in loco,

628

começando pelo planejamento. Ao mesmo tempo, o GT de produção de vídeo, coordenado pela pesquisadora Hayda, elaborou um roteiro para as filmagens *in loco*. A ideia era filmar o quintal das mulheres de Machadinha, onde elas têm plantação medicinal, para captação do movimento de cuidado naquele espaço, que consiste em um conhecimento ancestral que através da oralidade, é perpetuado (MACEDO, et al., 2022).

O primeiro espaço visitado foi uma horta, que anteriormente tinha sido utilizada para os descartáveis de utilização única, mas que agora estava totalmente plantada e reflorestada com uma variedade de frutas, legumes e frutas. Fizemos um tour pelo quintal e uma introdução às hortaliças, contaram-nos a história da produção e o início da colheita. Parte dos alimentos é utilizada para gerar renda para a família.

Dona D., moradora do quilombo Machadinha, foi uma das que cedeu a entrevista, as informações que ela relatou foram sobre plantas medicinais e seu uso na comunidade.

As famílias locais geralmente têm um espaço em seu quintal com plantas usadas para fins de saúde. Entre as plantas medicinais de quintal² estão a erva doce, canina do brejo, saião, a erva-cidreira, que é usada para tratar tosse, asma e bronquite e o boldo, que têm propriedades calmantes e usado para infecções e pressão alta. A dona D. enfatiza que essas práticas relacionadas ao cuidado com as plantas medicinais já são passadas de geração em geração, portanto esse projeto comunitário é importante para fortalecer os laços de parentesco da comunidade.

629



Retorno ao campo para realização das gravações do vídeo (em 17 de julho de 2021) ²

O segundo quintal pertencia à dona E. e ao seu companheiro A.³ Havia uma enorme variedade de plantas como, hortelã pimenta, alfavaca, boldo, ora-pro-nóbis, guandu, bananeiras, pé de mamão, abóbora, abacaxi, limão, tomate, quiabo, pimenta etc. Nestas

hortas, encontramos produtos que se tornaram alimentos e trouxeram rendimentos para a família, que começou a comercializá-los. Eles mostraram-nos plantas, contaram-nos histórias e apontaram-nos os seus usos e efeitos. A experiência desse quintal, mostrou que as pessoas com livre acesso à terra são capazes de viver de forma autônoma e em harmonia com a natureza.

Para além do quintal de dona E., visitamos outros residentes e os seus quintais com uma agente de saúde quilombola. Todos tinham uma variedade de plantas nos seus quintais que eram comestíveis ou usadas para curar. Algumas plantas também tinham outros usos associados à religiões de matrizes africanas.

Foram visitas muito produtivas, conversas significativas enquanto filmávamos os quintais e a dinâmica de cuidado com a terra.



Arquivo fotográfico do projeto: Visita ao Quilombo Machadinha (2020/2021).³

Criação do material educativo para as práticas de cuidado

Este material foi produzido em forma de caderno⁴, seguindo o modelo participativo das comunidades envolvidas: Quilombo Machadinha (Quisamã - RJ), assentamento de reforma agrária de Osvaldo de Oliveira, acampamento de Edson Nogueira (Região Serrana de Macaé

- RJ) e Serramar (Casemiro de Abreu - RJ), coletivo de mulheres associado à articulação de agroecologia.

Por meio de oficinas de educação em saúde, grupos de mensagens instantâneas, entrevistas, fotografias e filmagens de quintais e outros trabalhos na área, obtivemos informações sobre as ervas medicinais nas comunidades. Esses recursos nos permitiram trocar experiências e compartilhar registros fotográficos com as mulheres locais, e começamos a desenvolver um caderno de ervas de quintal, coletando plantas medicinais e receitas caseiras usadas pela população local.

O *layout* do material foi feito numa plataforma de design gráfico, e as ilustrações foram criadas sob a forma de *fanzine*. No total, foram identificadas 58 plantas medicinais, 12 citadas em mais de um território.

Para a elaboração do material, foram sistematizadas 37 plantas nos eixos de doenças respiratórias, doenças crônicas e sintomas de ansiedade, tendo sido incluídas apenas as registradas no Ministério da Saúde. Para além disso, incluiu fotografias de ervas dos quintais e 34 receitas apresentadas por mulheres locais, ilustrando as características de cada região. O livro é interativo, seguindo o formato de "caderno".

Eu e mais quatro pesquisadoras do projeto, atuamos nas etapas de planejamento e construção do material educativo.

631



Ilustração do material educativo (2022) ⁴

Considerações Finais

A implementação desse projeto de pesquisa e extensão na CRQ Machadinha permitiu que a universidade desempenhasse um papel social durante uma crise de saúde que teve um impacto desigual no povo brasileiro e foi mais prevalente entre a população negra. Nossas atividades nos permitiram combinar o conhecimento popular e acadêmico que existe entre as mulheres que vivem nessa terra.

Nosso trabalho ajudou a fortalecer o conhecimento e as práticas de cuidado a partir de mulheres que já possuíam esse conhecimento ancestral e serviu como uma mediação complementar na interseção do empoderamento, do conhecimento das mulheres e da saúde da comunidade.

O projeto destaca a importância de valorizar o conhecimento e as práticas de povos tradicionais nos encontros entre a universidade e a comunidade, reconhecer as pessoas como detentoras de conhecimento, e contribuir para o fortalecimento da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN) por meio de parcerias com os serviços de saúde da região. Também destaca a importância de realizar pesquisas para reconhecer e fortalecer pessoas como em Machadinha e suas práticas quilombolas como produtoras de ciência e portadoras de conhecimento relacionado à saúde.

Referências

ALMEIDA, Roberto. CONAQ e ISA lançam "Observatório COVID-19 em Quilombos". Instituto Socioambiental (ISA). 28 de maio de 2020.

ALVES, H. et al.. Territórios rurais contra a Covid-19: saberes, fazeres e reflexões por meio da Educação Popular em Saúde. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 26, p. e210724, 2022

ARUTTI, José Maurício. O impacto da Covid-19 sobre as comunidades quilombolas. Informativo Desigualdades raciais e Covid-19. Do Núcleo de Pesquisa e Formação em Raça, Gênero e Justiça Racial. p. 1-57, 2021.

AZEVEDO, Luana S; MADUREIRA, Etienne S. et al. Estratégias coletivas de enfrentamento à Covid baseadas nas práticas tradicionais de cuidado. R. Praia Vermelha Rio de Janeiro v.32 n.2 p. 510-520 Jul-Dez/2022 ISSN 1414-9184 eISSN 1984-669X

COSTA, R. R. S. et al. Prática educativa pelo cinema: narrando, admirando e tornando-se sujeito da palavra-corpo-grafia quilomba. *In: Tempero de quilombo na escola: Experiências de extensão do projeto CulinAfro (UFRJ-Macaé)*. [S. l.: s. n.], 2021. p. 211-223.

COSTA, R.R.S. Saberes e práticas educativas em uma comunidade remanescente de quilombo: expressando e fortalecendo a identidade étnico racial. Tese de Doutorado. PPG em Educação em Ciências e Saúde. Instituto NUTES. Centro de Ciências da Saúde. UFRJ. 2018.

FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser afetado”. *Cadernos de Campo* 13, 2005.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Pandemia de Covid-19 expõe abandono do Estado com quilombos. ISA, 2021. Disponível em: <https://site-antigo.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/pandemia-de-covid-19-expoe-abandono-do-estado-com-quilombos>. Acesso em: JUL. 2023

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY CENTER FOR SYSTEMS SCIENCE AND ENGINEERING (JHU CSSE). Brazil - COVID New Cases, Deaths, Testing Data. Johns Hopkins Coronavirus Resource Center. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/region/brazil>. Acesso em: JUL. 2023.

MACEDO, Ilzilá Ribeiro de Oliveira et al. Esse mato é de comer ou de curar? O registro filmográfico dos quintais produtivos do quilombo machadinho. *In: SEMANA DE INTEGRAÇÃO ACADÊMICA DA UFRJ- SIAc*, 1. (12ª Edição), 2022, online. Disponível em: [<http://certificado.pdf\(ufrj.br\)>](http://certificado.pdf(ufrj.br)). Acesso em: 06 jul. 2023.

OLIVEIRA, Mariana Fernandes Brito de; COSTA, Rute Ramos da Silva. Aprendendo com as mestras das cozinhas domésticas da Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinho, RJ. *In: COSTA, R. R. S.; CASTRO, M. L. L.; FONSECA, A. B (org.)*. *Tempero de quilombo na escola: experiências de extensão do projeto CulinAfro (UFRJ-Macaé)*. Rio de Janeiro: UFRJ, Instituto NUTES, 2021. 240 p.

REDE NOSSA SÃO PAULO. Mapa da desigualdade 2021. Disponível em: <https://www.nossasaopaulo.org.br/2021/10/21/mapa-da-desigualdade-2021-e-lancado/>. Acesso em: JUL. 2023.

SILVA, Hilton; SILVA, Givânia M. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA (ABRASCO). População Negra e Covid-19. Rio de Janeiro: ABRASCO, 2021. Pg 12 e 13.

SIQUEIRA, Samylla Maria Costa et al. Promoção da saúde em comunidades quilombolas: Compartilhando experiências em quilombos. [s.l: s.n.], 2018. p. 20-21

SOARES, Maria Raimunda Penha. Territórios insurgentes: a tecitura das lutas e das resistências de mulheres quilombolas. Revista Katálysis [online]. 2021, v. 24, n. 3 [Acessa do 12 JUL 2023], pp. 522-531. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e79280>>. Epub 18 Out 2021. ISSN 1982-0259. <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e79280>.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. Saúde e Sociedade [online]. 2016, v. 25, n. 3 [Acessado 12 JUL 2023] , pp. 535-549. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-129020162610>>. ISSN 1984-0470. <https://doi.org/10.1590/S0104-129020162610>.

Conflito de interesse

Os autores não têm conflito de interesse a declarar.

634

METODO ENUNCIATIVO DE LEITURA (MEL): DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA LEITORA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Fabiana Aparecida Tavares de Paiva
Jocyare Cristina Pereira de Souza
Luciano de Jesus Nogueira
Sílvio Costa

Introdução

O presente estudo foi desenvolvido na Centro Universitário Vale do Rio Verde - UninCor, no programa de Mestrado Profissional Gestão, Planejamento e Ensino, especificamente na linha de Pesquisa: Formação de Professores e Ação Docente. Esta linha de pesquisa visa o processo de formação de professores e seu papel no sistema educacional, estudando a prática docente, além de desenvolver competências e habilidades para produzir materiais educacionais, implantar e avaliar o cenário multicultural do espaço escolar, articulando projetos aos processos de ensino e aprendizagem. Nesta pesquisa, o foco é a prática docente, no desenvolvimento de um material educacional por meio do Produto Técnico Tecnológico que seja capaz de subsidiar o trabalho dos professores na Educação Básica.

O Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu na modalidade Mestrado Profissional em que desenvolveu-se este estudo faz parte da área de Ensino, visando a produção de conhecimentos aplicados em escolas de Educação Básica por meio de um Produto Técnico Tecnológico (PTT). Assim, o problema que norteou a pesquisa e a produção do PTT abordou a seguinte questão: os livros didáticos adotados nas escolas de Educação Básica do município, contemplam o estudo da história regional/local (tempo e espaço)? Se não, como contribuir com a prática docente de professores da Educação Básica, desenvolvendo um trabalho multidisciplinar relacionado ao conhecimento e valorização da História e Cultura local dos estudantes?

Hipotetiza-se que, não havendo efetivação do estudo por meio de textos que contam a História/Cultura Local nas propostas de ensino apresentadas nos livros didáticos, mesmo com a normatização dos documentos que regem o ensino na Educação Básica do Brasil e em Minas Gerais, determinando-o, o desenvolvimento de uma metodologia que aborde o Método Enunciativo de Leitura com textos que tragam a História e Cultura Local possa suprir esta não efetivação, subsidiando o trabalho dos docentes.

Assim, o objetivo geral pretendido foi desenvolver, a partir do Método Enunciativo de Leitura com textos orais e escritos em circulação que enunciam a História/Cultura Local do

635

Município de Três Corações, capaz de subsidiar os docentes acerca do trabalho com a cultura e história local dos estudantes. Para se chegar ao objetivo proposto foram delineados os seguintes objetivos específicos: verificar pesquisa bibliográfica sobre os indicadores de proficiência leitora no Brasil, averiguando a pertinência da utilização do Método Enunciativo de Leitura (MEL), realizar levantamento e análise dos marcos legais que normatizam o ensino da Educação Básica no Brasil e, sobretudo, em Minas Gerais que determinam o estudo da história regional/local (tempo e espaço): Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Currículo Referência do Estado de Minas Gerais (CRMG), juntamente com os documentos municipais; O Plano Decenal de Educação do Município (PDE) e o Projeto Político Pedagógico (PPP), verificando se contemplam ou não o estudo da cultura regional/local; verificar os livros didáticos adotados em uma escola estadual do Município de Três Corações com os alunos do 9º ano dos anos finais do ensino fundamental, observando se contemplam o estudo da História Regional/Local por meio de textos; desenvolver os procedimentos do o MEL e textos que contam a História e Cultura local textos escritos, assim como narrativas orais, que circulam em espaços de enunciação de alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública estadual a fim de compreender que povos estiveram/estão no município de Três Corações e que culturas instituíram/instituem o município.

A pesquisa então foi organizada em três capítulos: Capítulo I: Brasil, um país de analfabetismo funcional!, a constatação da não competência leitora apontada pelos avaliadores externos PISA e INAF; Capítulo II: Os livros didáticos apresentam relação com a história e cultura local?, pesquisa documental por amostragem dos livros didáticos adotados na escola pública estadual do município de Três Corações, Capítulo III : Os caminhos percorridos para o desenvolvimento de competência leitora, considerando a Método Enunciativo de Leitura - MEL como ferramenta que subsidie o trabalho docente e a aplicabilidade do Produto Técnico Tecnológico (PTT), o memorial.

Dessa forma, o trabalho contribuirá para a visibilidade do assunto, na busca de apresentar o tema para a sociedade como também para contextualização dos moradores do município abrangendo e valorizando a História/Cultura Local.

636

Considerações sobre os documentos que norteiam o Ensino no Brasil

A educação é uma prática social, portanto, política; é um processo universal e dinâmico, que deve estar relacionada com o contexto econômico, social e cultural. A análise dos documentos corroborou com esta afirmação, pois em todos eles há orientações a respeito de um trabalho relacionado àquilo que é específico dos estudantes, local, regional.

Pensar em cultura dentro da escola é compreender a sua representatividade. O Brasil, um país de vasto território, apresenta dentro dele inúmeros grupos regionais com suas culturas

específicas. As características desses vários grupos devem ser inseridas nos ambientes escolares, valorizadas. Esta valorização é defendida pelos documentos que norteiam o ensino no país desde a Constituição Federal com a inclusão da educação indígena, ensino bilíngue, passando pela LDB (BRASIL, 1996), que deixa evidente em seu primeiro artigo que os processos formativos contribuem para valorização e apropriação da Cultura Regional/Local. Os resultados da diretriz constitucional foram bastante positivos, onde o país universalizou o ensino fundamental, aumentou a porcentagem de jovens formados no ensino médio e mais do que duplicou o número de alunos no Ensino Superior. Mas, de acordo com Santos (2015, p. 09) “ainda há muita coisa a ser feita, especialmente no que se refere à primeira infância, à evasão no ensino médio e ao acesso à universidade”. Com isto, percebeu-se grandes avanços nas políticas públicas e programas para uma melhor gestão educacional.

Os avanços nas políticas de avaliação mostram a situação dos alunos e do ensino no Brasil, e as melhorias na gestão, por vezes induzidas por programas federais, resultantes de inovações no plano local. É importante ressaltar que o aperfeiçoamento da gestão educacional ainda é um processo bastante inconcluso. Portanto, é fundamental que haja o desenvolvimento de políticas públicas e medidas que deem concretude à gestão nas escolas (BRASIL, 2014).

As ferramentas de gestão são necessárias para melhorar a qualidade das escolas e aumentar o aprendizado dos alunos, considerando suas especificidades e culturas. Exemplos nesse sentido passam pela formação de professores e de gestores escolares, pelo aumento da capacidade gerencial das redes de ensino e pela capacidade de as escolas aprenderem a usar com mais efetividade os resultados das avaliações (ABRUCIO, 2016, p. 22).

Não obstante esse desafio de coordenação, a realidade educacional brasileira mudou muito de 1988 até os dias atuais (BRASIL, 2014). Houve vários avanços em termos de acesso, cobertura, qualidade das organizações escolares e de seus profissionais, maior precisão no desenho das políticas públicas, bem como uma melhoria no resultado dos alunos, combinação de desempenho com fluxo escolar, mais claramente nos anos iniciais do ensino fundamental. Os desafios, no entanto, continuam muito grandes.

No caso do Brasil, tomando como base a maior parte da população, apenas uma ou duas gerações tiveram acesso razoável ao processo educacional. Ainda se têm áreas onde a população não tem acesso à educação, não têm seus direitos garantidos conforme precíua nossa Carta Magna, mesmo tendo o mundo se globalizado com acesso as mais variadas ferramentas (SIMIELLI, 2015). Sem acesso à educação, que dirá acesso à cultura local e sua valorização. Entretanto, considerando os avanços das políticas públicas, o aumento da oferta de vagas e acesso à educação, é preciso pensar e refletir sobre o que tem sido ofertado aos alunos matriculados nas escolas de educação básica brasileiras. Nesse sentido, os documentos que regulamentam a educação apontam a importância do trabalho em sala de aula por meio da História e Cultura local.

Em 1998 com os PCNs, essa necessidade de valorização cultural dos estudantes das várias regiões brasileiras seguiu sendo enfatizada, como foi possível averiguar na análise realizada neste capítulo, bem como a BNCC, documento mais recente e que traz os conteúdos mínimos a serem desenvolvidos com as crianças da educação básica.

Estes resultados impulsionam o estudo para pesquisas sobre o atendimento ou não dos materiais didáticos utilizados nas escolas de Educação Básica sobre o trabalho com a História e Cultura local. Acredita-se que haja uma lacuna nestes materiais, de modo que a proposta de uma Metodologia Enunciativa de Leitura da História e Cultura Local, venha trabalhar de forma a integrar essa cultura local dentro do ambiente escolar. Tais fundamentos teóricos poderão desenvolver habilidades de leituras e trazer elementos da cultura e acontecimentos históricos dos momentos de nomeação dos municípios, de forma multidisciplinar, ou seja, envolvendo várias disciplinas na busca por um objetivo comum, subsidiando os professores no trabalho pedagógico contextualizado.

Espera-se que os estudantes desenvolvam não somente o intelectual, mas social, físico, emocional e cultural, competências tais como valores, habilidades e atitudes devem ser trabalhados durante toda a Educação Básica, de forma contínua e gradual em consonância o Projeto Político Pedagógico da Escola e com as demais propostas pedagógicas que conduzem à educação das escolas públicas e privadas, em todo o Brasil, juntamente com o plano de aula do professor.

Assim, mediante a análise feita sobre os documentos que normatizam o ensino compreende-se que se faz necessário o trabalho multidisciplinar para a contextualização dos conteúdos a ser estudados, valorizando a cultura nacional a diversidade que se tem no Brasil como também a história cultural/ local em seu espaço e tempo.

Metodologia

Os caminhos percorridos e os métodos de pesquisa desenvolvidos no presente trabalho iniciaram com utilização da Pesquisa Bibliográfica, que constatou a falta de competência leitora entre os estudantes, apontada pelos avaliadores externos, PISA e INAF (2018), que ressaltou a leitura como uma barreira que compromete a compreensão dos estudantes.

De forma amostral em 2018, o INEP avaliou cerca de 2 milhões de alunos, foram envolvidas 598 escolas públicas e privadas que apontou que o Brasil tem baixa proficiência em leitura. Apesar dos esforços e da queda de analfabetismo de 40% para 30%, segundo o INAF (2018), o índice de analfabetos funcionais é constante ao longo da série histórica.

Na literatura especializada verificada com os principais documentos que normatizam o ensino na Educação Básica no Brasil: LDB, PCNs, BNCC, CRMG, o PDE e o PPP, buscou-se em cada um deles as normativas acerca do trabalho com a leitura, a Cultura e História local, reuniram referenciais teóricos que contribuíram para os processos de reflexão,

planejamentos e trabalho pedagógico. Os dados reforçam a importância de uma metodologia que contribua para proficiência leitora, sendo assim apresenta-se o Método Enunciativo de Leitura - MEL (SOUZA,2022).Acreditamos ser uma ferramenta eficaz para o trabalho com a leitura que contribuirá para o desenvolvimento da competência leitora, ao considerar como objeto de estudo os textos orais e escritos em circulação na esfera social, cuja temática seja o estudo da Cultura/História Local.

Após verificação dos livros didáticos dos diversos componentes curriculares, a Pesquisa de levantamento constatou que os materiais não atendem por completo a valorização da história e cultura local por meio dos textos, uma vez que por uma questão óbvia os livros são organizados de forma mercadológica. A BNCC e o CRMG garantem o trabalho com habilidades essenciais para o desenvolvimento da competência leitora, apesar dos esforços constatamos que há uma lacuna. Acreditamos que o Método Enunciativo de Leitura - MEL (SOUZA,2022) e seus procedimentos contribuirá para o trabalho com a leitura e o desenvolvimento da competência leitora, ao considerar como objeto de estudo os textos orais e escritos.

O trabalho com a Pesquisa de Campo iniciou na escola E.E Godofredo Rangel com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais , a pesquisadora é professora de Língua Portuguesa da turma na qual a pesquisa se desenvolveu , pudemos constatar em nossas aulas o fato constatado pelos avaliadores externos, importante ressaltar que após autorização do Comitê - Plataforma Brasil , diante da oportunidade e necessidade de contribuir para a melhorar a deficiência leitora procuramos utilizar um método que pudesse dar suporte e despertar o interesse dos alunos pela leitura.

O ponto de partida foi a busca em site oficial do texto que enuncia a história do município, fomos a Sala de informática da escola pesquisar no site oficial o texto que relata a à história do município, partimos e acreditamos que o trabalho com a leitura por meio de textos permite a localização e reconhecimento da história utilizando recursos tecnológicos eficaz e de fácil acesso a todos e desperta o interesse nos alunos.

Na sequência os próprios alunos foram provocados a garimpar outros textos que enunciam a história do município, trouxeram outros textos e relatos orais de moradores do município que contribuíram para a construção histórica de que povos constituíram/constituem a história e cultura local. Percebemos o interesse dos alunos em conhecer a sua própria história e resgatar informações .

Percorremos o caminho da Pesquisa Participante, com o envolvimento da pesquisadora na busca de textos que contam a história do município, fomos a Casa da Cultura verificamos outros textos garimpados que trazem informações riquíssimas sobre o município.

Fomos também ao Museu Pelé resgatando a história do ilustre tricordiano, Edson Arantes do Nascimento, o Pelé.

A Pesquisa Etnográfica fez parte do nosso trabalho ao desvendar por meio dos textos utilizando o procedimento de sondagem que povos estiveram/estão no município e que cultura instituíram/instituem o município descobrimos a presença de Portugueses, Índios e Negros.

Ao pensar na construção do nosso Produto Técnico Tecnológico, consideramos a importância da criação de um MEMORIAL, que pudesse armazenar e registrar com riqueza de detalhes a pesquisa realizada no município de Três Corações - MG.

Conclusão

Todo o movimento de pesquisa realizado no presente estudo possibilitou a criação de um Material Didático, capaz de subsidiar os professores acerca do trabalho com a História e Cultura local dos estudantes, além de incentivar o desenvolvimento da proficiência leitora dos estudantes. Esta sequência teve como estratégia metodológica principal o Método Enunciativo de Leitura - MEL (J. SOUZA, 2022), fundamentado nos procedimentos de análise da Semântica do Acontecimento de Guimarães (2002; 2018). O fruto desta pesquisa, procurou responder ao problema inicial: os livros didáticos adotados nas escolas de Educação Básica do município, especificamente no município de Três Corações-MG, contemplam o estudo da história regional/local (tempo e espaço) desse município?

A capacidade de ler e compreender o significado num cenário enunciativo possibilitou aos estudantes que desenvolvessem competências de leitura muito além da dicionarizada, restrita, ampliando sua proficiência leitora. Os movimentos de leitura endógena e exógena, descritos na Metodologia Enunciativa de Leitura – MEL (J. SOUZA, 2022), utilizada neste estudo e as narrativas escritas e orais que contam as histórias das cidades, partindo de textos oficiais e utilizando materiais com fontes confiáveis, contribuíram para a riqueza do trabalho e valorização da História e Cultura local, unindo este trabalho ao desenvolvimento da leitura de forma significativa.

A aplicação do Produto Técnico Tecnológico com os estudantes do 9º ano da Educação Básica da E. E. Godofredo Rangel no município de Três Corações-MG evidenciou que estes, devido à formação que receberam ao longo dos anos, apresentam uma visão referencialista, atentando-se inicialmente, aos sentidos estáticos, ou seja, ao que está posto no texto. O Método Enunciativo de Leitura traz os movimentos endógenos e exógenos, que não são algo naturalmente utilizado nas escolas, mas que são fundamentais para o desenvolvimento da competência leitora.

Referências

BRASIL, MEC. “LEI n.º 9394, de 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, in **Diário da União**, ano CXXXIV, n. 248, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia**. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, dez. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Orientações Educacionais Complementares aos **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+): Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 3688/2000**. Brasília. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular: BNCC**, 2017a. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em 14 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017** que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70011-decreto-9099-de-18-julho-2017-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 05 nov. 19.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. **Programas do livro: PNLD – escolha PNLD 2020**. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/escolha-pnld-2021-projetos> . Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018 [recurso eletrônico]**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em 14 fev. 2023.

BRASIL. **LEI Nº 14.333 de maio de 2022**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a garantia de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à idade e às necessidades específicas de cada aluno. Brasília. 2022 online. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14333.htm#art1. Acesso em 23 fev. 2023.

BRASIL. **LEI Nº 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Brasília. 2021 online. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art1. Acesso em 23 fev. 2023.

CERTEAU, Michel. **Cultura No Plural (a)**. Papyrus Editora, 1995.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do Acontecimento**. Campinas. SP: Ed. Pontes, 2008.

GUIMARÃES, Eduardo. **Análise do Texto – Procedimentos, Análise, Ensino**. Campinas, SP. Ed. RG, 2012.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica, Enunciação e Sentido**. Campinas: Pontes, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Detalhes: História e fotos**. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/tres-coracoes/historico>. 2021. Acesso em 20 fev. 2023.

MINAS GERAIS. Ministério da Educação. Governo Estadual. **Currículo Referência de Minas Gerais**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documnto_curricular_mg.pdf. Acesso em: 27 nov. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS CORAÇÕES. Secretaria Municipal de Educação de Três Corações. **Plano Municipal Decenal de Educação 2015-2024**. Disponível em: http://educacao.trescoracoes.mg.gov.br/docs/Plano_Decenal_tc.pdf . Acesso em 27 nov. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS CORAÇÕES. História. Disponível em: <http://www.trescoracoes.mg.gov.br/index.php/2014-12-30-11-10-09/5188-historia-de-tres-coracoes> . Acesso em: ago. 2015.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, A. **Sociologia em movimento**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2021.

SIMIELLI, L. **Equidade educacional no Brasil: análise das oportunidades educacionais. 2001-2011**. Tese de Doutorado. FGV-Eaes, 2015.

SOUZA, J. C. P. de. Método enunciativo de leitura (MEL): um diálogo entre a linguística e o ensino. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 25, n. 50, p. 25–46, 2022. DOI: 10.20396/lil.v25i50.8671016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8671016> . Acesso em: 11 jan. 2023.

THOMPSON, Miguel; RIOS, Eloci Peres (Orgs.). **Observatório de Ciências: Manual do Professor**./ Organizadora editora Moderna: obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela editora Moderna. 3ª Ed. São Paulo: Moderna, 2018.

TRÊS CORAÇÕES. **Projeto Político Pedagógico - PPP**: E. E. Godofredo Rangel. Três Corações, 2022.

WEIGEL, Adriana; RESCHKE, Tatiana. **English and more!: Manual do professor**. 1ª ed. São Paulo: Richmond Educação, 2020.

NARRATIVAS TRADICIONAIS LUSÓFONAS EM PARCERIA COM RECURSOS MEDIADORES DIGITAIS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Fellipe Fernandes Cavallero da Silva¹

Introdução

As narrativas tradicionais lusófonas, comumente representadas pelos contos, lendas e mitos, fazem parte do Patrimônio Cultural Imaterial de seus países de origem. Transmitidas de geração em geração, quer seja através da contação de histórias, quer seja através da coleta, catalogação e publicação em coletâneas, esses relatos fabulosos são “constantemente recriados pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade.” (UNESCO, 2006). Portanto, essas produções textuais incluem-se diretamente no universo da Literatura Tradicional, uma vez que traduzem, “de modo espontâneo e natural, na sua própria genuinidade, o espírito nacional de um povo, tal como aparece modelado na peculiaridade de suas crenças, dos seus valores tradicionais e do seu viver histórico.” (AGUIAR E SILVA, 2010, p.116).

Ao concebermos as narrativas tradicionais como bens culturais imateriais sócio-historicamente herdados, elevamos a sua categorização ao nível de material literário imprescindível à compreensão dos valores e práticas sociais que se encontram enraizados no âmago de uma nação, uma vez que essas histórias registram os modos de vida, as visões de mundo e as trocas (inter)culturais ocorridas no processo de formação de uma memória coletiva. Esta, por sua vez, apresenta ao grupo social “um quadro de si mesmo que, sem dúvida, se desenrola no tempo, já que trata de seu passado, mas de maneira tal que ele se reconhece sempre dentro dessas imagens sucessivas.” (HALBWACHS, 1990, p. 60).

No caso dos países falantes de língua portuguesa, uma investigação quanto às conexões e distanciamentos entre os quadros coletivo-memoriais dessas nações pode ser realizada explorando-se as especificidades linguístico-culturais presentes em suas narrativas tradicionais, um rico material a ser utilizado, por exemplo, no ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE). Contudo, embora o mesmo idioma atue como fio condutor entre as nações lusófonas, cada região expressa-se de forma particular, exigindo que o professor de PLE articule ações didático-pedagógicas que permitam a seus aprendizes

644

¹ Doutor em Letras/Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Pesquisador do NUPPLES – Núcleo de Pesquisa e de Ensino de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: fellipefcs@gmail.com

navegarem, com maior tranquilidade, por esses mares plurilinguísticos e pluriculturais que se expressam em língua portuguesa. Assim, uma estratégia plausível corresponde à incorporação de ferramentas mediadoras digitais que tanto auxiliem na dinamização e sistematização de sequências didaticamente estruturadas quanto maximizem o interesse, participação e compreensão das ocorrências de natureza linguística e cultural existentes nessas narrativas tradicionais.

Com base nessas reflexões introdutórias, esta comunicação traz sugestões de atividades de apoio ao aprendizado de PLE organizadas a partir da articulação de recursos mediadores digitais que potencializam a exploração de itens de ordem linguístico-cultural existentes em contos, lendas e mitos tradicionais de países lusófonos.

Contos, lendas e mitos tradicionais lusófonos: por que utilizá-los em aulas de PLE

Na perspectiva de Vale (2011, p.12), os países de língua portuguesa apresentam um valioso patrimônio linguístico e cultural, integrado por realizações comuns, por particularidades regionais e diversidades sociais. Consequentemente, cada Estado lusófono apresenta-se hoje, no contexto das nações do mundo globalizado-interconectado, com identidade inconfundível e autonomia inalienável, mas com um amplo manto de laços históricos e culturais, que devem ser difundidos e ampliados. Com isso em mente, uma forma de oferecer a estudantes de PLE uma experiência pelo patrimônio linguístico-cultural lusófono está justamente no uso de narrativas tradicionais. Conforme destaca Pereira (2019, p.9-10):

Ora, como é sabido, é tarefa vã, redutora e metodologicamente errada estudar a língua sem, com ela, reflectir sobre as culturas que nela se exprimem [...]. Ora, o Português é língua de muitas culturas e muitas literaturas, pelo menos tantas quantos os países que a falam (bem mais do que eles, em boa verdade). Se nos ativermos à literatura, a aprendizagem de língua portuguesa tem de andar de par com os textos [...] que dela fizeram uso, em África, ou melhor, nas várias Áfricas, por serem plurais os territórios do Português e suas literaturas, no Oriente, particularmente em Macau, em Timor e na Índia, e no Brasil. Em todo o mundo em que se aprende Português, nos cinco continentes, o interesse de estudantes e aprendentes recai, em grande medida, sobre todos os territórios e culturas e não apenas sobre Portugal.

Alinhando-se a citação anterior à definição de texto como “qualquer sequência discursiva (falada e/ou escrita) relacionada com um domínio específico e que, como suporte ou como fim, como produto ou como processo, dá lugar a atividades linguísticas no decurso da realização de uma tarefa” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.30), as narrativas tradicionais lusófonas podem ser inseridas no conjunto de tarefas comunicativo-textuais organizadas socioculturalmente, haja vista seu contexto de utilização envolver ações

discursivas específicas e historicamente estabelecidas, quais sejam: a transmissão de valores culturais de geração em geração. Além disso, em se tratando do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, Taylor (2000, p.3) justifica o uso de contos, lendas e mitos como recursos didáticos primordiais ao afirmar que:

As narrativas tradicionais têm muitas características especiais que as tornam excepcionalmente boas para o ensino de línguas. Suas repetições frequentes as tornam excelentes para reforçar vocabulário novo e gramática. Muitas têm qualidades rítmicas naturais que são úteis para trabalhar sílabas tônicas, ritmo e entonação na pronúncia. E os elementos culturais das histórias tradicionais ajudam tanto a criar uma ponte entre as culturas quanto a trazer à tona as diferenças culturais – desenvolvendo-se, assim, a consciência cultural, que é essencial se quisermos aprender a pensar em outro idioma e entender as pessoas que o falam.

Expostas as razões para a utilização dos contos, lendas e mitos no ensino-aprendizagem de PLE, faz-se imperioso delinear como essas narrativas tradicionais podem ser didaticamente trabalhadas no universo da sala de aula contemporânea. Tal questão demanda a utilização de recursos que maximizem não somente a percepção e análise de elementos de ordem cultural, como também a compreensão e utilização de itens de natureza linguístico-comunicativo da língua-alvo presentes nesses textos. Segundo Silva (2011, p.29), uma das funções oferecidas pelos artefatos tecnológicos é a capacidade de mediação, ou seja, eles se inserem entre o agente da atividade (sujeito) e a finalidade desta (objetivo), auxiliando-o na execução de suas ações.

Nesse sentido, são apresentadas a seguir sugestões de articulação entre certas ferramentas mediadoras digitais com um conjunto de narrativas tradicionais lusófonas visando atender a demanda supracitada.

Narrativas tradicionais lusófonas em aulas de PLE: sugestões de atividades alinhadas ao uso de recursos mediadores digitais

A elaboração de atividades que tomem como fonte os elementos linguístico-culturais presentes nas narrativas tradicionais lusófonas deve levar em consideração o conceito basilar de método, qual seja: “um conjunto de princípios teóricos, princípios organizacionais e ações práticas que norteiam a estruturação de um curso, o planejamento das aulas, a avaliação da aprendizagem e a escolha de materiais didáticos.” (RICHARDS & RODGERS, 1994 *apud* OLIVEIRA, 2014, p.66-67). De modo geral, os métodos para o ensino de línguas a estrangeiros inter-relacionam uma teoria de língua e aprendizagem (em outras palavras, uma abordagem), com o delineamento organizacional das aulas (ou seja, o *design*/planejamento) e o conjunto de ações práticas em sala de aula (isto é, os procedimentos).

Uma vez que a proposta aqui previamente estabelecida almeja a utilização de recursos mediadores digitais que auxiliem na exploração de itens de ordem linguística e cultural existentes em narrativas tradicionais lusófonas, é necessário adotar uma perspectiva metodológica em que: a) a abordagem promova o uso da língua-alvo como instrumento de interação social, enxergue o aprendizado como um processo dinâmico e incentive a participação dos estudantes; b) o planejamento integre elementos linguísticos e culturais do universo lusófono; c) as ações práticas em sala de aula maximizem as habilidades linguísticas de fala, compreensão oral, leitura e escrita a partir da inclusão de ferramentas digitais. Nesse sentido, os pilares teóricos presentes no Método Comunicativo servem de ponto de apoio à estruturação das atividades em questão. O ponto central, entretanto, está na definição dos estágios específicos da aula de PLE em que os recursos mediadores digitais devem ser incluídos. Para tal, faz-se necessário, inicialmente, visitar as bases teóricas do Método Comunicativo para, posteriormente, estabelecer o número de recursos digitais e alocá-los em momentos-chave da aula.

De acordo com Larsen-Freeman & Anderson (2011, p.121-125), o Método Comunicativo fundamenta-se no seguinte conjunto de objetivos e ações: a) capacitar os aprendizes a se comunicarem na língua-alvo fornecendo-lhes o conhecimento necessário de variadas formas linguísticas, significados e funções, além do uso apropriado desses recursos em diferentes situações comunicativas; b) promover a atuação do professor como facilitador no processo de ensino-aprendizagem, orientando-o a criar situações comunicativo-interacionais que maximizem o uso da língua-alvo pelos estudantes; c) reforçar o fato de que os estudantes são, acima de tudo, comunicadores, devendo estar ativamente engajados em compreender as mensagens produzidas na língua-alvo e de se fazerem compreendidos; d) sistematizar o processo de ensino-aprendizagem com tarefas permeadas pelo uso contínuo da língua-alvo; e) incorporar diferentes formas de interação em sala de aula, tais como: professor e aluno(s), pares, trios, grupos, buscando-se, na medida do possível, maximizar o tempo de fala dos aprendizes na língua-alvo e minimizar o tempo de fala do professor; f) garantir que os alunos sintam-se cada vez mais motivados no aprendizado da língua-alvo dando-lhes oportunidades de expressarem suas ideias e opiniões em interações cooperativas e em uma atmosfera de sala de aula amigável; g) integrar o aprendizado da língua-alvo com o conhecimento de elementos de ordem cultural, uma vez que a cultura é parte integrante do estilo de vida dos usuários do idioma em jogo; h) reforçar as funções comunicativas engendradas pelas formas linguísticas na língua-alvo, destacando-se o fato de que diferentes estruturas podem desempenhar a mesma função comunicativa e que uma mesma estrutura pode exercer diferentes funções; i) valer-se, quando necessário, de recursos da língua nativa dos aprendizes para facilitar o aprendizado; j) valorizar não somente a acuidade dos estudantes quanto ao uso da língua-alvo, mas também sua fluência, pois é de extrema importância que esses dois fatores caminhem em paralelo, haja vista os erros normalmente cometidos no processo de

aprendizagem de um idioma estrangeiro serem vistos como parte do aprendizado e configurarem uma resposta natural no desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Apoiando-se nos princípios e crenças apresentados nos parágrafos anteriores, pode-se implementar o conjunto de ações a seguir com a finalidade de se estabelecer uma sequência didática que integre o uso de narrativas tradicionais lusófonas em parceria com ferramentas mediadoras digitais: a) seleção, análise e enquadramento de narrativas tradicionais de países lusófonos conforme o nível/estágio de aprendizagem dos estudantes estrangeiros (i.e. básico, intermediário, avançado); b) definição de um tema para discussão em sala que esteja, em certo grau, conectado com as temáticas presentes nas narrativas previamente escolhidas; c) pesquisa de um recurso imagético (figura, imagem, foto etc.) que permita uma especulação inicial entre os alunos sobre o possível tema da aula; d) elaboração de perguntas conectadas ao tema da aula que fomentem uma reflexão-discussão entre os alunos (em pares/trios); e) exposição aos aprendizes de trechos de um dos contos tradicionais lusófonos para leitura em etapas (i.e. pré-leitura, leitura, pós-leitura); f) foco em itens estruturais da narrativa escolhida que possam servir à análise, sistematização e ensino da arquitetura textual típica de uma narrativa tradicional; g) elaboração de exercícios de verificação dos elementos estruturais da narrativa recém-ensinados; h) criação de atividades que permitam aos alunos analisar os itens culturais encontrados nos textos previamente lidos e que também viabilizem uma maior percepção da configuração estrutural de outras narrativas tradicionais lusófonas; i) checagem-*feedback* com os alunos dos conteúdos linguístico-culturais e das características estruturais das histórias tradicionais exploradas durante a aula; j) definição da(s) tarefa(s) de casa.

As ações acima elencadas, com suas respectivas justificativas e sugestões de implementação de ferramentas mediadoras digitais são apresentadas nos subitens a seguir.

A coletânea utilizada como fonte das narrativas tradicionais lusófonas foi a obra *Contos Tradicionais da CPLP* (COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2014).

Etapa 1: ações referentes à análise, seleção e enquadramento dos contos lusófonos em níveis conforme o Quadro Comum Europeu de Referência

A coletânea de narrativas tradicionais escolhida contém duas histórias para cada um dos oito² países lusófonos, totalizando, assim, dezesseis, a saber: 1. Angola: a) O Lobo e a Raposa; b) A Mumgomba que Punha Ovos; 2. Brasil: a) Os Compadres Corcundas; b) A Mãe do Ouro; 3. Cabo Verde: a) Os Rapazes, O Velho e O Burro; b) O Lobo, O Chibinho e a Tia Ganga; 4. Guiné-Bissau: a) A Hiena, A Lebre e o Visco; b) É no Fogo que Nasci; 5. Moçambique: a) A Lenda do Rato e do Caçador; b) O Macaco e o Cágado; 6. Portugal: a) A Velha da

² A Guiné Equatorial tornou-se, recentemente, o nono país a integrar o quadro da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Contudo, a coletânea escolhida para este artigo apenas inclui histórias tradicionais de oito países lusófonos.



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

Cabaça; b) Frei João sem Cuidados; 7. São Tomé e Príncipe: a) Quando os Cães Deixaram de Falar; b) A Tartaruga Manhosa; 8. Timor-Leste: a) A Paz no Planalto de Tchiáru; b) A Voz do Liurai de Ossu.

Em termos de extensão, essas histórias apresentam de uma a três páginas de material textual com temas diversos. Portanto, a fim de facilitar a leitura e agenciar a possibilidade de discussão na língua-alvo, explorando narrativas de diferentes áreas lusófonas, foram selecionados dois contos tradicionais com temas semelhantes, a saber: *Os Rapazes, O Velho e O Burro (Cabo Verde)* e *A Velha da Cabaça (Portugal)*, conforme as imagens 1 e 2 a seguir.

649



**Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas**

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

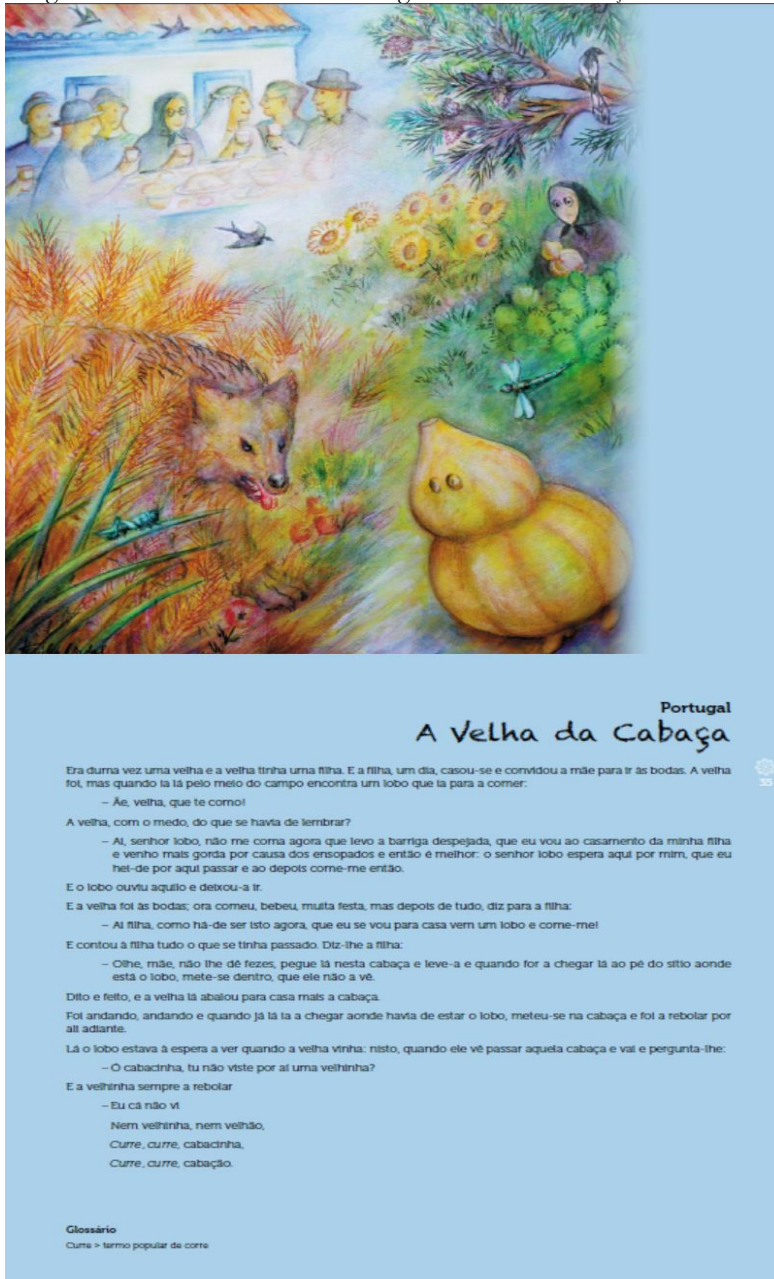
Imagem 1: Conto tradicional de Cabo Verde: Os Rapazes, o Velho e o Burro



650

Fonte: Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (2014, p.18-19)

Imagem 2: Conto tradicional de Portugal: A Velha da Cabaça



651

Fonte: Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (2014, p.34-35)

Em relação aos itens de ordem linguística, as estruturas presentes em cada narrativa demandam um conhecimento prévio dos seguintes elementos: a) tempos verbais do modo indicativo tipicamente utilizados em narrativas (i.e. Presente, Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito do Indicativo); b) conjugação de verbos regulares e irregulares nesses tempos verbais; c) usos do modo imperativo (afirmativo e negativo); d) ocorrência de períodos compostos por coordenação e subordinação; e) manipulação de conjunções coordenativas e subordinativas, além de conectivos variados para o estabelecimento lógico-sequencial da narrativa; f) vocábulos conectados à família, festividades/celebrações, personagens típicas de regiões interioranas e alimentos; g) um dito popular; h) uma parlenda.

Consequentemente, a partir das características acima apontadas, os contos selecionados têm melhor chance de utilização com estudantes de Nível Intermediário (CONSELHO DA EUROPA, 2011, p.48-49).

Etapa 02: ações necessárias à definição de um tema para discussão, escolha de um recurso imagético para especulação e inclusão da primeira ferramenta digital

Questões relacionadas a festividades/celebrações interconectadas à necessidade de trabalho em equipe e sagacidade em momentos críticos/situações de risco permeiam as narrativas selecionadas, sendo tais elementos explorados de formas distintas. A partir dessas primeiras considerações, a escolha do tema *celebrações* constitui uma alternativa para que aprendizes de PLE realizem discussões entre si sobre como suas próprias culturas celebram festas de cunho popular, enxergam o estabelecimento de novos laços familiares e se concebem um estilo de vida mais individualista ou coletivista. Com isso, estabelece-se uma ponte entre as duas narrativas lusófonas pré-selecionadas com o conhecimento de mundo dos estudantes.

Definido o tema, sugere-se a utilização de um recurso visual para ativação e verificação do conhecimento lexical prévio dos alunos quanto ao foco temático da aula. Em termos linguístico-pedagógicos, essa atividade representa uma oportunidade para ampliação do vocabulário dos estudantes na língua-alvo. Em tempos prático-didáticos, os alunos tentam adivinhar o tema da aula valendo-se de palavras/expressões em língua portuguesa, sendo primordial que o professor as registre para que sejam retomadas/revisitadas, se necessário, em um estágio posterior da aula. É nesse ponto da aula que a inserção da primeira ferramenta digital - *Mentimeter* (<https://www.mentimeter.com/pt-BR>) - permite a utilização de slides interativos para a realização da atividade de adivinhação/*brainstorming* sugerida, garantindo-se, desse modo, o registro das contribuições discentes. A partir da projeção do slide com a imagem pré-definida, o professor compartilha o *QR code* com os alunos para que eles tentem descobrir o tema da aula do dia. À medida que eles participam, forma-se um mapa de palavras em tempo real, cuja projeção em sala (ou disposição em tela) promove maior engajamento e imersão ao tema.

Etapa 03: ações para elaboração de perguntas para discussão em pares/trios/grupos e inclusão da segunda ferramenta digital

Essa atividade tem duas finalidades: promover maior integração entre os alunos e desenvolver suas habilidades de fala, compreensão oral e leitura. Uma forma de realizá-la está na inclusão do segundo recurso digital - *Google Forms* (<http://forms.google.com>). Preparando-se previamente um conjunto de perguntas ligadas ao tema, sugere-se que o professor compartilhe o link do formulário com os alunos durante a aula para que, de forma individual, respondam às perguntas através de um dispositivo eletrônico (celular, tablet etc.). Na sequência, é dada aos estudantes a oportunidade de compartilharem suas respostas e posicionamentos sobre, por exemplo, as festividades típicas de seu país de origem, os direitos e deveres da vida em casal, compartilhamento de experiências em momentos difíceis e de que estratégias os estudantes lançaram mão para superar os problemas etc.

Etapa 04: ações para leitura de uma das narrativas lusófonas previamente selecionadas e inclusão da terceira, quarta e quinta ferramentas digitais

Esse estágio da aula subdivide-se em três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na pré-leitura, exploram-se os recursos visuais e textuais presentes em apenas uma das narrativas lusófonas selecionadas para que os alunos especulem sobre os possíveis acontecimentos nela presentes. É o momento de se incluir o terceiro recurso digital - *Socrative* (<https://b.socrative.com/login/teacher/>) - para que os alunos conectem a imagem aos possíveis eventos contidos na história e a seu conhecimento de mundo sobre o país de origem da narrativa (i.e. localização geográfica, cultura, línguas oficiais e tradições). O recurso digital em jogo permite a combinação de imagens e questões, permitindo aos discentes que contribuam de forma dinâmica, além de deixarem registradas suas contribuições para posterior confirmação (ou não) de suas especulações.

No próximo estágio, a leitura da narrativa lusófona em si, os alunos têm a oportunidade de conferência sobre o que foi previamente especulado e até que ponto as sugestões propostas pelos alunos se confirmam ou não, sendo adequado retornar às repostas registradas na ferramenta digital anteriormente explorada. Já para o compartilhamento e leitura (através de um dispositivo móvel) da narrativa tradicional lusófona que estiver em foco, pode-se explorar o quarto recurso digital - *Google Drive* (<https://www.google.com/intl/pt-br/drive/about.html>). Outrossim, tem-se a oportunidade de análise de itens lexicais e de elementos comumente presentes no conto tradicional (i.e. narrador, personagens, enredo, tempo, espaço etc.) através da realização de um *quiz* via *Google Forms* (<http://forms.google.com>), caso seja do interesse do professor.

Finalmente o terceiro estágio - o momento da pós-leitura - tem como propósitos: a) a checagem mais profunda quanto ao grau de entendimento dos alunos sobre o material lido; b) a análise de elementos linguísticos e culturais presentes na narrativa tradicional lusófona; c) o breve estudo dos cinco estágios normalmente estruturantes dos contos tradicionais: “1) situação inicial de equilíbrio; 2) acontecimento perturbador; 3) série de acontecimentos provocados pela dinâmica do desequilíbrio; 4) fim da perturbação pelo aparecimento de uma força inversa retificadora; 5) situação final.” (LARIVAILLE, 1974 *apud* MOREIRA & PIMENTA, 1996, p.188). Esta também representa uma oportunidade de exploração da quinta ferramenta mediadora digital – o *Survey Monkey* ([http:// https://pt.surveymonkey.com/](http://https://pt.surveymonkey.com/)) – para auxiliar na elaboração de um *quiz* mais robusto e visualmente mais atrativo. Por exemplo, é possível criar: a) uma questão do tipo relacione as colunas que articule trechos específicos do conto em foco com os cinco estágios estruturantes da narrativa tradicional; b) uma questão que apresente o resumo da narrativa lida, mas com espaços em branco a serem completados com verbos (no pretérito perfeito e imperfeito) presentes na história; c) uma questão que explore quer o dito popular, quer a parlenda (dependendo do texto lido), solicitando aos alunos que tentem explicá-lo(lá) com suas próprias palavras; d) uma questão analítico-reflexiva em que o aluno redija sobre elementos de ordem cultural presentes no texto lido e até que ponto existem aproximações ou distanciamentos em relação à cultura de seu país de origem.

Etapa 05: ações necessárias para a verificação dos conteúdos explorados, a definição das tarefas de casa e utilização da sexta ferramenta digital

É de suma importância que os aprendizes tenham plena consciência de tudo o que foi realizado durante a aula. Portanto, com a finalidade de fomentar a “sensação de dever cumprido”, pode-se utilizar a sexta ferramenta digital - *Mindmeister* (<https://www.mindmeister.com/>) - para traçar um mapa de cada ação empreendida pelos alunos na aula do dia. Isso permite aos aprendizes refletirem sobre as atividades feitas, o que eles aprenderam de mais interessante, quais habilidades linguísticas foram mais bem exploradas, quais dessas habilidades carecem de maior prática, os cinco estágios estruturantes dos contos tradicionais e até que ponto a experiência com o uso de narrativas tradicionais em aulas de PLE foi proveitosa.

Por fim, a atribuição de tarefas de casa constitui um item complementar ao todo realizado em sala. No contexto aqui explorado, sugere-se que os alunos: a) realizem a leitura e o resumo do outro conto tradicional lusófono não explorado, buscando-se, também, identificar os trechos que exemplifiquem os cinco estágios de progressão do enredo nesse tipo de material textual; b) produzam um texto analítico-reflexivo sobre os valores culturais presentes nessa outra narrativa e até que ponto tais elementos se aproximam ou se distanciam da sua cultura; c) comentem sobre a existência de uma narrativa tradicional famosa de seu país de origem.

A decisão sobre quais ferramentas mediadoras digitais utilizar para a realização das tarefas de casa está a cargo do professor, podendo este valer-se de sugestões por parte dos alunos quanto àquelas que para eles for de mais fácil manipulação.

Considerações finais

Procurou-se nesta comunicação destacar o valor didático-pedagógico da utilização de narrativas tradicionais lusófonas em parceria com ferramentas mediadoras digitais.

A partir de uma perspectiva valorativa dessas histórias tradicionalmente passadas de geração em geração, buscou-se integrá-las ao contexto de ensino-aprendizagem de Português para Estrangeiros (PLE) explorando-se recursos de natureza linguística e cultural presentes nesses materiais através da utilização dos princípios e crenças do Método Comunicativo. Em seguida, foram sugeridas atividades didaticamente sequenciadas que conectam os fundamentos teóricos dessa proposta metodológica com a utilização de seis ferramentas mediadoras digitais com vias à dinamização e engajamento dos estudantes, enfocando-se, em paralelo, o desenvolvimento de suas habilidades linguístico-comunicativas e a percepção de itens de ordem cultural existentes nos dois contos tradicionais lusófonos previamente selecionados.

Com base no todo aqui apresentado, apresentam-se caminhos a fim de que as narrativas tradicionais lusófonas possam ser exploradas em aulas de PLE em conjunto com recursos mediadores digitais.

655

Referências

AGUIAR E SILVA, Victor Manuel de. *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, 2010.

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. Contos Tradicionais da CPLP. Maira: Sersilito, 2014. Disponível em: <https://www.cplp.org/Default.aspx?ID=4547>. Acesso em: 13/07/2023.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 12/07/2023.

DAROS, Thuinie; CAMARGO, Fausto. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

LARIVAILLE, Paul. L'analyse (morpho) logique du récit. *Poétique*, v. 19, p. 368-388, 1974.

LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Marti. *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP, 2011.

MOREIRA, Vasco; PIMENTA, Hilário. *Encontro literário: Português A – 10º Ano*. Porto: Porto Editora, 1996.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Métodos de ensino de inglês*. São Paulo: Parábola, 2014.

PEREIRA, José Carlos Seabra. *As Literaturas em Língua Portuguesa: das origens aos nossos dias*. Lisboa: Gradiva, 2019.

RICHARDS, Jack C.; ROGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP, 1994.

SANTOS, Danielle Fernandes Amaro dos; CASTAMAN, Ana Sara. Metodologias ativas: uma breve apresentação conceitual e de seus métodos. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 334-357, jan./abr. 2022.

SILVA, Fellipe Fernandes Cavallero da; HEMAIS, Barbara Jane Wilcox. *O quadro branco interativo como ferramenta multimodal no ensino de inglês como língua estrangeira*. 2011. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2011. Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0912639_2011_Indice.html. Acesso em 13/07/2023.

TAYLOR, Eric K. *Using Folktales*. Cambridge: CUP, 2000.

UNESCO. *Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial*. 2006. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/ConvencaoSalvaguarda.pdf>>. Acesso em 12/07/2023.

VALE, Fernando. *Contos Tradicionais dos Países Lusófonos*. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

O ACESSO AO ENSINO DO DIREITO PELA POPULAÇÃO NEGRA – UMA INCLUSÃO AINDA SEM INTEGRAÇÃO

Luzia Fernanda dos Santos Moraes¹

Introdução

Ao adentrarmos no tema deste artigo, o qual versa sobre o exercício da inclusão das populações negras nos cursos de direito, vislumbramos que há ainda um horizonte a ser conquistado, uma vez que é insuficiente a inclusão através da política de cotas. Destarte, necessário se faz que haja a integração dessa parte da população para haver o real sentido de igualdade e de cidadania.

A inclusão social e a integração sócio-econômica completas são processos estruturais que dependem de mudança na mentalidade social. Um conjunto amplo da sociedade precisa reconhecer e praticar os preceitos da democracia liberal de forma a criar possibilidades de eliminação das desigualdades extremas e históricas. Ou seja, no campo do direito, a problemática ultrapassa a formação de operadores do direito vindos da população negra, precisa-se de mudanças sociais que reconheçam os direitos individuais, sociais e políticos básicos no decurso da vida social do negro no Brasil. As políticas de cotas para a população negra nas escolas de direito trabalha apenas como formação de operadores quanto ao numero.

Precisa-se redefinir como a população negra se reconhece como população capaz de direitos, e também que a população branca reconheça essa capacidade de direitos como legítima, seja no sistema de equidade ou de igualdade entre os grupos populacionais negros e brancos.

Esta integração implica garantia do bom exercício dos direitos na sociedade, assim como implica ter um número de advogados negros, pois traz consigo a capacidade de compreensão da realidade e valores dessa população podendo representa-la juridicamente e informá-la sobre os seus direitos constitucionais e sociais.

657

1 Luzia Fernanda dos Santos Moraes - Bacharela em Direito pela Faculdade Zumbi dos Palmares no período de 2012 à 2016. Pesquisadora e Escritora sobre Direito e População Negra. cursando Sociologia e Pós Graduação em Cultura Africana – Universidade Campos Elíseos. Curso de especialização em Direito Quilombola (Puc Minas/ Federação quilombola – MG) Curso livre de Português Jurídico, Inglês e Espanhol. Curso de especialização em Bioética/ Biodireito e Direitos Humanos pela Universidade Portal da Educação. Iniciação Científica: tema “Bioética/ Biodireito – Uma Análise Jurídica da Saúde da População Negra no Brasil. Curso de especialização em Contratos, Direito Empresarial, Mediação, Conciliação e Arbitragem – Escola de Cursos Jurídicos. Jus Postulandi. Aluna ouvinte do curso de Mestrado em Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA. Disciplina Educação, Cultura e Pensamento Negro. E-mail: draluzfm7@yahoo.com.br,

A população negra no século passado, pós regime escravista, tinha proporcionalmente mais advogados e rábulas negros que na atualidade. (Pesquisa realizada pelo CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades).

Em termos proporcionais tivemos um retrocesso marcante imposto pelas políticas da primeira república, que executaram uma política imigratória voltada para o branco europeu, aliada a outros dois fatores que foram as políticas de desqualificação social da população negra, principalmente para o trabalho e as mudanças corporativas nas formas de acesso ao direito de advogar.

Muitos negros foram grandes advogados autodidatas, pensadores do direito, denominados como rábulas. Dois negros renomados advogavam no estado de São Paulo no final do império antes da abolição, foram Luiz Gama como rábula e Quintino de Lacerda como militante abolicionista, os quais eram grandes conhecedores das leis que amparavam o escravismo e que também serviam de base para que eles pudessem argumentar nos diversos processos em defesa dos negros, o que executaram reconhecidamente com grande êxito (CUNHA JUNIOR, 2022).

Sob este aspecto é possível afirmar que esses advogados negros, no período imperial, não estavam somente incluídos somente quanto os rábulas, embora integrantes da construção do pensamento abolicionista e no ativismo social que propiciou mudanças importantes da sociedade brasileira como a abolição do escravismo e a república. Porém no âmbito social não podemos afirmar que foram integrados, porque, ter conseguido sua alforria somente na justiça, ter sido recusado pela Faculdade de Direito porque era preto e como ouvinte na Faculdade de Direito era vexado, ridicularizado; preso pela força pública por insubordinação, isso levando-se em conta que era filho de homem branco e português com uma negra.

Para integrar-se à sociedade branca, Luiz Gama, em 1873 participou da Convenção de Itu, que criou o Partido Republicano Paulista. Ainda que “Ciente de que naquele espaço era dominado por fazendeiros e senhores de escravos”. O reconhecimento dele como advogado só aconteceu em 2015.

Quanto a Quintino de Lacerda integrou-se realmente. foi um ex-escravizado que se tornou herói abolicionista, líder do Quilombo do Jabaquara, primeiro vereador negro do Brasil e recebeu a patente de Major honorário do Exército Nacional.

Esse tipo de competência excluída da prática do exercício do direito hoje, refletida no apagamento das personalidades negras na história do direito e nos compêndios das leis direcionados aos estudantes, não colaboram para a integração.

Hoje temos um ingresso diminuto de negros nas escolas de direito, principalmente as públicas. As políticas de cotas para a inclusão, apesar de ser um grande avanço de cunho político, não foram o bastante, não é o suficiente incluir deve-se integrar.

Esta não integração gera também um número reduzido de professores negros no direito, agravado por um currículo que distrata por completo tanto as especificidades das populações

negras quanto a necessidade de conhecimento pelos graduados em direito da história dos negros na fundação dos direitos e da cidadania.

Os direitos, quanto ao alcance de fruição pela população negra, pendem de melhor integralidade desta `a sociedade política como parte de sua estrutura, e não só como mera força de trabalho paralela, apenas incluída, sem força de opinião pública.

O problema da força de opinião ainda se encontra nas mãos de quem tem o poder, os ricos e brancos. São os que tem mais posses que conseguem exercer pressão sobre o Estado, e não as classes mais pobres que, quando agem politicamente são reprimidas sem dó pelo aparato policial do Estado, pior ainda se isso ocorrer na periferia, onde a tal polícia tem o direito de matar os inimigos de classe dos poderosos.

Nesse sentido, segundo Quintaneiro, o poder material numa dada sociedade é também a potência política e espiritual dominante:

“Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, uma consciência, e é em consequência disso que pensam, na medida em que dominam enquanto classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é lógico que esses indivíduos dominem em todos os sentidos, que tenham entre outras, uma posição dominante como seres pensantes. Como produtores de ideias, que regulamentem a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época” (QUINTANEIRO, 2011, pgs.41 e 42)

659

Nesse sentido, a proposta do trabalho é demonstrar que, mais do que incluir (política de cotas), é necessário integrar o negro na estrutura construtiva da sociedade, pois, até hoje está a parte em paralelo a essa estrutura, sem força de integração quanto às ideias, construção do pensamento científico e jurídico, participação no poder político e construção do direito.

Não desconsiderando toda luta de classes, toda luta racial, todo esforço desempenhado pelos movimentos sociais negros, tarefa para as quais foram chamados homens e mulheres para essa transformação, pois meras políticas públicas não são capazes de resolver o problema da igualdade e nem da equidade.

O texto foi organizado em tópicos, com intuito de dialogar com os elementos previamente apresentados nesta introdução.

Desenvolvimento

O cidadão negro no ensino superior de direito

De antemão, como alicerce do nosso capítulo nos adejamos sobre o brilhante trabalho de Lima e Cordeiro que já se debruçaram sobre a questão aqui tratada e transcrevemos nosso estudo a partir de sua obra.

A produção de conhecimento é um processo de carácter coletivo, considerando a importância dos estudos para a apresentação de dados, resolução de perguntas, preenchimento de lacunas, problematização de determinados conhecimentos e proposição de novas indagações.

A elaboração de um levantamento bibliográfico permite uma aproximação com a temática ao conhecer estudos já realizados, aspectos privilegiados, perspectivas assumidas, resultados alcançados e ausências existentes.

O estudo do acesso e permanência de negros no ensino superior do direito, bem como, os percalços enfrentados e as conquistas realizadas por estes, constitui-se numa tarefa para a qual, apenas a revisão bibliográfica não é suficiente para responder a todas as indagações, pois ainda são poucas as produções sobre o negro nesse sentido e a maioria não traz, em suas palavras, os dramas particulares vividos por cada um, suas angústias, esperanças e perspectivas, principalmente educacionais.

Segundo Lima e Cordeiro, 2014:

Em 06/01/2003, foi publicada, em Mato Grosso do Sul, a Lei n. 2.605 estabelecendo as cotas para negros na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, sendo regulamentada para o vestibular do mesmo ano, com ingresso dos negros cotistas já no início de 2004, com o objetivo de avaliar os resultados gerais e específicos da presença dos negros cotistas nos quatro cursos de graduação em Direito, desvelando as conquistas e dificuldades enfrentadas no acesso e na permanência dos 47 (quarenta e sete) acadêmicos ingressantes em 2008. Os resultados gerais apontam para um índice considerável de desistência ou evasão dos negros cotistas pelas razões mais diversas.

Foram abordados os aspectos legais que proporcionam o ingresso na universidade, os que favorecem a permanência e a conclusão, especificamente nos quatro cursos de Direito ofertados pela UEMS, o que podemos chamar de “cota dos sonhos”, porque para muitos é considerado o passaporte para uma vida melhor. (LIMA E CORDEIRO, p.3).

Passamos a considerar brevemente algumas das dimensões históricas, sociais e intelectuais envolvidas nesta trajetória.

Historicidade do curso de direito no brasil

Segundo LIMA, o surgimento dos primeiros esboços de Universidade ocorreu no final do século XI e início do século XII na Europa. A partir do século XII, começaram a se estruturar e se organizar sendo que, apenas na segunda metade do século XIX, foram esboçados os modelos das atuais universidades nos padrões como as conhecemos atualmente.

Com relação a esses períodos, não foi possível aferir dados sobre raça e cor dos primeiros estudantes, bem como da população em geral, tampouco se o negro esteve presente nos primeiros cursos superiores oferecidos.

A ausência de um banco de dados sobre esse assunto deve-se à falta de interesse do Estado, bem como ao fato de as pesquisas sobre raça, naquela época, ainda se encontrarem em fase embrionária, uma vez que estudos mais aprofundados sobre este tema remontam ao ano de 1775, elaborados pelo alemão Johann Friedrich Blumenbach (1752-1840).

Ao analisar as primeiras ofertas de ensino superior no Brasil, ocorridas no começo do século XIX, por ocasião da transferência do trono português para o país, podemos dizer que a falta de interesse da Coroa retardou a educação superior no Brasil. Outros países da América do Sul anteciparam-se nesse aspecto, a exemplo do Peru, que criou a Universidade de São Marcos em 1551.

Destarte, com relação à instrução da população negra, estudos demonstram que sua exclusão nas instituições escolares desenvolveu-se no decorrer da história da educação brasileira. Sendo que muitas instituições de ativismo da população negra como as Irmandades de Pretos e Pardos promoveram a instrução de seus membros o que produziu a primeira gama de negros letrados no Brasil.

No entanto sobre a educação pública o marco inicial para esse descaso com a população negra foi a transição do trabalho escravo para o trabalho livre, que ocorreu no final do século XIX, sem uma política pública para a população negra ganhando proporções maiores de desigualdades educacionais e sociais no século XX, sendo que, no século XXI, o cenário pouco se modificou. Devemos notificar que as políticas de imigração europeia garantiram em muitos dos aspectos a educação para os imigrantes e em muitas vezes nas suas linhas de origem.

Dessa forma, utilizando-se de um discurso pseudocientífico, dentre outros elementos de uma retórica racista, os intelectuais e gestores públicos influenciaram decisivamente nas políticas educacionais, excluindo os negros do processo educativo já que eram tidos como doentes, indolentes e improdutivos (CARVALHO, 1989, apud LIMA E CORDEIRO, 2014).

A educação tinha o papel de libertar a nação brasileira, com o fim de torná-la saudável, produtiva e civilizada, ou seja, uma justificativa para a exclusão do negro. Assim, o escravismo do negro no Brasil não pode ser visto como única explicação para as atuais desigualdades entre brancos e negros, outros elementos colaboraram para a ocorrência desses fatos.

A naturalização dessa exclusão dificulta o acesso ao ensino superior e a permanência, além da participação real do negro na estrutura do país, pois além das questões econômicas, as questões étnico-raciais têm peso significativo.

Os primeiros cursos jurídicos no Brasil tiveram sua implantação por meio do Decreto Imperial de 11.08.1827, sendo criados em São Paulo e Olinda com a denominação original

de Academias de Direito. O curso de São Paulo foi instalado no Largo de São Francisco, em março de 1828, e o de Olinda, em maio do mesmo ano, no Mosteiro de São Bento, ocorrendo, posteriormente, sua transferência para Recife.

O novo país em formação precisava capacitar uma classe que iria dirigi-lo, pois esta era uma exigência premente da independência, que necessitava substituir o aparelho administrativo metropolitano que partia (TREVISAN, 1987, p. 37).

Assim, a formação desse novo quadro que iria dirigir o país seria incumbência da educação, uma vez que a administração pública se encontrava desprovida de pessoal especializado para isso em fins do século XIX. Nessa conjuntura, entretanto, o negro novamente foi preterido, pois:

O Estado brasileiro se preparava, então, para atender as transformações que a consolidação do capitalismo internacional exigia dos Estados de economia dependente. A organização socioeconômica relativamente à realidade da existência de uma população negra que fatalmente iria se misturar nos espaços e no direito da sociedade branca – elite ou não - impõe aos poderes do Estado estabelecer, no seu braço regulador e ordenador social, qual seja, do direito, as diretrizes para a manutenção e desenvolvimento da nova nação que surgia a fim de adequá-la aos parâmetros já definidos racialmente, qual seja, uma nação branca (BERTÚLIO, 2002 apud LIMA e CORDEIRO, 2014).

662

Naquele momento histórico, uma grande preocupação em forma de uma sociedade de brancos, propiciou o nascimento de um novo Estado, porém com as mesmas mazelas excludentes do anterior.

No entanto, relevantes transformações se aproximavam com a chegada do novo século, pois o Estado mudaria de domínio.

Logo, as bases do ensino também precisariam ser revistas, para se adequarem a essas inovações, recebendo novas funções.

As primeiras turmas dos cursos de Direito no Brasil formaram-se em 1832. Em sua composição, havia jovens de diversas províncias do Brasil e, também, de Portugal e Angola. Entretanto, essa proposta de Universidade foi elaborada, apenas para uma selecionada elite, pois à época, o ensino básico também era privilégio de poucos, sendo esta, uma etapa de seleção daqueles que comporiam os poucos bancos universitários para, em momento posterior, dirigir a nação brasileira nessa nova ordem implantada com a independência de Portugal.

Desse modo, o negro, até mesmo o liberto, mais uma vez ficava de fora desse processo educacional, uma vez que outros fatores, além do escravismo, o levavam a ocupar os piores postos e lugares, bem como auferir rendimentos inferiores aos brancos, herança que ainda carrega.

Nos últimos anos, são as ações afirmativas que vem oportunizando o acesso dos negros ao ensino superior. O sistema de cotas nas universidades é uma Ação Afirmativa no sentido em que entende Munanga, (2001, p.31), pois [...] visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação.

A pouca representatividade negra nos bancos universitários no Brasil e, em especial, no curso de Direito, referendada por dados estatísticos, legitima a necessidade do sistema de cotas para o ensino superior. Com base na pesquisa elaborada em 2004, pelo Prof. Dilvo Ristoff, diretor do INEP, o curso de Direito é o sexto curso “mais branco” do Brasil, com 79,4% das vagas preenchidas por estes (SANTOS, 2006).

Diante desses dados, questionamos: E se nada fosse feito, como ficaria a questão do negro brasileiro? A resposta mais coerente sugere que o abismo entre negros e brancos permaneceria inalterado e o quadro de exclusão persistiria no futuro como historicamente vem sendo comprovado.

As cotas refletem a ideia de inclusão social, pois, levando em conta o respeito às peculiaridades de cada um, dão condições para o acesso, por meio de uma política diferenciada, de grupos de pessoas que sofreram, e ainda sofrem, um histórico processo de discriminação e preconceito, a exemplo, os negros e indígenas.

A universidade brasileira, ao se propor a adotar um plano de ações afirmativas, não se encontra tão somente a corrigir os erros dos 500 anos de colonialismo e escravidão está reconhecendo que a população negra precisa ser valorizada no plano social e individual. Existe a consciência de que a nossa identidade pode ser bem ou mal formada no curso de nossas relações com outros significantes. Mas é fundamental que haja ações políticas ininterruptas de reconhecimento igualitário (SANTOS, 2006, p. 20).

No campo estritamente normativo, há um verdadeiro arsenal de regras exemplificando ou respaldando a adoção de ações afirmativas no Brasil. Na ordem jurídica internacional, as diversas convenções, tratados, pactos e programas, além de proibirem toda forma de discriminação, também preveem a adoção de políticas de promoção da igualdade, apesar de não utilizarem a expressão ação afirmativa e sim medidas especiais.

Desde 1888 cidadãos, ainda sem integração

A violência racial contra a população negra perpetrada pela sociedade brasileira e por indivíduos, em suas relações entre si e com o Estado, tem formas diferentes de lutas minimizadoras de tais resultados, e uma das formas mais eficazes é o sistema jurídico, nele

compreendidas não somente as instituições jurídicas como também o conhecimento jurídico-legal em si.

A trajetória legal do negro escravizado no Brasil, desde sua concepção cunhado como coisa, objeto no direito civil, ao mesmo tempo que era considerado sujeito de direito, no âmbito penal, com o final formal do escravismo a lei passa a considerar os negros como cidadãos, isso só formalmente porque na realidade ainda se demonstra a falta de interesse na integração desta parte da população, na vida acadêmica, política e social do país, nesse sentido temos nas palavras de Prudente:

“a lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, aboliu a escravidão; a partir da Lei Áurea o negro brasileiro é cidadão, titular de direitos e obrigações. Tal titularidade constitui mera formalidade, um vez que, não será recebido como trabalhador livre no mercado de trabalho. Prefere-se o imigrante. Não se nota qualquer providência legal, com vistas à integração dos novos cidadãos, pelo contrário, o jurista Rui Barbosa, Ministro da Fazenda do Governo provisório republicano, promoveu a incineração de documentos referentes à escravidão africana no Brasil. Seu objetivo imediato era impossibilitar cobrança de indenizações prometidas pelos republicanos aos senhores de escravo, mas acabou por causar irreparável prejuízo à recuperação da memória nacional. O menosprezo para com o negro, por parte daqueles que até 1888 (o advento da República foi em 1889) eram abolicionistas, fica claro quando se pesquisa as leis migratórias. Decreto n- 528, de 28 de junho de 1890 em seu artigo 1-º, é taxativo: " E inteiramente livre a entrada, por portões da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho... excetuados os indígenas da Ásia e da África...Ora, o direito ao trabalho também é fundamental para aqueles que possuem somente sua força de trabalho para oferecer à sociedade. O trabalho é o instrumento para se atingir os demais direitos sociais fundamentais (saúde, educação, etc). Se não fosse a mulher negra garantir a sobrevivência de sua família, trabalhando como empregada doméstica, a raça negra não teria sobrevivido à miserabilidade das primeiras décadas de cidadania! A primeira Constituição brasileira de cunho social foi promulgada em 1934 e ao lado dos direitos individuais-tradicionais, garante os direitos sociais (reconhecimento dos sindicatos, melhores condições de trabalho, salário mínimo, descanso semanal remunerado, férias anuais, assistência médica e sanitária ao trabalhador, proteção ao menor e a mulher trabalhadora).

664

O incremento da industrialização nas cidades brasileiras, a exigência de concurso para ocupar cargos públicos; a implantação de escolas públicas gratuitas, cursos noturnos e profissionalizantes; bem como a ação contestatória ininterrupta de Associações Negras, destaque-se a Frente Negra Brasileira (extinta pela ditadura Vargas em 1937), possibilitaram ao negro iniciar com décadas de atraso a concorrência com os imigrantes e seus descendentes. A despeito de o Decreto-Lei nº 7.967, de 18 de setembro de 1945 (Getúlio Vargas), declarar em seu artigo 2-º: "Atender-se-á na admissão dos imigrantes, à necessidade de preservar e de

desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes de sua ascendência europeia, assim como a defesa do trabalhador nacional.

A invisibilidade da população negra na universidade ocorre em todos os setores, para que se produza a integração:

De acordo com Munanga (2012, p. 10, apud MARQUES), é preciso resgatar a história da população negra de forma positiva, em que a sua autoestima possa ocupar o lugar da memória negativa presente ao longo de sua história.

A universidade precisa, por isso, estar atenta a essa situação e promover ações que valorizem a diversidade e oportunize a seus acadêmicos assumirem esse direito em qualquer ambiente. Como pontua o ex-coordenador do NEAB (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros), Márcio Macedula Aguiar:

[...] é preciso criar uma universidade que não seja eurocêntrica e branca; isso ainda tem que ser feito porque o que acontece, às vezes, é que o indivíduo entra pelas cotas e, ao invés de sair da universidade se reafirmando negro, sai como branco. Isso tem a ver com essa dificuldade que nós ainda temos de reformular a própria concepção de universidade. (AGUIAR, 2016)

Essa realidade presente na sociedade reflete não somente nos estudantes universitários, mas também no corpo docente, pois são poucos os negros na docência, em pró-reitorias ou como servidores administrativos.

Nesse contexto, evidencia-se mais um desafio para os acadêmicos negros fortalecerem sua identidade, se em suas vivências o referencial de posições em destaque permanece sendo majoritariamente branco.

Intelectualidade negra

A intelectualidade negra é compreendida como um processo de luta autoconsciente da população negra (COLLINS, 2019), e, a partir de uma prática contra-hegemônica de resistências às opressões raciais (HOOKS, 2013) incidem na produção de um conhecimento social, cultural e politicamente cruciais para a própria sobrevivência (SIQUEIRA, 2006, apud GAUDIO).

O trabalho intelectual exercido por negros/as subverte aos modos de produção acadêmica restrita aos gabinetes, e suas elaborações originam nas experiências sociais, atravessadas pela sobreposição de hierarquias de raça, gênero, classe e sexualidade, em um esforço coletivo de transgressão e emancipação social (GOMES, 2010).

Dessa forma, evidenciamos intelectuais negros/as engajados/as e politicamente posicionados/as (GOMES, 2010, apud GAUDIO) agentes na produção teórica de

pedagogias insurgentes como uma prática social libertadora (HOOKS, 2013, apud GAUDIO).

A partir dos movimentos de lutas, estudos, ativismo, militância, homens e mulheres negras emergiram abrindo caminhos, frestas, rachaduras e estratégias de intervenção nas desigualdades raciais marcando a sociedade e, logo, o sistema educacional.

As abordagens e os pensamentos criados pelas epistemologias negras subvertem o racismo epistêmico, reposicionam negros/as como sujeitos do conhecimento, ecoando nas políticas e práticas educacionais.

Por isso a importância de a universidade estar atenta ao fato de propiciar situações que valorizem o pensamento negro e a diversidade étnico-racial cada vez mais presente. E por conseguinte os operadores do direito serem conhecedores das normas e de seus sentidos sociais e políticos.

Sistema constitucional vigente – aspecto sócio jurídico

Uma breve incursão no campo do Direito Constitucional se faz necessária, porquanto as políticas de ação afirmativa implantadas no Brasil são originárias de outros países. A intenção é a de se destacar as importantes contribuições que os estudos de Direito Constitucional oferecem.

À guisa de contribuição, a Constituição da República da África do Sul, pós-apartheid, com base no princípio da igualdade, adotou medidas positivas para proteger ou promover direitos de pessoas ou de grupos em situação de desvantagem decorrentes de discriminação.

Para Cavalieri, 2012, um dos aspectos sócio jurídico evidenciado é a Constituição Federal de 1988 que estabelece, no caput do seu artigo 5º, que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, garantindo a todos direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade.

O inciso I, do mesmo artigo reforça esse princípio assegurando a igualdade entre homens e mulheres em direitos e obrigações.

Destarte, não se trata de princípio novo em nossa ordem jurídica porque a Constituição do Império, jurada em 25 de março de 1824, já consagrava, no artigo 179, a igualdade de todos perante lei, e desde então esse princípio foi mantido em todas as constituições que se seguiram, até a atual.

Ainda na ótica do autor citado, O que indaga-se é porque então a nossa sociedade é tão desigual? Porque ainda temos grupos, classes ou categoria de pessoas que estão em flagrante desigualdade?

O próprio autor traz a resposta, a razão desta disparidade decorre do fato de ter sido meramente formal a igualdade perante a lei proclamada por todas as constituições anteriores;

ou seja, não passou da folha de papel, na bela expressão de Lassalle; não houve sintonia entre a norma constitucional e a realidade social.

Na realidade, a denominada igualdade ou isonomia formal não leva em conta a desigualdade real ou material existente entre as pessoas, em razão da cultura, do sexo, da cor, das condições econômicas dentre outros.

Em face da desigualdade substancial existente entre as pessoas, já proclamava Aristóteles na antiga Grécia, que a verdadeira igualdade consiste em tratar desigualmente os desiguais na medida em que se desigalam, e isso tem que ser feito por meio de leis especiais, visando à supressão das diferenças e desigualdades próprias de cada grupo ou classe de pessoas.

Nesse ponto de vista a igualdade somente pode ser verificada entre pessoas que se encontram em situação equivalente, sendo levados em conta os fatores ditados pela realidade econômica, social e cultural.

E a realidade do povo negro continua sendo uma demasiada falta de integração social devido o racismo que tem impedido os negros de entrarem na Universidade e nas instituições, a precarização do trabalho por eles realizados por um preço bem menor do que o branco, a vivência nas periferias com saúde e escola precárias e insuficientes, ainda porque são os negros na maioria parte da classe trabalhadora.

Segundo Jorge Miranda, constitucionalista português

“Os direitos são os mesmos para todos, mas como nem todos se acham em igualdade de condições para os exercer, é preciso que estas condições sejam criadas e recriadas através de transformações da vida e das estruturas dentro das quais as pessoas se movem, mesmo quando a igualdade social se traduz na concessão de certos direitos ou até certas vantagens especificadamente a determinadas pessoas – as que se encontram em situações de inferioridade, de carência, de menos proteção - a diferenciação, ou discriminação positiva tem em vista alcançar a igualdade e tais direitos ou vantagens configuram-se como instrumentais no rumo para esse fim” (Manual de direito constitucional, p.225, apud Cavalieri).

Portanto, o princípio da isonomia garante que as normas não devem ser simplesmente elaboradas e aplicadas indistintamente a todos os indivíduos, vai além, na medida que considera a existência de grupos minoritários e hipossuficientes que necessitam de uma prestação especial para que alcancem uma igualdade real, sendo esta uma exigência do princípio da dignidade da pessoa humana.

A igualdade prevista na Constituição de 1988 é a igualdade substancial, pois essa é o que a difere da Constituição do Império que, como já dito, também consagrava a igualdade de todos perante lei, mas permitia a convivência do indigitado princípio com a vergonha do escravismo.

Conclusão

Vivemos um novo tempo em que a constituição deixou o seu papel coadjuvante e transmutou-se em protagonista do ordenamento jurídico. De documento formal, limitador do poder estatal e definidor da organização governamental, passou a configurar-se em Lei material, efetiva, protetiva e consagradora dos direitos humanos.

Nesse contexto, assumem relevância política e jurídica as leis protetivas, uma vez que a realidade demonstrou que sem tutela específicas as normas jurídicas comuns não são suficientes para impedir a perpetuação de injustiças.

Embora seja o Direito considerado e aceito como forma mais eficaz de controle social em sua organização e aplicação, sofre questionamentos quanto a sua equidade, quando em nível interindividual há descrédito subjacente na justiça relativo às condições de classe social.

Muitos dos participantes, no entanto, não se encontram envolvidos com essas ações. Por isso a importância de a universidade estar atenta ao fato de propiciar situações que valorizem a diversidade étnico-racial cada vez mais presente.

Apesar das dificuldades enfrentadas pela população negra, as políticas afirmativas têm contribuído para mudar o espaço universitário, com o toque da diversidade. Embora os obstáculos enfrentados pelos sujeitos estudados estejam além das dificuldades comuns a todos os acadêmicos, muitos deles se utilizam dessas situações para fortalecer sua identidade com o contato com a história da população negra.

Para Munanga (2012), o resgate da história é fator essencial para aumentar a autoestima dos sujeitos pertencentes a esse grupo.

Também é importante salientar que o fortalecimento da identidade da população negra se dá em meio a muitas tensões, principalmente em uma sociedade em que, segundo Gomes (2005), a população negra é ensinada a negar a si mesmo, fator que dilui no campo do direito à cidadania uma reivindicação ampla desse direito. Ou seja, a imposição do etnocentrismo produz um ideal de homem com características predominantemente brancas, passando a ser compreendida como normalidade social e sem contestações contundentes na formação e na prática jurídica.

Com a inserção desses novos sujeitos e suas especificidades, o grande desafio posto à universidade é garantir um espaço de interlocução e de visibilidade a lógicas vindas da população negra, um espaço em que aconteçam as tensões, as negociações e a resignificação, que a lógica eurocêntrica dominante, antes naturalizada, seja subvertida e transformada.

Referência

BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima. Racismo, Violência e Direitos Humanos considerações sobre a Discriminação de Raça e Gênero na sociedade brasileira. Afirme: Artigos Científicos, 2001.

CAVALIERI Filho, Sérgio. PROGRAMA DE Sociologia Jurídica/ 12ª ed. Rio de Janeiro. Forense. 2012.

CUNHA JUNIOR, Henrique. . História dos Afrodescendentes: Disciplina do curso de pedagogia da Universidade Federal do Ceará. Revista Eletrônica Espaço Acadêmico (Online), v. 21, p. 10, 2022.

DA SILVA, Luiz Fernando Martins. Políticas de ação afirmativas para negros no Brasil: Considerações sobre a compatibilidade com o ordenamento jurídico nacional e internacional. Revista Jurídica da Presidência, v. 8, n. 82, p. 64-83, 2007.

DE JESUS PRUDENTE, Eunice Aparecida. O negro na ordem jurídica brasileira. Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, v. 83, p. 135-149, 1988.

DE LIMA, Aires David; CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. A Presença Negra nos Cursos de Graduação em Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: Análise do Percuro após Ingresso Pelas Cotas–Turma 2008. Revista Tomo, 2014.

DE LIMA BERTULIO, Dora Lucia. Ação Afirmativa no Ensino Superior. o negro na universidade, p. 51.

GAUDIO, Eduarda Souza et al. Perspectiva negra decolonial: a insurgência de intelectuais negros/as em cursos de Pedagogia de universidades do Sul do Brasil. 2021.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018.

SILVA JUNIOR, Hédio et al. Políticas públicas de promoção da igualdade racial. 2010.

QUINTANEIRO, T. Um toque de clássicos-Marx | Durkheim | Weber. Editora UFMG, 2011.

https://www.wiki.pt-pt.nina.az/Quintino_de_Lacerda.html. Acesso em 17/05/2022.

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-05/especialistas-destacam-protagonismo-negro-pelo-fim-da-escravidao>. Acesso em 17/05/2022

http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3216&catid=52&Itemid=23. Acesso em 03/06/2022.

QUESTIONANDO O ENSINO DE DIREITO SOBRE A FORMAÇÃO EM ESPECIFICIDADE DO DIREITO DAS POPULAÇÕES NEGRAS NO BRASIL

Luzia Fernanda Dos Santos Moraes¹
Henrique Cunha Junior²

Introdução

QUILOMBO, palavra de origem africana. Seu significado, de acordo com o dicionário do Portal Geledés³ - Valhacouto de escravos fugidos. Quer dizer acampamento ou fortaleza. Folguedo popular alagoano em forma de dança dramática.

Para a antropológica símbolos e metáforas são multivocais e, portanto, podem adquirir muitos significados, que por sua vez costumam ser unificadores, ao serem associados e relacionados analogicamente como parte dos processos de construção identitária.

O termo Quilombo, a partir da Constituição Brasileira de 1988, antes de uso quase restrito a historiadores e referido ao nosso passado como nação, adquire uma significação atualizada, ao ser inscrito no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) para conferir direitos territoriais aos remanescentes de quilombos que estejam ocupando suas terras, sendo-lhes garantida a titulação definitiva pelo Estado brasileiro.

670

1 Luzia Fernanda dos Santos Moraes - Bacharela em Direito pela Faculdade Zumbi dos Palmares no período de 2012 à 2016. Pesquisadora e Escritora sobre Direito e População Negra. Cursando Sociologia e Pós Graduação em Cultura Africana – Universidade Campos Elíseos. Curso de especialização em Direito Quilombola (Puc Minas/ Federação quilombola – MG) Curso livre de Português Jurídico, Inglês e Espanhol. Curso de especialização em Bioética/ Biodireito e Direitos Humanos pela Universidade Portal da Educação. Iniciação Científica: tema “Bioética/ Biodireito – Uma Análise Jurídica da Saúde da População Negra no Brasil. Curso de especialização em Contratos, Direito Empresarial, Mediação, Conciliação e Arbitragem – Escola de Cursos Jurídicos. Jus Postulandi. Aluna ouvinte do curso de Mestrado em Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA. Disciplina Educação, Cultura e Pensamento Negro. E-mail: draluzfm7@yahoo.com.br,

2 Henrique Cunha Junior. Pesquisador sobre Populações Negras, História Tecnológica Africana e Urbanismo Africano. Professor titular da área de engenharia elétrica, pesquisa e ensina sobre Planejamento de Energia a as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade. Tem formação em engenharia (EESC-USP) e sociologia (UNESP- Araraquara), mestrado em engenharia e mestrado em história. Doutorado em Engenharia pelo Instituto Politécnico de Lorraine – França, 1983. Defendeu tese de livre docência na Universidade de São Paulo em 1993. Professor Titular da Universidade Federal do Ceará desde 1994. E-mail: hcunha@ufc.br

3 Fundada em 30 de abril de 1988. Geledés é uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros, por entender que estes dois seguimentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigentes na sociedade brasileira. <https://www.geledes.org.br>.

Teoricamente, do ponto de vista jurídico, o termo quilombo é uma categoria jurídica usada pelo Estado brasileiro a partir da Promulgação da Constituição Federal de 1988, visando assegurar a propriedade definitiva às comunidades negras rurais dotadas de uma trajetória histórica própria e relações territoriais específicas, bem como ancestralidade negra relacionada com o período escravocrata.

Para Almeida, não existe uma definição jurídica de quilombola porque as comunidades quilombolas não se encerram nos ferramentais jurídicos como o “sujeito de direito”.

Para Henrique Cunha Junior, (2012), o conceito de quilombos e a percepção política e social sobre estas populações negras denominadas de quilombolas variou através dos tempos, mas teve um considerável papel político para o movimento negro no Brasil.

Ainda segundo o autor, Quilombo é um termo associado aos estudos sobre comunidades negras rurais e suas identidades. O conceito de quilombos na atualidade cita uma formulação guiada pelos conceitos de patrimônios materiais e imateriais, sendo definido e reconhecido com base na cultura quilombola.

As comunidades quilombolas, considerados espaços de agrupamento de escravizados fugitivos, hoje, como territórios quilombolas se fazem presentes em todo o território brasileiro, guardando uma rica cultura, baseada na ancestralidade negra.

Assim vale salientar que, a importância da ancestralidade no processo histórico: as histórias do passado distante e mitológico, as histórias do passado próximo, as do presente e as que estão sendo construídas para o futuro, a ancestralidade é um conceito que reúne os seres humanos em coletividades e os lugares onde estes seres constroem as suas vidas.

Continuando na linha de pensamento de Cunha Junior, o qual argumenta, que na ocasião de serem estudados, os quilombos eram tratados sob a ótica dos negros que fugiam para o mato durante o escravismo criminoso não se realçando a importância revolucionária e a forma permanente de confronto com o regime de imposição do trabalho escravizado

Vale salientar que em tempos pretéritos os quilombos eram juridicamente invisíveis, sendo que, atualmente há milhares de comunidades negras desejosas em sair do antigo isolamento imposto, almejando o reconhecimento de seus direitos territoriais e de seus valores culturais. Destaca, então, Cunha Junior, que na maioria das regiões das Américas onde existiu o sistema de produção escravista criminoso, formaram-se organizações quilombolas. Outra dimensão que não era atribuída aos quilombos era sobre sua importância econômica e populacional como sistema de contestação ao escravismo criminoso.

Se preteritamente estes territórios eram vistos como decorrentes da segregação racial, por outro lado serviu para o fortalecimento e defesa da identidade cultural de seus habitantes.

Somado a este fator é que o reconhecimento legal destas terras é devido, indo além de uma política fundiária⁴, vez que considerados como elemento de resgate da cultura afro brasileira.

Destarte, ter sido o escravismo abolido formalmente pela Lei Áurea (Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888), passaram-se outros cem anos para que a Constituição Federal (Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT, da Constituição Federal de 1988), devolvesse aos descendentes dos antigos quilombos a propriedade dos territórios que lhes vai permitir o acesso à cidadania plena.

Apesar de termos hoje instrumentos legais inseridos na constituição e legislação federal, em algumas constituições e legislações estaduais e municipais, o reconhecimento de domínio dos territórios quilombolas avança vagarosamente, devido à lentidão dos processos burocráticos de regularização dos mesmos.

Portanto, os quilombolas enfrentam uma árdua batalha com a burocratização para a legalização das terras somando ainda com a dificuldade no acesso à saúde e à educação.

Para TRECCANI⁵:

A partir de 1995, quando o Artigo 68 do Ato das Disposições Transitórias da Constituição Federal começou a ser efetivado, as comunidades remanescentes de quilombo saíram dos porões da história colonial e imperial, para se impor como uma nova realidade jurídica que reivindica um reconhecimento territorial todo específico: uma propriedade coletiva que finca suas raízes numa identidade étnica e cultural. (TRECCANI, 2013, pg.3).

672

Assim, a construção de uma identidade procedente dos quilombos torna-se uma referência atualizada em diferentes situações etnográficas nas quais os grupos se mobilizam e orientam suas ações pela aplicação do artigo 68 do ADCT (Ato das Disposições Transitórias da Constituição Federal).

O artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal de 1988 prevê que:

“Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

⁴ A Política Fundiária, no escopo da gestão pública, destina-se à elaboração e à implementação de mecanismos e estratégias de atuação para garantia de acesso ao solo urbano e rural, mediante efetivação de direitos individuais e coletivos definidos na Constituição da República de 1988.

⁵ Girolamo D. Treccani - Doutor em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará – NAEA/UFPA). Professor de Direito Agrário da UFPA. Consultor Jurídico da MALUNGU/PARÁ - Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará. Integrou o Grupo de Trabalho criado pelo Decreto do Estado do Pará nº 2.246, de 18 de julho de 1997, para discutir a implementação da política de reconhecimento de domínio das comunidades quilombolas.

Para CALDAS e ALMEIDA:

Apesar do reconhecimento jurídico da propriedade da terra a partir deste dispositivo legal a eficácia dessa norma tem sido protelada ante a inércia do Estado e a resistência de grupos conservadores, especialmente ligados às oligarquias rurais, ligadas aos grandes setores do agronegócio ou à especulação fundiária, fazendo uso da legalidade – por meio de ações judiciais – ou agindo fora dela – por meio de milícias armadas. Isso ocorre porque comunidades quilombolas representam um grande entrave ao mais novo projeto de associação explícita entre o grande capital e o Estado denominado de neodesenvolvimentismo⁶ (CALDAS e ALMEIDA, 2014. P. 38).

Aqui não é nosso foco falar sobre o neodesenvolvimento, porém, achamos pertinente uma breve explanação para elucidação do termo, uma vez que possui influência sobre a questão legal e jurídica das terras quilombolas.

Portanto, conforme explica Plínio de Arruda Sampaio Jr., apud Almeida, o projeto neodesenvolvimentista é, na verdade, o modo do capitalismo brasileiro lidar com os efeitos da crise econômica internacional, o que é feito mediante o desmonte dos direitos de trabalhadores e das políticas públicas voltadas às minorias.

Quando se soma ao contexto econômico neodesenvolvimentista - que tem no agronegócio e na especulação financeira bases fundamentais – o racismo que estrutura as relações sociais no Brasil, tem-se um quadro bastante explicativo da situação das comunidades tradicionais no Brasil. Por isso, não surpreende que seja por meio dos poderes do Estado “neodesenvolvimentista” que o capital venha articulando o desmonte das poucas garantias que as comunidades quilombolas conseguiram, graças à sua luta, erigir ao patamar legal. (CALDAS E ALMEIDA, 2014, p.38)

673

Ainda na concepção de ALMEIDA:

O embate acima descrito é bastante evidente e pode ser verificado em diversos níveis: (i) No poder legislativo, basta observar a tradicional omissão do Estado em regular questões relativas a direitos fundamentais, somada às tentativas de parlamentares que representam os interesses do capital e do agronegócio em revogar os poucos instrumentos regulamentares existentes; (ii) No poder executivo, além da lentidão na regularização das terras quilombolas, tem-se o descaso na prestação de serviços públicos essenciais e o uso frequente dos aparatos policiais e militares contra os quilombolas. (ALMEIDA, 2014, p.39).

⁶ O neodesenvolvimentismo é o desenvolvimentismo da época do capitalismo neoliberal.

O objeto de nossa análise, contudo, nesta oportunidade é o Poder Judiciário. Notadamente, nesta esfera os interesses conservadores do agronegócio e dos especuladores imobiliários vêm concentrando a estratégia de ataque às garantias jurídicas dos quilombolas.

Ações judiciais têm sido um meio bastante eficiente de paralisar processos de titulação de terras quilombolas, que se arrastam por décadas, fazendo com que as comunidades quilombolas permaneçam em total insegurança e precariedade.

Dentro deste panorama, torna-se fundamental que o debate sobre a situação jurídica das comunidades quilombolas saia das sombras das tecnicidades e das argumentações jurídicas e possa ser compreendido em sua dimensão política, pois as comunidades quilombolas simbolizam a possibilidade de uma vida não estabelecida pela lógica do individualismo, da troca mercantil e da destruição do meio-ambiente.

Desenvolvimento

Educação e Direito

Diversidade e equidade no campo jurídico são pilares fundamentais para a construção de novos saberes étnico racial na seara do Estudo da Ciência do Direito.

Segundo Neto, alguns autores como Warat e Cunha (1977), Costa e Rocha (2018), já acenaram, ao menos, para a necessidade premente de reformulação da educação jurídica; uma preocupação antiga e, em larga escala, pouco ou nada exitosa, ressalvadas as experiências em alguns centros de excelência do País.

No mesmo contexto, ainda, aponta NETO que, a educação jurídica deve preparar os estudantes para a criticidade de questões complexas como aquelas descortinadas pelo movimento transhumanista e suas vertentes.

Para Cavalleiro, em linhas gerais, além de um direito social, a educação tem sido entendida como um processo de desenvolvimento humano.

Como pondera Gomes, em certos momentos, “as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças”.

Para Souza, é um direito das pessoas negras ter a sua história contada e seus heróis e suas heroínas exaltados, de modo que possam ter orgulho de seu corpo e de seu fenótipo. É importante que se diga que os ancestrais vieram do continente africano e que, portanto, não são descendentes de escravos, mas sim de um grupo com história e conhecimento próprios. Ao localizarmos o conceito e o processo da educação no contexto das coletividades e pessoas negras e da relação dessas com os espaços sociais, torna-se imperativo o debate da educação a serviço da diversidade, sobretudo na área do direito, tendo como grande desafio a afirmação e a revitalização da auto imagem do povo negro, no campo jurídico.

Como linha mestra da maioria das coletividades negras, o processo de educação ocorre a todo o tempo e se aplica nos mais diversos espaços.

Em resposta à experiência histórica do período escravista, a educação apresentou-se como um caminho fértil para a reprodução dos valores sociais e/ou civilizatórios das várias nações africanas raptadas para o Brasil e de seus descendentes.

Esse processo garantiu aos senhores de engenho e latifundiários um grande patrimônio, enquanto, em precárias condições de vida, coube ao povo negro, em sua diversidade, criar estratégias para reverenciar seus ancestrais, proteger seus valores, manter e recriar vínculos com seu lastro histórico a “África Genitora” (LUZ, 1997) – assim como reconstruí-la sob o espectro da resistência.

Até 1888, ano da abolição formal do escravismo no Brasil, por meio da chamada Lei Áurea, a população negra escravizada vivenciou a experiência da tutela dos senhores de terra e do Estado (CHALHOUB, 1990; MATTOS, 1997).

No entanto, a série de barreiras forjada nesse contexto não a impediu de promover a continuidade de suas histórias e suas culturas, bem como o ensinamento de suas visões de mundo.

Nas formas individuais e coletivas, em senzalas, quilombos, terreiros, irmandades, a identidade do povo negro foi assegurada como patrimônio da educação dos afro-brasileiros. Apesar das precárias condições de sobrevivência que a população negra enfrentou e ainda enfrenta, a relação com a ancestralidade e a religiosidade africanas e com os valores nelas representados, assim como a reprodução de um senso de coletividade, por exemplo, possibilitaram a dinamicidade da cultura e do processo de resistência das diversas comunidades afro-brasileiras.

O estudo do direito, enquanto instrumento condicionante da vida em sociedade, requer uma aplicação minimamente possível no cotidiano de uma civilização, afinal a essencialidade das condutas humanas são permeadas por normas de direito, envolvendo constantemente obrigações e deveres entre os indivíduos.

Assim, o acesso a este direito não pode ser mitigado, ou mesmo colocado à disposição de uma parcela mínima da população. A linguagem é um dos instrumentos caracterizadores do cotidiano forense, seja pelo seu tecnicismo ou rebuscamento, a comunicação acaba por distinguir a ciência jurídica dos demais ramos da ciência.

A problemática surge quando a linguagem deixa de ser um instrumento acessível e facilitador da compreensão dos direitos e deveres do cidadão, e passa a obstaculizar o acesso à justiça.

O direito, enquanto ciência criada para instrumentalizar e garantir que o indivíduo tenha uma vida em sociedade justa, visando o tratamento igualitário entre os homens, acaba por afastar-se deste escopo, na medida em que seus operadores se utilizam do instrumento da linguagem para determinar quem pode alcançar este direito.

Para ADORNO,

a formação que por fim conduziria à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza As relações sociais não afetam somente as condições da produção econômica e material, mas também interagem no plano da "subjetividade", onde originam relações de dominação.

Destarte, Adorno ensina que a teoria social é na realidade uma abordagem formativa, e a reflexão educacional constitui uma focalização político-social. Uma educação política.

BITTAR, tece duras críticas à educação jurídica que, para ele, é:

... mercadurizada, tornado objeto de fetiche consumista, ou como forma de ascensão social rápida, se converteu em um ensino forjado a partir das exigências da heteronomia de mercado. Por isso, sua função preparatória (formativa) se minimiza em uma função instrutória (deformativa). Faculdades de Direito se tornam, não raro, fábricas de adestramento. No lugar da preparação para a emancipação, pratica-se adestramento (que se faz com ratos de laboratório por adestramento) aos imperativos de mercado, às exigências imediatistas. Por isso, o cotidiano das disciplinas ensinadas nas Faculdades, no lugar de produzir capacidade de autonomia, produz, em seu conjunto, o esvaziamento de ideais de vida (gerando em seu lugar o conformismo), a formatação de mentalidades para a aceitação (a inaceitação é sempre mal recebida), o encapsulamento da vontade de libertação (gerando apatia), a castração da luta pela sempre presente exigência da pureza do conceito (criando a consciência da abstração e da nulidade da ação... Se é realidade hoje que Faculdades de Direito não formam juristas, propriamente ditos, pode-se ir mais longe para se dizer que Faculdades de Direito sequer chegam a formar operadores do Direito, mas produzem em escala fabril quantidades enormes de operários do sistema. (BITTAR, p. 28-29, apud Neto.)

676

A partir do texto do autor, que apresenta um retrato ruidoso sobre o ensino do direito e provoca muitas reflexões, também apresentamos seu questionamento: Toda educação jurídica é vítima da tecnocracia e, portanto, “deformativa”? Toda educação jurídica impossibilita ou dificulta a emancipação? Toda educação jurídica forma operários do sistema? Toda educação jurídica deforma a inclusão?

Se a educação jurídica nos leva a tais questionamentos, sem sombra de dúvida é porque existem lacunas que necessitam serem preenchidas, no ensino do curso de direito.

Em outra sede, Neto, 2021 afirmou, convictamente, o seguinte:

Urge, então, que juristas e membros da sociedade civil unam forças para repensar e reestruturar o ensino jurídico e, inclusive, o sistema de seleção de candidatos para as carreiras jurídicas, dominados, tanto um quanto outro, pela exigência de capacidade mnemônica e não, necessariamente, de outras virtudes mais

importantes relacionadas à formação humanística, tais como a prudência, a justiça, a fortaleza e a temperança.

Esse é um ponto importante para o caso brasileiro, um país que tem ainda uma democracia jovem e frágil, na qual o direito a se ter direito ainda é muito seletivo, o que gera efeitos danosos.

Direito das Terras Quilombolas – Legislação

O reconhecimento normativo alcançado pelas comunidades remanescentes de quilombos dentre outras populações tradicionais, produzem conhecimento e inovações em diversas construções culturais, tais nas artes, literatura e ciências, criando desde desenhos, danças, lendas, músicas, até técnicas de manejo dos recursos naturais e melhoramento vegetal, bem como descobrindo e utilizando as propriedades medicinais e alimentícias das espécies existentes nas regiões onde vivem.

Para SILVA, esses conhecimentos, enquanto bens intangíveis, ganham cada vez mais importância nas sociedades industriais e pós-industriais que veem neles um amplo potencial de exploração econômica, especialmente na área de biotecnologia, mas que, ao mesmo tempo, não reconhecem os direitos associados desses povos.

No mesmo sentido, torna-se necessário uma regulação e proteção jurídica desses valores e populações por parte do Estado, dentro de uma visão ampliada de direito socioambiental. Ainda, na mesma concepção, a proteção não se restringe às manifestações culturais desses povos, mas busca assegurar-lhes condições de sobrevivência física e cultural, dando garantias aos seus territórios e aos recursos naturais neles contidos.

Entretanto, a Ciência Jurídica ainda busca dar uma forma legal à grande parte das populações tradicionais, em construção pelo Direito Brasileiro.

No caso específico dos remanescentes quilombolas, seus territórios ainda estão sendo definidos legalmente dentro de uma normatização jurídica construída por meio de decretos e normas que procuram resgatar o papel e o significado do quilombo que, de acordo com Nascimento (2002), poderia vir a ser um bom modelo de desenvolvimento sustentável local. Essa normatização está sendo regulamentada, entre outras, pelo Decreto 4.339/2002 que trata da Política Nacional de Biodiversidade.

Cabe ressaltar que o Decreto n. 4.887 de 20 de novembro de 2003, regulamentou o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por quilombos.

O seu artigo 2º “considera remanescentes das comunidades dos quilombos, todos os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”, devendo-se destacar que, diferentemente dos povos

indígenas, as terras de remanescentes de quilombos ainda estão, em grande parte, por ser constituídas e demarcadas pelo INCRA.

Conforme Wandscheer (2006), além do auto-reconhecimento é relevante para a caracterização da comunidade dos remanescentes de quilombos, que o seu território seja identificado por estudos antropológicos com fins de legitimação e reconhecimento jurídico:

“Devendo considerar o território como todo o perímetro necessário para a reprodução física e cultural da comunidade tradicional da região, podendo ser dimensionado com auxílios da interpretação antropológica, levando em consideração a capacidade de suporte do meio ambiente local, com o objetivo de garantir a melhoria de qualidade de vida dos habitantes das comunidades negras, procurando implantar projetos econômicos que preservem os recursos naturais para as futuras gerações”. (WANDSCHEER, 2006, apud, Benetti).

Destaca-se a tipificação dos direitos socioambientais para as populações extrativistas tradicionais citadas no Artigo 18 da Lei 9.985/2000, do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC) que assim define no seu artigo 18:

Regulamenta o art. 225, § 1o, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências.

Art. 18. A Reserva Extrativista é uma área utilizada por populações extrativistas tradicionais, cuja subsistência baseia-se no extrativismo e, complementarmente, na agricultura de subsistência e na criação de animais de pequeno porte, e tem como objetivos básicos proteger os meios de vida e a cultura dessas populações, e assegurar o uso sustentável dos recursos naturais da unidade. (Regulamento)

§ 1o A Reserva Extrativista é de domínio público, com uso concedido às populações extrativistas tradicionais conforme o disposto no art. 23 desta Lei e em regulamentação específica, sendo que as áreas particulares incluídas em seus limites devem ser desapropriadas, de acordo com o que dispõe a lei.

Deve-se observar que a Lei do Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza, aprovada em 2000, estabelece direitos e obrigações para as populações tradicionais, mas não os define de maneira clara, somente sendo possível a sua conceituação por analogia.

De acordo com o Estatuto da Terra, de 1964, as propriedades rurais brasileiras podem ser divididas em cinco categorias:

Imóvel rural: Qualquer imóvel rural utilizado para a produção agropecuária ou agroindustrial.

Propriedade Familiar (ou Módulo Rural): É o imóvel rural explorado por uma determinada família que absorve toda a mão de obra familiar e consegue garantir o sustento de toda a família."

"Minifúndio: São pequenas propriedades rurais, com extensão maior do que as propriedades familiares, geralmente utilizadas na produção alimentar familiar ou coletiva.

Latifúndios: Grandes propriedades rurais voltadas para a produção moderna de monoculturas ou para a especulação imobiliária.

Empresa Rural: São médias e grandes propriedades rurais, de ordem física ou jurídica, voltadas para exploração econômica racional do espaço agrário para desenvolver produtos agropecuários."

Legislação comum das populações tradicionais: Decreto 2.519/1998, Lei 9.985/2000 (SNUC), Medida Provisória 2.186- 16/2001, Decreto 4.339/2002, Decreto Legislativo 02/2004, Decreto de 13 de julho de 2006, Decreto Presidencial nº 6.040/2007.

A Lei nº 13.465 de 2017, que expandiu ainda mais as possibilidades de apropriação ilegal de terras públicas e modificou de forma significativa o processo de regularização dos assentamentos de reforma agrária.

Para Sérgio Sauer e Acácio Leite a Lei nº 13.465/17 possui como principal objetivo instrumentalizar novas áreas para o mercado de terras, sem se preocupar com sua função socioambiental.

Ainda, segundo o autor, é possível afirmar que esta lei não garante o acesso à terra para os povos e comunidades tradicionais ou a agricultura familiar, pelo contrário, favorece processos de grilagem e aumenta as situações de violência contra pequenos produtores, agricultores familiares e populações tradicionais.

O reconhecimento do assentamento das comunidades tradicionais se estabelece como condição para a consolidação de um modelo democrático e participativo de distribuição e gestão sustentável da terra e do meio ambiente.

Por isso, a forma peculiar de regularização forjada pelos assentamentos ambientalmente diferenciados deve ser respeitada.

Para Benatti:

Ao legitimar a permanência dos povos e comunidades tradicionais em suas áreas de uso e manejo está também tentando resolver o problema dos conflitos pela posse da terra e com isso fortalecendo a fixação da mulher e do homem ao campo. Outro objetivo almejado é o econômico, pois ao garantir o acesso à terra e o uso exclusivo de diversos recursos florestais e aquáticos existentes no território tradicional estará possibilitando uma alternativa econômica para esses grupos sociais. Segundo alguns levantamentos, atualmente cerca de 4,5 milhões de pessoas fazem parte de comunidades tradicionais no Brasil (<http://www.ecobrasil.eco.br/30-restrito/categoria-conceitos/976-comunidades-ou-populacoes-tradicionais>). O levantamento inclui, entre outros grupos, 734.127 de indígenas, 2 milhões de quilombolas, 1 milhão de atingidos por barragens, 435 mil indígenas, 400 mil quebradeiras de coco e babaçu, 37 mil seringueiros e 163 mil castanheiros. Ocupam, aproximadamente, uma área de 176 milhões de hectares (BRASIL, 2006).

Um aspecto pouco estudado é o perfil jurídico da propriedade comum, que cada vez mais tem uma expressão territorial, social, ambiental e jurídica importante no cenário brasileiro. Quando nos referimos à propriedade comum não se trata somente da terra, mas envolvem as regras de administração dos recursos naturais desenvolvidas pelas populações tradicionais, os seus arranjos institucionais e sociais, pois a dissolução deste arcabouço jurídico consuetudinário e de sua base institucional local pode levar a desagregação do grupo social que se apropriou daquela gleba de terra, como também a degradação dos recursos naturais. Uma das formas eficientes para proteger a floresta é o reconhecimento dos direitos territoriais dos povos e comunidades tradicionais, garantindo autonomia uso e gestão destes espaços.

Como lembra Barreto Filho (2006) apud Benatti, na generalidade e na fluidez do termo populações tradicionais é que se encontra a sua força.

Com a mesma compreensão, Manuela Carneiro da Cunha e Mauro Almeida (2001) afirmam que a abrangência não pode ser entendida como confusão conceitual. Para este estudo, as comunidades quilombolas estão incluídas na definição de populações tradicionais.

Daí ser necessário estudar o direito ao território e direitos territoriais das terras tradicionalmente ocupadas pelas populações tradicionais, entendendo seus princípios, pressupostos e comandos normativos.

A expressão comum de povos e comunidades tradicionais foi, inclusive, incorporada ao Decreto nº. 6040/2007 que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

Segundo o Decreto no seu artigo 3º, inciso I, assim dispõe:

povos e comunidades tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

Embora a Constituição especifique a proteção aos povos indígenas e quilombolas, tomando como base uma interpretação holística e conjugada dos seus demais dispositivos, há de se reconhecer o direito de acesso à terra às demais populações tradicionais, como garantia de direitos culturais e ambientais.

Existe, em verdade, uma clara inter-relação entre os direitos territoriais e os direitos culturais das demais populações tradicionais que tenham suas formas próprias de expressão e de viver, criar e fazer, com base constitucional (DUPRAT DE BRÍTO PEREIRA, 2011, p. 5, apud Benetti)

Apresentamos um panorama geral da legislação sobre as comunidades tradicionais e direitos da população negra:

Convenção Relativa à Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural
Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT
Convenção sobre Diversidade Biológica
Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais
Constituição Federal de 1988 - Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: "Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos".
Decreto Federal nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais
Lei Federal n. 9985/2000 - Institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação - SNUC
Resolução n. 230/2021 - CNMP
Lei Federal nº 12.288, de 20 de julho de 2010 - Institui o Estatuto da Igualdade Racial
Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 - Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"
Decreto Federal nº 4.887, de 20 de Novembro de 2003 - Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
Decreto Federal nº 4.886, de 20 de novembro de 2003 - Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providência.
Quanto ao Direito dos Patrimônios Culturais, da proteção com relação as religiões de matriz africana e do combate ao racismo.
A Constituição da República Federativa Brasileira de 1988 promete uma sociedade livre de preconceitos, entre os quais, o religioso.
O artigo 5º, VI, da Constituição Federal de 1988 diz que é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e às suas liturgias.

Constituição Brasileira – Territorialidade e Terra na Legislação

A questão quilombola esteve presente, do ponto de vista legal, tanto no regime colonial como no imperial de forma significativa no Brasil.
No período republicano, a partir de 1889, o termo quilombo desaparece da base legal brasileira, e reaparece na Constituição Federal de 1988, como categoria de acesso a direitos, numa perspectiva de sobrevivência, dando aos quilombos o caráter de remanescentes.

Os processos de territorialização das comunidades quilombolas sucederam-se por meio de uma multiplicidade de formas. Entretanto, a Lei de Terras contrapunha e excluía todas essas demais perspectivas territoriais.

Esse fato dialoga com outros interesses da época. A lei de Terras foi uma condição para o fim do escravismo.

Quando as terras eram livres, como no regime sesmaria, vigorava o trabalho escravo.

Quando o trabalho se torna livre, a terra tem que ser escrava, isto é, tem que ter preço e dono, sem o que, haverá uma crise nas relações de trabalho.

O modo como se deu o fim do escravismo foi, aliás, o responsável pela institucionalização de um direito fundiário que impossibilita, desde então, uma reformulação radical de nossa estrutura agrária.

A luta contemporânea dos quilombolas pela implementação de seus direitos territoriais representa o reconhecimento do fracasso da realidade jurídica estabelecida pela Lei das Terras, que pretendeu moldar a sociedade brasileira na perspectiva da propriedade privada de terras.

A incorporação no Estado de tal perspectiva exclui vários outros usos e relações com o território, tal como o dos povos indígenas e das comunidades quilombolas.

Os negros foram sistematicamente expulsos ou removidos dos lugares que escolheram para viver, mesmo quando a terra chegou a ser comprada ou foi herdada dos antigos senhores através de testamento lavrado em cartório.

São vários os casos de comunidades quilombolas que durante o século vinte perderam suas terras, mesmo tendo documentos comprobatórios de sua posse.

A compreensão das comunidades quilombolas passa, no sentido atual de existência, pela superação da identificação dos grupos sociais por meio de características morfológicas.

Para O'Dwyer:

a etnicidade é conceituada como um tipo de processo social no qual os grupos orientam suas ações pelo reconhecimento territorial das áreas que ocupam, com base em signos étnicos carregados de metáforas, inclusive biológicas, referidos a uma afirmação positiva dos estereótipos de uma identidade étnica e racial, para reivindicar os direitos de uma cidadania diferenciada ao Estado brasileiro.

Roberto Cardoso de Oliveira, aborda o tema da identidade e seu reconhecimento e apresenta o fenômeno da territorialidade em conexão com o da identidade étnica, como nos casos dos povos indígenas e das chamadas populações tradicionais, entre elas os quilombolas.

A definição de territórios quilombolas, segundo o Artigo 2º do Decreto 4.887/2003, são consideradas terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural.

O foco das investigações é o limite étnico que define o grupo. No contexto da aplicação dos direitos constitucionais às comunidades negras remanescentes de quilombos ou às chamadas terras de preto, tal limite passa a contar igualmente com sua concomitante territorial.

Os antropólogos, por meio da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), tiveram um papel decisivo no questionamento de noções baseadas em julgamentos arbitrários, como a de remanescente de quilombo.

Sobre esta questão, nos esclarece O'Dwyer:

A representação normativa dos relatórios antropológicos certamente irá gerar problemas para pesquisadores envolvidos na elaboração dos mesmos. A interconexão entre normas e acontecimentos em algum tipo de manual, pode ser uma forma não de gerenciar as diferenças, mas de eliminá-las por uma uniformidade jurídica que se sobrepõe a outros saberes e tradições. Acontece que o próprio Direito não é um princípio abstrato que reflete a vida social e sim uma forma de também construí-la e uma forma garantida de chegar a um fim trágico seria imaginar que a variedade etnográfica não existe ou esperar que ela desapareça. Desta forma, é preciso promover a separação do Direito e da Antropologia como disciplinas a fim de estabelecer a conexão entre elas através de interseções específicas e não de fusões híbridas.

No mesmo sentido continua O'Dwyer:

Nas condições de trabalho de campo para elaboração dos relatórios antropológicos de identificação territorial das comunidades remanescentes de quilombo, os pesquisadores têm se deparado com situações sociais nas quais a identidade quilombola associada à auto-identificação étnica e racial de negro é utilizada como uma afirmação positiva no reconhecimento de si mesmo como ser social. Assim, além do reconhecimento jurídico há o reconhecimento como “ente moral” e, neste caso, ainda segundo RCO, a manifestação mais geral desse reconhecimento seria expresso como respeito. Neste sentido, trata-se de uma luta dessas populações não apenas por ganhos materiais, mas também pela cidadania, traduzida como busca de respeitabilidade a si mesmos, de seus valores e formas de ver o mundo.

Nas palavras de Benetti, o ordenamento jurídico brasileiro, apesar de reconhecer o direito à diferença, não reconhece expressamente os territórios, apenas terras tradicionalmente ocupadas e outras modalidades de apropriação territorial, em que os grupos poderão desenvolver suas práticas culturais.

Dessa forma, tal caracterização legal abrange não só a assim chamada ocupação efetiva atual, mas também o universo das características culturais, ideológicas, valores e práticas dessas comunidades.

Assim sendo, um território se constitui a partir de uma porção específica de terra acrescida da configuração sociológica, geográfica e histórica que os membros da comunidade construíram ao longo do tempo.

O coletivo de um território tradicional se diferencia de outras formas de uso da terra, por apresentar as seguintes características: pertencimento a um território específico, obediência a regras tradicionais, autonomia camponesa subordinada a uma ordem maior e preocupação com as futuras gerações.

Para o Direito, território é um dos elementos formadores do Estado e o limite de seu poder. Por esse motivo, assevera Souza Filho, “as leis não admitem o nome território para indicar o espaço vital dos povos indígenas, chamando-se simplesmente de terras”.

No entanto, é possível observar que o conceito de território está implícito nas normas constitucionais vigentes.

O emprego da categoria território para definir a área ocupada pelos povos e comunidades tradicionais não é consensual na discussão jurídica.

Para dirimir dúvidas qual é a compreensão que se tem sobre território trabalhamos com o que está mais próximo das definições atribuídas pela antropologia, a qual enfatiza a apropriação e construção simbólica que é feita pelas populações em espaços por elas habitadas; e não com a teoria política e o ordenamento jurídico o concebem (um povo, um território, uma nação).

Numa compreensão mais restrita lê-se no direito o território como um dos elementos formadores do Estado e o limite de seu poder.

Contudo, mesmo com uma compreensão restrita ao empregar a palavra território, nos últimos anos as normas jurídicas têm utilizado com outra conotação, não mais limitada à ciência política.

Como exemplo podemos citar novamente o art. 3º, I do Decreto Federal 6040/2007 que define como territórios tradicionais os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária.

Nessa linha de compreensão, mais próxima da antropologia, podemos citar a definição apresentada por Paul Little (2004:254) que trabalha com o termo territorialidade como o

“esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu ‘território’”. Portanto, o território pode ser considerado como tal porque “(...) surge diretamente das condutas de territorialidade de um grupo social implica que qualquer território é um produto histórico de processos sociais e políticos” (LITTLE, 2004:254).

Portanto, o significado do território tradicional ajuda a compreender sua grande influência e importância para os povos e comunidades tradicionais.

As novas territorialidades devem ser reconhecidas como um componente a ser fortalecido para o desenvolvimento regional sustentável (BECKER, 2007), traduzindo um modo de vida tradicionalmente necessário à manutenção da diversidade cultural e ecológica no país.

Dessa forma, “A territorialidade funciona como fator de identificação, defesa e força. Laços solidários e de ajuda mútua informam um conjunto de regras firmadas sobre uma base física considerada comum, essencial e inalienável” (ALMEIDA, 2004).

Os povos e comunidades tradicionais são coletividades que construíram sua história baseada em uma cultura própria, que foi transmitida e adaptada em cada geração.

Os membros do grupo se identificaram entre si como pertencentes a esse grupo e compartilham certos elementos comuns, que, por sua vez, possibilitam uma identidade própria e que se identificam em um determinado território em comum.

Dessa forma, a fim de que os povos e comunidades tradicionais possam continuar sua reprodução física e cultural, segundo seus usos e costumes, é importante respeitar a sua forma de apossamento peculiar, que denominamos de posse agroecológica (BENATTI, 2003)

Outra categoria empregada pela legislação nacional e internacional é o termo terra tradicionalmente ocupada.

Uma visão mais tradicional do Direito tem dificuldade de reconhecer o território para os povos indígenas e comunidades tradicionais, mas pode aceitar a concepção do direito de territorialidade, ou como também está expressa na Constituição Federal de terra tradicionalmente ocupada.

O art. 231 e os §§ 1º e 2º estabelecem expressamente o significado e alcance das terras tradicionalmente ocupada. In verbis:

Art. 231 - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. § 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. § 2º - As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) trata em seus artigos as categorias território e terras tradicionalmente ocupadas:

Artigo 13 ----- 2. A utilização do termo "terras" nos Artigos 15 e 16 deverá incluir o conceito de territórios, o que abrange a totalidade do habitat das regiões que os povos interessados ocupam ou utilizam de alguma outra forma.

Artigo 14

Dever-se-á reconhecer aos povos interessados os direitos de propriedade e de posse sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Além disso, nos casos apropriados, deverão ser adotadas medidas para salvaguardar o direito dos povos interessados de utilizar terras que não estejam exclusivamente ocupadas por eles, mas às quais, tradicionalmente, tenham tido acesso para suas atividades tradicionais e de subsistência. Nesse particular, deverá ser dada especial atenção à situação dos povos nômades e dos agricultores itinerantes. 2. Os governos deverão adotar as medidas que sejam necessárias para determinar as terras que os povos interessados ocupam tradicionalmente e garantir a proteção efetiva dos seus direitos de propriedade e posse. 3. Deverão ser instituídos procedimentos adequados no âmbito do sistema jurídico nacional para solucionar as reivindicações de terras formuladas pelos povos interessados.

Artigo 15

Os direitos dos povos interessados aos recursos naturais existentes nas suas terras deverão ser especialmente protegidos. Esses direitos abrangem o direito desses povos a participarem da utilização, administração e conservação dos recursos mencionados.

Tanto no âmbito constitucional como na normativa internacional estão presentes a preocupação de proteger a posse ou propriedade das terras tradicionalmente ocupadas, respeitando a forma de uso peculiar e as atividades produtivas desenvolvidas.

Além do uso e proteção dos recursos naturais, busca assegurar o bem estar, a reprodução física e cultural dos povos e comunidades tradicionais, segundo seus usos e costumes.

Ainda que o fato de a política de regularização fundiária quilombola ser uma iniciativa recente, cujo decreto de regulamentação data do ano de 2003, é necessário realizar um trabalho de conscientização desse segmento de seus direitos.

De acordo com o Artigo 2º do Decreto 4.887/2003, são considerados remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição⁷, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

686

⁷ Autoidentificação guarda sintonia com norma internacional de Direitos Humanos, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, que considera a consciência como critério fundamental. Tal Convenção foi ratificada pelo Congresso Nacional através do Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002, e promulgada pelo Presidente da República por meio do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, apresentando status constitucional, uma vez que foi aprovado seguindo o rito equivalente às emendas constitucionais (art. 5º, §3º da CF/1988).

A política Federal para quilombos está vinculada ao Programa Brasil Quilombola (PBQ), coordenado pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPPIR).

Esse programa foi lançado em 2004 com o objetivo de consolidar os marcos da política de Estado para as áreas quilombolas.

Como desdobramento foi instituída a Agenda Social Quilombola (Decreto 6261/2007), que agrupa as ações de diversos ministérios voltadas às comunidades em quatro eixos principais, quais sejam: 1) Acesso à Terra; 2) Infraestrutura e Qualidade de Vida; 3) Inclusão Produtiva e Desenvolvimento Local; e 4) Direitos e Cidadania.

O Incra é responsável apenas pelo primeiro eixo (Acesso à Terra), restando os demais eixos da política quilombola sob a responsabilidade de outros órgãos e ministérios.

Cabe ainda aos Estados e Municípios a devida participação nessa política, conforme sua legislação e atribuições específicas.

O artigo 68 dos Atos das Disposições Constitucionais e Transitórias – ADCT) determina que cabe ao Estado brasileiro a tarefa de reconhecer e expedir os títulos aos remanescentes das comunidades quilombolas.

Ainda, cabe ao Incra titular os territórios quilombolas localizados em terras públicas federais ou que incidem em áreas de particulares (Decreto 4887/2003).

Para além do INCRA, a Secretaria de Patrimônio da União – SPU também é responsável por expedir título ou Contrato de Concessão de Direito Real de Uso (CCDRU) às comunidades quilombolas localizadas em áreas de sua gestão.

Para além dos mencionados artigos, se fazem presentes também nas constituições de vários estados da federação artigos que regem sobre o dever do Estado em emitir os títulos territoriais para as comunidades quilombolas. Essas legislações são resposta à mobilização dos quilombolas.

Cabível aos Estados e Municípios expedirem os títulos às comunidades quilombolas que se localizam em terras de domínio estaduais e municipais, respectivamente.

Há, ainda outros artigos constitucionais que fundamentam a aplicação dos direitos quilombolas, como é o caso dos Artigos 215 e 216, Seção II, da Carta Magna.

O elemento que causa maior impacto para as comunidades é titulação dos seus territórios. É a principal reivindicação do movimento quilombola e é a partir do território que a comunidade constrói e concebe seus mais importantes aspectos educacionais, de saúde, de sustentabilidade, enfim, seus aspectos sociais, culturais, econômicos e históricos.

Conclusão

Nas palavras de Bell Hooks, todos nós somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais e a sociedade de tal modo que nossa maneira de

viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade.

Para criar uma academia culturalmente diversa temos de nos comprometer inteiramente, aprendendo com os outros movimentos de mudança social, com os esforços pelos direitos civis, temos que aceitar que será uma luta longa para nos comprometer com a tarefa de transformar a academia num lugar onde a diversidade cultural informe cada aspecto do nosso conhecimento.

Temos que focar em um estudo do direito com abertura intelectual, que celebre a diversidade, acolha a divergência e regozije com a dedicação coletiva à verdade.

O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, **de** como são ensinados **e** como são ensinados, são revoluções necessárias.

Para a autora, fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagógica transformadora.

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas as suas limitações continua sendo um ambiente de possibilidades. (BELL HOOKS, 2013).

Matos e Oliveira (2016, p. 204), apud Neto, salientam, por sua vez, em tom crítico, a incapacidade das escolas jurídicas em formar profissionais aptos a atuar em uma sociedade que vive em constantes transformações, o que, para eles, está associado ao modelo de ensino adotado, o qual é pautado na exigência de memorização dos conteúdos, fragmentação dos saberes, especialização excessiva e uma pedagogia centrada exclusivamente na figura do professor.

Este modelo não constitui, porém, um obstáculo intransponível à emancipação, mas pode, seguramente, adiar a sua conquista.

Nessa mesma linha, Bento e Machado (2013, p. 198 apud Neto), observam a existência de uma ideia geral de precariedade da educação superior e jurídica; uma ideia de que é necessário, ainda hoje, romper-se com uma histórica dependência cultural e científica tradicional e arcaica.

Paradoxalmente, esta dependência cultural e científica tradicional e arcaica, também produziu, como se nota, uma vasta produção de críticas construtivas à educação jurídica, mostrando, dessa forma, a possibilidade de sua ruptura individualmente e, no futuro, em algum ponto de inflexão, também coletivamente, numa espécie de despertar educacional e emancipatório.

Por fim, cabe salientar que, no campo do reconhecimento de direitos diferenciados de cidadania, entendemos que a Educação Superior passa por um processo de expansão crescente desde meados do século XX, com ampliação do número de estudantes e

instituições, situando este nível de ensino como estratégico para o desenvolvimento social e econômico.

Com isso, uma demanda cada vez maior tem gerado a necessidade de reconfiguração dos padrões e formatos de cursos e formas de acesso, no caso em tela do curso de direito, uma inserção dos conhecimentos concernentes à legislação étnico racial se faz necessária.

Se de um lado, esse aumento nos conduz a pensar numa democratização do Ensino Superior, com a universalização do seu acesso.

De outro, o foco dessa ampliação apenas na oferta mantém grandes níveis de desigualdade social, muitas vezes não garantindo a qualidade necessária dentro dos cursos, situando-se numa linha tênue entre a democratização e a massificação, mantendo grande parte da população ainda a margem de uma educação de qualidade.

Assim sendo, a formação para o exercício profissional do direito de forma inclusiva, como um dos papéis mais importantes da universidade, necessita quebrar padrões rígidos e burocráticos, desenvolvendo metodologias e garantindo estruturas que possibilitem formar profissionais criativos, críticos e reflexivos, aptos para a inserção no mercado de trabalho e para a participação no desenvolvimento da sociedade.

Não resta dúvida, que além de questões de ordem puramente formais ou lógicas, trata-se de um questionamento, no qual há forte conteúdo jurídico, educacional, político e econômico, estando em jogo passado e futuro, conservação e transformação, reparação ou manutenção de injustiças e contradições sociais históricas.

Sendo o curso de direito o veículo que norteia a aplicação da lei para a sociedade, por qual motivo, então, em um país pluriétnico, as leis estudadas são reconhecidas, eficazes e aplicáveis somente para parte de sua população?

Ora, se onde está a sociedade, aí está o direito, a mesma locução vale para a educação jurídica. Ou seja, onde está a sociedade, aí está (ou deve estar) a educação jurídica.

Conclui-se, a partir daí, que a educação jurídica e suas diretrizes não se sujeitam, apenas e tão somente, aos conteúdos ditos clássicos, mas às mudanças sociais, culturais, políticas, naturais, econômicas e jurídicas, mais ou menos drásticas que, de tempos em tempos, se mesclam e se impregnam na civilidade, no cotidiano, nos modos de pensar, na vida e no planeta.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2000.

ALMEIDA, S. L.; CALDAS, C. O. L.. **Direitos Humanos e Quilombolas**. In: ANDREUCCI, Ana Claudia P. Torezan; CARACIOLA, Andrea Boari; TEIXEIRA, Carla Noura; ALVIM, Marcia Cristina de Sousa; BARBOSA, Susana Mesquita. (Org.). **Direitos Humanos: perspectivas e reflexões para o século XXI**. 1ed.São Paulo: LTr, 2014, v. 1, p. 492-500.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Territórios quilombolas e conflitos**: comentários sobre povos e comunidades tradicionais atingidos por conflitos de terra e atos de violência no decorrer de 2009. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; et al (Orgs). Cadernos de debates: Nova Cartografia Social: Territórios quilombolas e conflitos. v. 1, n. 2, Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia / UEA Edições, p 317-350, 2010.

BRASIL. Norma de Execução DD/INCRA nº 93, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre a aprovação de modelos de contrato de concessão de direito real de uso para os projetos de assentamento ambientalmente diferenciados - Projeto de Assentamento Agroextrativista - PAE, Projeto de Desenvolvimento Sustentável - PDS e Projeto de Assentamento Florestal - PAF. Brasília, DF: INCRA, [2010]. Art. 11º.

BENATTI, José Heder. **Posse agroecológica & manejo florestal.** Juruá Editora, 2003.

BENATTI, José Heder. **Internacionalização da Amazônia e a questão ambiental**: o direito das populações tradicionais e indígenas à terra. Revista Amazônia Legal de estudos socio-jurídico-ambientais, Cuiabá, v. 1, n. 1, p. 23-39, 2007.

BENATTI, José Heder; ROCHA, Ana Luisa Santos; PACHECO, Jéssica dos Santos. **Populações Tradicionais e o Reconhecimento de seus Territórios**: uma luta sem fim. VII Encontro Nacional.

CALDAS, Camilo Onoda L.; DE ALMEIDA, Silvio Luiz. STF, Hermenêutica Jurídica E Política. Revista da Faculdade de Direito da Universidade São Judas Tadeu, n. 1, p. 31-45, 2014.

COSTA, Célia Souza da; FERREIRA, Ana Paula da Conceição. **O criar-saber fazer das Louceiras do Maruanum como patrimônio cultural afro do Amapá.** IN: Henrique Cunha Junior e Marlene Pereira dos Santos (org.). Patrimônio Cultural Afro. Fortaleza- Editora Via Dourada , 2019.

DE GRADUAÇÃO, Pro-Reitoria de ensino. **Projeto pedagógico do curso de Bacharelado em Agroecologia.** 2019.

DOS SANTOS, Marlene Pereira; JUNIOR, Henrique Cunha. Capítulo 4 **Bairro rural negro quilombola**: Conceito e educação. Afroceará Quilombola, p. 85.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**/bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária Diretoria de Ordenamento da Estrutura Fundiária Coordenação Geral de Regularização de Territórios Quilombolas - DFQ Atualizado em 13/04/2017. https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/perguntas_respostas.pdf. ACESSO EM 10/10/ 2022.

JUNIOR, Henrique Antunes Cunha. **Quilombo: patrimônio histórico e cultural**. Revista Espaço Acadêmico, v. 11, n. 129, p. 158-167, 2012.

LITTLE, Paul E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade**. Anuário antropológico, v. 28, n. 1, p. 251-290, 2003. a ANPPAS, 2015.

LITTLE, Paul Elliott. **Desenvolvimento territorial sustentável: desafios e potencialidades para o século XXI**. Guaju, v. 1, n. 2, p. 127-143, 2015.

MELEU, Marcelino. (Org.). *Direito ambiental e socioambientalismo I*. Florianópolis: CONPEDI, 2015. p. 533.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais** Brasília: SECAD, 2006.

NETO, José Jorge Tannus. **Reflexões sobre educação jurídica e emancipação**. Educação aristocrática e emancipatória em Friedrich Nietzsche, p. 81.

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Quilombos: os caminhos do reconhecimento em uma perspectiva contrastiva entre o Direito e a Antropologia**. FRONTEIRAS: Revista de História, v. 11, n. 19, p. 165-178, 2009.

ROCHA, Ana. Luisa Santos. **Populações Tradicionais: Avanços constitucionais x dia-a-dia marcado pelo conflito**. In: CAMPELLO, Livia Gaigher Bosio; PADILHA, Norma Sueli;

TRECCANI, Girolamo Domenico. **Terras de quilombo: Caminhos e entraves do processo de titulação**. 2006. 2013

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS FOCOS DA APRENDIZAGEM CIENTÍFICA POR MEIO DA TEORIA ATOR- REDE

Gabriela Gonzaga Cher¹
Sergio de Mello Arruda²

Introdução

O presente trabalho tem o intuito de analisar a construção e consolidação de um saber por meio dos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Ator-Rede (TAR) ou Actor-Network Theory (ANT), valendo-se, principalmente, das obras de Bruno Latour. O objeto de estudo refere-se a um instrumento de identificação de indícios de aprendizagem científica, intitulado Focos da Aprendizagem Científica (FAC), o qual foi construído pelo grupo de pesquisa Educação em Ciências e Matemática (EDUCIM), da Universidade Estadual de Londrina, Brasil (UEL/BR)³.

Esta ferramenta foi elaborada a partir de dois relatórios publicados pela National Research Council (NRC), em que são estipulados objetivos para a proficiência científica. Com base nestes objetivos, o grupo EDUCIM realizou uma adaptação e passou a denominá-los de Focos da Aprendizagem Científica.

Atualmente, os Focos da Aprendizagem estão sintetizados em cinco significantes, sendo eles, interesse, saber, reflexão, comunidade e identidade (ARRUDA; PORTUGAL; PASSOS, 2018) e vêm sendo utilizados pelo grupo EDUCIM nos últimos treze anos em diversos contextos (científico, docente e da pesquisa). Este estudo está centrado na descrição do primeiro movimento de translação dos Focos, buscando identificar os actantes que participaram do processo de sua elaboração e performances na rede.

Para atingir os objetivos propostos neste trabalho, o texto está estruturado em quatro partes: i) no tópico “Focos da Aprendizagem Científica” será realizada uma breve apresentação dos FAC a fim de situar o leitor a respeito desta ferramenta; ii) no tópico subsequente, “Pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Ator-Rede”, são explanados os fundamentos e termos da ANT essenciais para este estudo; iii) em seguida, discorreremos acerca dos “Encaminhamentos metodológicos” que conduziram a pesquisa; iv) na quarta

692

¹ Doutoranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina (UEL), Centro de Ciências Exatas, Departamento de Física, Londrina, PR, Brasil. E-mail: gabicher@live.com

² Doutor em Educação. Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina (UEL), Centro de Ciências Exatas, Departamento de Física, Londrina, PR, Brasil. E-mail: sergioarruda@uel.br

³ <http://educim.com.br/>

parte, “Análise e discussão dos resultados”, expomos os resultados encontrados. Por fim, nas “Considerações finais”, trazemos os efeitos dos resultados tendo em vista os próximos passos da pesquisa.

Focos da Aprendizagem Científica

A maneira com que os professores avaliam se os estudantes estão aprendendo ou não, pode se basear em diferentes perspectivas e teorias de aprendizagem, culminando em diferentes formas e instrumentos avaliativos. Embora haja discrepâncias entre as teorias e os modos de avaliar, Arruda, Portugal e Passos (2018), com base em Schunk (2012), apontam que, de forma geral, a aprendizagem está relacionada a uma mudança, “seja no comportamento, seja nas estruturas internas, seja nas representações subjetivas, ou ainda na realização de uma tarefa” (ARRUDA, PORTUGAL, PASSOS, 2018, p. 93). Além disso, os autores assumem que esta mudança, que leva à (algum tipo de) aprendizagem, não pode ser diretamente aferida, mas apenas identificada por meio de *indícios*.

Partindo destes pressupostos, o grupo de pesquisa EDUCIM elaborou, ao longo dos últimos 13 anos, instrumentos que se demonstraram capazes de evidenciar estes indícios por meio dos Focos da Aprendizagem Científica (FAC), Focos da Aprendizagem Docente (FAD) e Focos da Aprendizagem da Pesquisa (FAP), como revelam as pesquisas já desenvolvidas pelo grupo, tais quais: Stanzani, Passos, Arruda (2011), Ramos *et al.* (2012), Arruda, Passos, Fregolente (2012), Fregolente (2012), Fejolo, Arruda, Passos (2013), Pedro (2014), Obara *et al.* (2014), Piratelo, Passos e Arruda (2014) e Teixeira, Passos, Arruda (2015).

A construção dos FAC, nos quais este estudo está centrado, se originou a partir de dois relatórios publicados pela National Research Council (NRC). O NRC é um órgão estadunidense responsável por “fornecer consultoria independente e objetiva para informar políticas com evidências, estimular o progresso e a inovação e enfrentar questões desafiadoras para o benefício da sociedade” (NRC, 2023). Os relatórios, intitulados “*Strands of Scientific Proficiency*” (2007) e “*Strands of Science Learning*” (2009), tiveram o intuito de estipular objetivos de aprendizagem científica na perspectiva da proficiência científica. Inicialmente eram quatro objetivos, no ano de 2007, os quais foram ampliados para seis no relatório de 2009 (ARRUDA; PORTUGAL; PASSOS, 2018). No processo de adaptação dos objetivos dos relatórios para os FAC, os “strands” foram traduzidos como “focos” e não como “fios”, como sugere a tradução para a língua portuguesa.

Assim, os FAC foram definidos da seguinte maneira: Foco 1) Desenvolvimento do **interesse** pela ciência; Foco 2) Compreensão do **conhecimento científico**; Foco 3) Envolvimento com o **raciocínio científico**; Foco 4) **Reflexão** sobre a natureza da ciência; Foco 5) Envolvimento com a **prática científica**; Foco 6) **Identificação** com o empreendimento científico (ARRUDA *et al.*, 2013).

Dessa forma, os FAC vão ao encontro dos fundamentos da alfabetização científica uma vez que não evidenciam apenas aspectos da aprendizagem relacionados com o conteúdo, mas envolvem também o interesse, a reflexão, o engajamento e a identificação com a ciência, proporcionando uma verificação mais abrangente acerca das aprendizagens científicas e, conseqüentemente, uma avaliação, tanto da prática pedagógica quanto das aprendizagens, mais condizentes com a atividade científica.

Pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Ator-Rede

Por quanto tempo seguiremos uma conexão sem que objetos se interponham? Um minuto? Uma hora? Um microssegundo? E por quanto tempo esses objetos ficarão interpostos? Um minuto? Uma hora? Um microssegundo? (LATOURE, 2012, p. 117).

A Teoria Ator-Rede (TAR) ou Actor-Network Theory (ANT) surgiu no início dos anos 1980 como um contraponto à sociologia que estava sendo feita naquele tempo. Seus criadores, dentre eles, Bruno Latour, John Law e Michel Callon, buscavam uma sociologia que fosse mais fidedigna aos fatos no que tange à associação de humanos e objetos na construção da sociedade.

A sociedade, para os autores, é uma rede sociotécnica resultante da combinação das associações entre essas entidades (humanos e objetos):

Segundo a ANT, se quisermos ser um pouquinho mais realistas, em relação aos vínculos sociais que os sociólogos “razoáveis”, teremos de aceitar isto: a continuidade de um curso de ação raramente consiste de conexões entre humanos (para as quais, de resto, as habilidades sociais básicas seriam suficientes) ou entre objetos, mas, com muito maior probabilidade, ziguezagueia entre umas e outras (LATOURE, 2012, p. 113).

Sob o ponto de vista que os objetos também fazem parte da fabricação da rede sociotécnica, e, portanto, também *agem*, os autores da ANT reformularam o modo de analisar e compreender as conexões entre os humanos e os objetos - denominados na ANT de não-humanos. Por meio de um princípio intitulado “antropologia simétrica”, a ANT enuncia que não devemos definir *a priori* quais entidades (humanos, objetos e seus híbridos) devem ser analisadas quando se investiga alguma performance na rede sociotécnica; ao contrário, o que esta regra teórico-metodológica designa é que sigamos os rastros deixados por estas entidades na rede e deixemos que elas revelem a natureza de suas próprias ações.

A ANT possui um vocabulário próprio que intenta desvencilhar significados pré-estabelecidos na “sociologia tradicional”, logo, é pertinente tecer explicações acerca de alguns termos. O primeiro termo fundamental para este estudo, refere-se à expressão “híbrido” ou

“quase-objetos”. De acordo com os autores, um “híbrido” ou “quase-objeto” é um produto da interação/associação entre humanos e não-humanos. Latour (1994) afirma que os denomina dessa forma “porque não ocupam nem a posição de objetos que a Constituição prevê para eles, nem a de sujeitos, e porque é impossível encurralar todos eles na posição mediana que os tornaria uma simples mistura de coisa natural e símbolo social” (LATOURE, 1994, p. 54).

Este conceito se torna essencial para esta investigação uma vez que os FAC, sob o ponto de vista da ANT, podem ser considerados um “quase-objeto”. Sua construção foi performada por meio das conexões entre humanos, não-humanos e híbridos, como será aprofundado no próximo tópico. Além disso, não o consideramos um objeto estático. Um dos pressupostos da ANT é que os não-humanos e híbridos também agem e deslocam o curso da ação de outras entidades na rede, ou seja, exercem influência em suas performances. Portanto, não são entidades inertes.

Diante disso, e de acordo com o princípio da antropologia simétrica, que busca superar a dicotomia sujeito/objeto herdada da “sociologia tradicional”, a ANT vale-se do termo “actante” para designar qualquer entidade que *age*, logo, a palavra “actante” pode ser utilizada para referir-se à humanos, não-humanos e híbridos, contanto que tenham agido na rede e/ou influenciado a performance de outros actantes.

O último termo fundamental que será explanado neste trabalho, é o de “translação”. Com o intuito de investigar a construção dos FAC, da sua origem até sua consolidação, veremos que dos relatórios do NRC até os FAC, há momentos de transformações. Esta transformação, na ANT, é denominada de translação. O processo de translação é uma mudança, um deslocamento de interesse, de entidades, de lugares (LATOURE, 2012). É este movimento de translação que pretendemos analisar, na busca de, em um primeiro momento, identificar os actantes envolvidos neste processo, assim como descrevê-lo.

695

Encaminhamentos metodológicos

A ANT é compreendida como um conjunto de pressupostos teóricos e técnicas que auxiliam na análise, principalmente, de questões sociotécnicas. Uma análise por meio da ANT tem caráter descritivo e Latour (2012) prescreve que, para que possamos descrever um fenômeno, uma ação ou uma rede, devemos seguir os actantes e deixar que eles nos mostrem os deslocamentos, as conexões e alianças que fazem com outros actantes. Assim, valendo-se do princípio da antropologia simétrica, não cabe a nós, pesquisadores, definirmos de antemão qual trajetória devemos seguir, esse é um trabalho para os próprios actantes e a nossa parte é seguir os rastros deixados por eles.

Neste trabalho, nosso actante são os FAC, logo, seguiremos seus passos desde sua origem até sua consolidação. Para isto, utilizaremos como fonte de dados, as memórias do grupo de

pesquisa EDUCIM. As memórias são registros das discussões realizadas durante as reuniões do grupo de pesquisa. Esse registro é realizado pelos integrantes do grupo, denominados memoristas, os quais são previamente determinados de acordo com as datas das reuniões e disponibilidade dos mesmos. O objetivo é registrar conversas realizadas durante as reuniões, consideradas pertinentes, porém, cabe ressaltar que:

[...] cada um dos membros do grupo é um ser dinâmico, com características biológicas, com perfil psicológico, inserido em uma sociedade, com valores culturais individuais e coletivos, como um ser que pertence a uma comunidade e que não é possível dissociá-lo de nenhum desses vetores a fim de relacionar-se com ele (PASSOS et al., 2008, s/p).

Dessa forma, as memórias, em um primeiro momento, possuem um caráter pessoal, já que são escritas de acordo com as perspectivas de cada memorista. Em um segundo momento, após o registro e término da reunião, o memorista fica incumbido de rever suas anotações e reescrever a memória de forma organizada e, então, disponibilizá-la aos demais integrantes do grupo, podendo ser alterada se necessário (PASSOS et al., 2008). As memórias são disponibilizadas em formato digital por meio de um documento de texto do Word.

Para auxiliar na análise das memórias, também nos apoiamos na Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2011). A autora propõe a análise em três etapas, sendo elas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos dados, inferência e interpretação dos resultados (BARDIN, 2011).

Em virtude deste trabalho ser um recorte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida no âmbito da pós-graduação (Stricto sensu), a qual tem o objetivo de analisar um período de 10 anos de memórias, neste estudo, mostraremos o resultado da análise parcial das memórias, referente aos anos 2010 e 2011, os quais referem-se aos anos iniciais, ou seja, o momento de origem dos FAC.

Na primeira etapa, foi realizada a leitura flutuante das memórias para a familiarização com os dados e a partir desse primeiro contato, vislumbrou-se possíveis caminhos a serem seguidos. Na exploração do material, com o objetivo de seguir os FAC, foi utilizada a ferramenta de localização do programa Word para localizar a palavra “focos” tendo em vista que não são em todas as reuniões em que se discutiu acerca dos FAC. Dentre as 16 memórias que compuseram o ano de 2010, foi identificada a abordagem dos FAC em 7 delas. Já no ano de 2011, foram identificadas 10 memórias de um total de 18. Os trechos das memórias que continham a palavra “focos” foram destacados do texto para facilitar a visualização na etapa posterior.

Após a identificação dos FAC nas memórias, o próximo passo, a exploração do material, foi a codificação dos integrantes do grupo EDUCIM. A codificação ocorreu de acordo com a ordem de aparecimento das falas nas memórias, logo, o primeiro integrante a ter sua fala

transcrita foi codificado como P1 (participante 1), o segundo, P2 (participante 2), e assim por diante. A codificação das memórias também foi realizada nesta etapa e deu-se da seguinte forma: o número da memória, o qual iniciou-se no número 68, acompanhado da expressão MEMO e, por fim, o ano da memória (2010 ou 2011). Logo, a codificação “68MEMO2010”, por exemplo, é referente a memória 68 do ano de 2010.

Finalizada esta etapa e prosseguindo para a fase de tratamento, inferência e interpretação dos dados, retornamos às memórias a fim de analisar somente aquelas que continham a palavra “focos”. Esta última etapa tem como objetivo apreender os conteúdos contidos nos dados e compreender seus significados. Os resultados obtidos nesta etapa serão explanados no tópico a seguir.

Análise e descrição dos resultados

A análise dos resultados foi realizada por meio do uso dos pressupostos teórico-metodológicos da ANT em conjunto com a AC. Com o objetivo de descrever a translação dos FAC e identificar os actantes envolvidos neste processo, nas memórias analisadas, buscamos identificar os trechos de diálogos considerados pertinentes. A partir desta identificação, da codificação dos participantes e dos trechos relevantes, realizou-se a análise do conteúdo de tais trechos. Para este estudo, selecionamos alguns trechos que evidenciam os resultados encontrados.

Considerando que a construção dos FAC trata da produção de uma nova ideia (os FAC) a partir de uma pré-existente ("strands"), a análise dos dados proporcionou a identificação/emergência de diferentes fases, as quais consideramos categorias do processo de translação. A seguir, explicaremos duas delas, a categoria intitulada “expansão de uma ideia” e a subsequente, “testagem de uma ideia”.

Expansão de uma ideia

A categoria “expansão de uma ideia” refere-se ao movimento de mudança propriamente dito dos “strands” para os Focos da Aprendizagem Científica. A fase de expansão de uma ideia é marcada por explicações teóricas a respeito da nova ideia. As explicações teóricas são explanadas ao grupo de pesquisa por se tratar de um referencial teórico novo - os relatórios do NRC. Para elucidá-las, trouxemos quatro trechos que revelam tais explicações:

P1: Nós estamos em estudo desta base teórica e esse referencial diz que a aprendizagem informal, ocorre em situações fora da escola, e eles dividem em seis focos (70MEMO2010).

P1: Pensando nos seis focos. O primeiro fala sobre a motivação, o segundo está relacionado ao conteúdo. No processo de análise, qual será o foco? Acho que vai pegar muito o primeiro foco mas também terá alguma coisa como identidade, raciocínio lógico, que são outros focos (71MEMO2010).

P1: Os referenciais que estamos trabalhando estão divididos em seis focos e os locais em que se desenvolve a educação não formal, que pode ser na família, no dia a dia ou de diversas outras formas. Temos o contexto dessa educação não formal, que neste caso é o museu [Museu de Ciência e Tecnologia de Londrina/UEL]. Dentro desse contexto temos os seis focos. Como primeiro foco está a estimulação, o que leva o cara a fazer aquilo, a motivação. Como segundo, temos a questão da aprendizagem do conteúdo. Como terceiro temos a questão do raciocínio científico. Como quarto tem a natureza da ciência. O quinto foco tem a questão da prática. E como sexto foco tem a questão da construção da identidade científica. Nós estamos trabalhando nessa área. No trabalho dele teremos que selecionar um ou outro desses focos. E cada uma destas vertentes, tem um monte de referenciais teóricos. Esses focos estão todos inter-relacionados (71MEMO2010).

P1: Então temos esses objetivos aqui, que são os focos, os "strands". Uma tradução de "strands" ao pé da letra é fio de uma corda. Assim, esses objetivos estão entrelaçados como uma corda entrelaçada com 6 fios, mas todos contribuem para a aprendizagem. Então é assim: Foco 1: Desenvolver o interesse pela ciência (motivação e curiosidade). No trabalho dos ICs estamos tentando localizar melhor esses focos. Para estudar cada um dos focos, o próprio relatório traz um referencial básico para aprofundar. Foco 2: Compreensão do conteúdo: se o sujeito tem interesse ele vai aprender mais, terá mais compreensão. Foco 3: Se envolver com o raciocínio científico. Não é o conhecimento em si, mas uma reflexão. Foco 4: Refletindo sobre a ciência. Foco 5: A prática científica. Se envolver com a comunidade de prática da ciência. Foco 6: Identificação com o empreendimento científico. O quanto o envolvimento com a comunidade de prática tem a ver com a identidade pessoal (81MEMO2010).

698

Podemos observar que os trechos trazidos como exemplares são todos comunicados por meio de P1. Isso ocorre em razão de P1 ser o líder do grupo, orientador e o precursor nos estudos deste referencial, sendo o responsável por sua divulgação/propagação aos demais participantes do grupo.

Na perspectiva da ANT, P1 exerce uma função que Latour (2012) denomina de "porta-voz". Segundo o autor, "Para delinear um grupo, quer seja necessário criá-lo do nada ou simplesmente restaurá-lo, cumpre dispor de "porta-vozes" que "falem pela" existência do grupo [...]" (LATOURE, 2012, p. 55). O porta-voz de um grupo, além de ser uma entidade que fala publicamente pelos demais participantes do grupo, cria limites e fronteiras que o definem. Para ilustrar essa performance de P1 como "porta-voz", trouxemos o trecho a seguir:

P1: Vou dar um exemplo, isso vale pra todo mundo que está trabalhando com isso, eu estou tomando cuidado em todos os trabalhos de não usar os termos em inglês (*strands*), isso ajuda a carimbar o grupo, então vamos usar o termo que nosso grupo adotou. Em algum momento do trabalho você diz, ou em nota de roda pé, enfim. Então no trabalho com os focos eu não estou usando nenhum termo estrangeiro, em algum momento do artigo você pode dizer de onde veio, mas não necessariamente utilizar o termo estrangeiro. Então estamos usando os focos como categorias a priori (94MEMO2011).

Neste fragmento das memórias, P1 cria uma definição e uma fronteira entre os “strands” e os FAC, anunciando que a palavra “focos” pertence ao grupo e, por isso, deve ser utilizada nos trabalhos dos integrantes como forma de demarcação do grupo EDUCIM. Ainda de acordo com Latour (2012), os porta-vozes “Estão sempre em ação, justificando a existência do grupo, invocando regras e precedentes [...]” (LATOURE, 2012, p. 55).

Testagem de uma ideia

Na última categoria evidenciada neste estudo, “testagem de uma ideia”, com os FAC definidos (interesse, conhecimento científico, raciocínio científico, reflexão, prática científica, identificação), os participantes do grupo EDUCIM começam a colocá-los em prática em seus trabalhos. Os exemplos subsequentes relatam este fato:

P2: [...] Essas categorias a gente podia abrir em até doze nesse quadro e tentar fazer uma leitura com os “strands” [...] (72MEMO2010).

P1: [...] A ideia mais interessante é testar todo o conjunto de ideias, e para fazer isso é colocar o sujeito “que é você” para fazer uma dissertação. O que nós estamos fazendo? Estamos olhando estes “strands” todos e entrando em contato com tudo isso (82MEMO2010).

P2: Nunca foi aplicado os 6 “strands” no ensino formal, nós estamos fazendo esta experiência que nunca foi feita antes (82MEMO2010).

P1: [...] Todos que estão trabalhando com o NRC, é uma tentativa de pegar um diálogo e ver o que os 6 “strands” dizem. [...] Todos que estão trabalhando com o NRC têm como objetivo pegar uma frase de uma entrevista e tentar pinçar esses focos (85MEMO2011).

P1: Eu estou entendendo o seu trabalho como fazendo parte do seguinte esforço do grupo [...]. Nós estamos nessa fase de pegar os focos e trabalhar com isso. Eu estou entendendo que o seu trabalho é o coração disso. Então tua fundamentação teórica é fundamentar os focos. [...]. Faz sentido para mim, falar sobre os “strands”. Aqui no Brasil não estão usando muito isso, então nós estamos testando isso,

you will take the NRC as a given, to see and say if it worked well (88MEMO2011).

Como podemos observar, as falas de P1 e P2 elucidam a fase de teste em que se encontravam os FAC em 2010 e 2011. As tentativas de utilizá-los nas investigações ocorre por meio de testes com os dados coletados, por isso a fase “testagem de uma ideia” está atrelada aos aspectos analíticos. Assim como P1, P2 é uma das orientadoras do grupo EDUCIM e também se configura como uma das precursoras nos estudos do NRC, logo, sua participação é evidenciada nesta fase de testagem da nova ideia.

O primeiro participante a testar os FAC é o P3. Este participante teve como objetivo identificar os FAC em entrevistas realizadas com licenciandos(as) de Química e Física que atuaram como estagiários no Museu de Ciência e Tecnologia de Londrina (MCTL/UEL). Nesta investigação, P3 busca estudar as aprendizagens científicas a partir de uma peça teatral intitulada “A Ciência em Peças”, a qual aborda conhecimentos científicos por meio do teatro. Em razão de ser um dos primeiros participantes a utilizar os FAC como categorias a priori, P3 revela dificuldades na análise dos dados. A seguir trouxemos dois trechos de diálogos, referentes às memórias de número 76 e 82, ambas do ano de 2010, que ilustram este início de teste com os dados e as dificuldades encontradas por P3:

P3: Quando eu cheguei aqui as entrevistas já estavam prontas. E eu estou tendo dificuldades em encontrar os 6 “strands” nelas.

P2: Ele está incomodado, é que ele achou com mais facilidade uns, e com menos facilidade outros e há aqueles que nem foram citados pelos entrevistados. Agora a ideia dele é: agora que ele sabe sobre os “strands”, ele pensou em retomar numa entrevista com os meninos, que ele vai saber sobre o que ele quer, e construir o diálogo para que haja indícios dos focos, mas ele queria que os meninos falassem mais.

P3: O foco 1 e 2 você acha de monte nestas filmagens né.

P1: Mas nós estamos em uma fase de testar referenciais ainda. Isso não está aparecendo só no seu trabalho, eu estou vendo ocorrer isso em outros trabalhos que eu estou lendo. Eu acho que de forma mais geral, a tendência é ficar no foco 1, 2 e 3 só em caso específico aparece 4, 5 e o 6 aparece com mais especificidade ainda. Eu acho interessante focar em uma das partes que mais apareceu do que ficar procurando, vale a pena aprofundar no que tem mais. Nos trabalhos da disciplina – final – estou encontrando mais uns focos e nada dos outros. Isso está se mostrando... e não temos que mudar o curso, forçar a barra para que apareçam, vamos registrar que aparecem menos mesmo, e ponto (76MEMO2010).

P1: O que é realmente pensar cientificamente? Você está naquela fase inicial da nossa pesquisa, que é pegar os dados, pegar um referencial e fazer um bolinho. Não foi encontrado os 6 "strands", não tem problema. Os diálogos centram-se em 1 e 3, algumas vezes aparece um 4. Então tem toda uma adaptação que buscar

informações faz parte da prática científica. Isto são argumentações que nós temos que fazer.

[...]

P3: A dúvida que eu queria tirar com a professora é em relação à análise textual discursiva. Eu estou formando as minhas categorias conforme os "strands", e como vão surgindo outros eu estou percebendo que está se adequando a parte inicial. Está certo isso?

P2: Análise documental?

P3: É.

P2: Está certo sim, no seu processo cíclico você consegue a mesma coisa. Isto implica que os "strands" acomodam realmente.

P1: Acho que o que vai acontecer é que dentro de cada "strand" você vai ter que aprofundar um pouco. Por exemplo, o interesse de cada foco, como foi o interesse em cada "strand". São todas as coisas que estão nos dados. Aí envolve um pouco de criatividade.

P2: Você pode gerar subcategorias. O "strand" 1 é algo complexo, você coloca o interesse dentro disso, você tem interesse tipo 1, tipo 2, tipo 3 entendeu? Aí você tem que readequar isso a cada categoria, elas viram as subcategorias [...] (82MEMO2010).

Os dois diálogos revelam obstáculos de P3 na utilização dos FAC. No primeiro, P3 relata a dificuldade em identificar os seis FAC nos dados coletados. Em face às dificuldades, P1 reafirma que estão em fase de teste e que P3 deve seguir o que os dados lhes mostram. No segundo diálogo, embora mais difícil de captar qual o problema em questão, por meio das falas subsequentes de P1 e P2, compreendeu-se que P3 identificou mais categorias que o previsto e, por isso, terá que adaptá-las.

Ao final dos anos analisados, 2010 e 2011, o grupo EDUCIM desenvolveu trabalhos acerca dos FAC. Em 2010, o artigo "O aprendizado científico no cotidiano" de P1, P2 e colaboradores (2013) foi submetido à revista, aceito em 2012 e publicado em 2013. Este artigo foi o primeiro do grupo sobre os FAC a ser publicado em uma revista, embora sua publicação tenha sido realizada apenas em 2013.

Em 2011, P3 apresentou um trabalho no "XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física", intitulado "O Espetáculo Teatral A Ciência em Peças: Uma Proposta de Articulação entre Teatro e Ciência para a Elaboração do Conhecimento Científico", o qual foi publicado nos anais do evento. P3 também elaborou durante os anos de 2010 e 2011 sua dissertação de Mestrado utilizando os FAC e sua publicação ocorreu no ano de 2012.

Podemos alegar que tais publicações também fazem parte da fase de "testagem de uma nova ideia", uma vez que a apresentação e publicação de trabalhos passa por avaliações e validações que se configuram como testagens dos referenciais, da metodologia e da análise dos dados.

Considerações Finais

Com o intuito de analisar o processo de construção dos Focos da Aprendizagem Científica por meio da Actor-Network Theory a partir das memórias do grupo EDUCIM, dos anos de 2010 e 2011, utilizamos os pressupostos teórico-metodológicos da ANT e da Análise de Conteúdo.

A análise permitiu a identificação de duas categorias contidas no processo de translação, intituladas “expansão de uma ideia” e “testagem de uma ideia”. A primeira foi marcada por explicações teóricas acerca do referencial, o qual deu origem aos FAC, enquanto a segunda é caracterizada por testes analíticos com os dados coletados pelos participantes do grupo, ou seja, é a fase em que há a aplicação da nova ideia. A aplicação, por sua vez, consolidou-se em artigos e trabalhos apresentados e publicados.

Nos anos analisados, destacamos a performance de três participantes, os quais, no léxico da ANT, podemos denominá-los de actantes: P1, P2 e P3, sendo os dois primeiros orientadores do grupo e precursores nos estudos do referencial teórico, o NRC. Sob as lentes da ANT, também podemos designar P1 e P2 como mediadores. Nesta perspectiva, os mediadores são entidades que “transformam, traduzem, distorcem e modificam o significado ou os elementos que supostamente veiculam” (LATOURET, 2012, p. 65). Uma vez que P1 e P2 transformaram, traduziram, distorceram e modificaram os “strands” em FAC, podemos considerá-los mediadores. Além disso, P1 e P2 são os primeiros integrantes do grupo a publicarem um artigo acerca dos FAC. P1 ainda é considerado um “porta-voz” por falar publicamente em nome do grupo e delinear-lo quanto às regras e fronteiras pertinentes ao grupo.

P3 é considerado um actante uma vez que se torna o primeiro integrante do grupo EDUCIM a utilizar a nova ideia em uma dissertação de Mestrado, a qual foi intitulada “O espetáculo teatral A ciência em peças, a oportunidade da aprendizagem científica dos licenciados em física e química e suas percepções sobre a formação docente”, publicada em 2012, e em um trabalho apresentado e publicado nos anais de evento da área no ano de 2011.

Por fim, pode-se evidenciar que os FAC surgem da combinação de entidades humanas, como os integrantes do grupo considerados actantes (P1, P2 e P3) com entidades não-humanas, como documentos (os relatórios do NRC e objetivos de aprendizagem científica), tornando-se assim, um híbrido ou quase-objeto.

Vale ressaltar que este estudo trouxe a análise parcial de uma pesquisa maior, dessa forma, os próximos passos deste estudo serão as análises das memórias dos anos de 2012 a 2019, buscando identificar quais outros actantes estão envolvidos no processo de construção e consolidação dos FAC e se haverá a emergência de novas categorias dentro do processo de translação.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Referências

ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M.; FREGOLENTE, A. *Alexandria* - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.5, n.3, p.25- 48, 2012.

ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M.; PIZA, C. A. M.; FÉLIX, R. A. B. O aprendizado científico no cotidiano. *Revista Ciência & Educação*, Bauru, v. 19, n. 2, p. 481-498, 2013.

ARRUDA, S. M.; PORTUGAL, K. O.; PASSOS, M. M. Focos da Aprendizagem: revisão, desdobramentos e perspectivas futuras. *REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino*, v. 2, n. 1, p. 91-121, 2018.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

FEJOLO, T. B.; ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M. Aprendizagem científica informal no PIBID: identificando e interpretando os focos. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v.30, n.3, p.628-649, 2013.

FREGOLENTE, A. *O espetáculo teatral A ciência em peças, a oportunidade da aprendizagem científica dos licenciados em física e química e suas percepções sobre a formação docente*. 66f. 2012. Dissertação de Mestrado – Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação de Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, 2012.

SCHUNK, D. H. *Learning theories: an educational perspective*. Pearson Education: Boston, MA. 2012.

STANZANI, E. L.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. Reflexões sobre a aprendizagem científica em ambientes informais de educação. *Anais do X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)*, p.9694-9707, 2011.

LATOUR, B. *Reagregando o social: uma introdução à teoria do Ator-Rede*. Salvador: Ed. UFBA, 2012; Bauru. São Paulo: EDUSC. 2012.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL (NRC). *Taking Science to School: Learning and Teaching Science in Grades K-8*. Washington: The National Academic Press, 2007.

_____. *Learning Science in Informal Environments: people, places, and pursuits*. Washington: The National Academic Press, 2009.

_____. Disponível em: <https://history.aip.org/phn/21511003.html>. Acesso em: 5 jul. 2023.

OBARA, C. E.; PIRATELO, M. V. M.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. O interesse em ciências: as relações em uma configuração familiar. *Anais do IV Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia (SINECT)*, 2014.

PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M.; PRINS, S. A.; CARVALHO, A. C. 'Memórias': uma metodologia de coleta de dados – dois exemplos de aplicação. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. v.8, n.1, 2008.

PEDRO, C. L. *Sites de redes sociais como ambiente informal de aprendizagem científica*. 144f. 2014. Dissertação de Mestrado – Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação de Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, 2014.

PIRATELO, M. V. M.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. Um estudo a respeito das evidências de aprendizado docente no PIBID da Licenciatura em Física. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v.31, n.3, p.493-517, 2014.

RAMOS, F. P.; ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M.; SILVA, M. R. Os acontecimentos pós-genômicos: formações discursivas em ambientes informais. *Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias*, v.11, n.2, p.406-430, 2012.

TEIXEIRA, L. A.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. A formação de pesquisadores em um grupo de pesquisa em Educação em Ciências e Matemática. *Ciência & Educação*, v.21, n.2, p.525-541, 2015.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Geysa Novais Viana Matias¹

Ana Débora Costa do Nascimento Mascarenhas²

Arlete Ramos dos Santos³

Introdução

As Tecnologias Digitais fazem parte da realidade concreta das pessoas, a tal ponto que o acesso às políticas públicas e aos direitos dos cidadãos perpassam esses recursos. A necessidade de acesso, uso e conhecimentos acerca das tecnologias é perceptível na história da educação, que traz nas leis, projetos e ações a importância das tecnologias para formação de cidadãos críticos/reflexivos.

Nessa perspectiva, o acesso e uso das Tecnologias Digitais imbrica um conjunto de fatores educativos, envolvendo diversos sistemas de conhecimento, recursos e capacitação de profissionais que possam trabalhar efetivamente no fazer pedagógico da Educação Básica. Sendo assim, o presente estudo tem em seu cerne a seguinte pergunta: como foram abordadas nas produções científicas o uso das Tecnologias Digitais nas Escolas do Campo? Com objetivo geral de averiguar o uso das Tecnologias Digitais na educação como ferramenta de inclusão social, viabilizando o acesso, produção e divulgação dos conhecimentos produzidos pela humanidade, essa pesquisa se justifica pela importância de uma educação pública e gratuita que disponibilize aos estudantes recursos e conhecimentos para uma formação integral.

705

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GEPEMDECC). Graduada em Letras Modernas pela Faculdade de Tecnologias e Ciências e em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Especialista em: História: Política, Cultura e Sociedade UESB; Metodologia do Ensino da Língua Inglesa FACEI; e Língua Inglesa como Língua Estrangeira. UESB E-mail: geysa.nv@gmail.com

² Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GEPEMDEC). Engenheira agrônoma pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Licenciada em Biologia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC. Especialista em Educação Ambiental e Especialista em Psicopedagogia FACEI. E-mail: anadeboramascarenhas4@gmail.com

³ Pós-doutorado em Educação e movimentos sociais (UNESP); Doutora em Educação (FAE/UFMG), Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Professora no Programa de Pós Graduação – Mestrado em Formação de Professores para a Educação Básica (DCIE/UESC) e do PPGED/UESB. Coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas (CEPECH; Coordenadora do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo – GEPEMDEC/CEPECH (DCIE/UESC e DCHEL/UESB). E-mail: arlerp@hotmail.com

Metodologia

Essa pesquisa se fez por meio de uma pesquisa exploratória com revisão de literatura de caráter qualitativa e descritiva. Na qual houve uma busca por pesquisas científicas que abordassem o uso das tecnologias digitais e sua aplicabilidade na Educação e/ou Escolas do Campo, foram catalogados todos os trabalhos encontrados. Essa etapa da pesquisa resultou em cento e vinte e oito (128) produções, das quais cinquenta e sete (57) traziam em seus títulos ou resumos o objeto de estudo desse trabalho.

As teses e dissertações foram encontradas em maior escala nas regiões Sul (4 teses e 6 dissertações) e Nordeste (3 teses e 6 dissertações) e as regiões com um número menor de produções foram nas regiões Centro-Oeste (1 tese e 1 dissertação) e Norte (2 dissertações). Dados que, para além das linhas de pesquisa dessas regiões, podem ser reflexo da concentração da população o rural, bem como, posicionamentos políticos e sociais.

Após a leitura dos títulos e resumos dessas produções científicas, percebemos que elas estão centradas em cinco categorias: as contradições do uso das tecnologias digitais nas Escolas do Campo (com quinze pesquisas); o uso das tecnologias digitais com conhecimentos ou disciplinas específicas (com nove pesquisas); estudos realizados com grupos específicos e/ou de caso (com doze pesquisas); a percepção dos estudantes em relação ao uso das tecnologias digitais nas aulas (com três artigos); e as tecnologias digitais em tempos de pandemia da COVID-19 (com quatro pesquisas).

Expostas essas considerações acerca do uso das tecnologias, essas categorias estão melhor descritas nos subtópicos a seguir.

As contradições do uso das tecnologias digitais nas escolas do campo

Para compreender as contradições que envolvem a implementação do uso das tecnologias digitais nas Escolas do Campo⁴, é importante frisar que esses espaços de aprendizagem carregam em si a luta da classe trabalhadora pela superação do sistema capitalista. Essas escolas se propõem a “construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência.” (CALDART, 2012. p.328).

As escolas públicas, gratuitas e com qualidade educacional no/do campo são direitos conquistados pelos povos camponeses, como pode ser observado no documento: Educação do Campo: marcos normativos que, em seu Art. 3º, afirma:

⁴O termo Educação do Campo foi criado a partir da 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em 1990, e teve como propósito discutir acerca dos questionamentos que surgiram no 1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA).

Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo (BRASIL, 2010, p. 24).

Quadro 1- Contradições do uso das tecnologias digitais na Educação/Escola do Campo

CONTRADIÇÕES DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS DO CAMPO	
Referência	Tipo
CASTRO, Wanessa de. Formação de educadores do campo e tecnologias digitais: relações e desafios na licenciatura em educação do campo da UnB. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, p.241, 2015.	Tese
MUNARIM, Iracema. As Tecnologias Digitais nas Escolas do Campo: contextos, desafios e possibilidades Tese (Doutorado em Educação) Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis Biblioteca, p.184, 2014	Tese
SENA, Ivânia Paula Freitas De Souza. Além das cercas, o que há? a Educação do Campo no contexto da Cultura Digital. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador, p. 444, 2020.	Tese
DUARTE, Anna Flavia Martins. A licenciatura em Educação do Campo em Tocantinópolis na universidade federal do Tocantins: uma compreensão acerca do acesso e uso de tecnologias digitais. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura e Território da Fundação) Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, p. 165, 2020.	Dissertação
LEMONS, Grayce. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no currículo da Educação do Campo. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, p.152, 2018.	Dissertação
LOPES, Eloisa Assunção de Melo. Vídeo como ferramenta no processo formativo de licenciandos em educação do campo. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) Universidade de Brasília, Brasília, p.139, 2014.	Dissertação
OLIVEIRA, Gisele da Silva Regis. O processo de implementação do PROUCA na Educação do Campo. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador, p.214, 2019	Dissertação
ROMANIUK, Cláudia. Tecnologias Digitais nas práticas pedagógicas: aproximação e distanciamento. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, p. 213, 2019	Dissertação
SOUZA, Vagner Vieira. Formação de Professores: potencialidades e desafios de uma proposta formativa para a Educação do Campo. Dissertação (Mestrado: Educação em Ciências Química da Vida e Saúde) Educação em Ciências Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande, p. 139, 2019.	Dissertação

STEIN, Sabrina. Formação de professores do campo em Tecnologias Digitais por meio do letramento digital, coletividade e emancipação no Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, p.183, 2019.	Dissertação
DA COSTA MACIEL, Kety; BRUM, Paula Fernanda Rodrigues; GRITTI, Maria Silvana. Os desafios da Educação no Campo em tempos de Cibercultura. RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade , v. 5, 2019.	Artigo
PAULO, Marco Antonio Rodrigues. A produção de textos a distância com estudantes da Licenciatura do Campo da UFGD. EaD & Tecnologias Digitais na Educação , v. 5, n. 7, p. 99-102, 2017.	Artigo
SANTANA, Milane Souza; LIMA FILHO, Roque Antonio Ferreira; DOS REIS, Deyse Almeida. Ensino remoto nas escolas do campo: um olhar para as tecnologias digitais nas escolas e domicílios rurais do Brasil. Research, Society and Development , v. 10, n. 10, p. e497101018765-e497101018765, 2021.	Artigo
DOS SANTOS, Jaqueline de Jesus; SANTOS, Adriana Jesus; BONILLA, Maria Helena Silveira. A inserção das tecnologias digitais nos processos formativos dos professores do campo: Procampo e Programa Escola Ativa. Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade , v. 2, n. 1, 2013.	Artigo
SOUZA, Vagner Viera de, and ELAINE Corrêa Pereira. O Software de mensagens instantâneas Whatsapp enquanto ferramenta facilitadora na formação de Professores das Escolas do Campo do Rio Grande/RS. Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade , 2019-05-05, Vol.5 (4). Web.	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora com base nos bancos de dados: CAPES; IBICT/BDTD e SciELO.

A conquista legal dos direitos à Educação/Escola do Campo não implica necessariamente em sua aplicabilidade em todos os espaços educacionais campestres. Nessa perspectiva, foram localizadas quinze produções científicas (três teses; sete dissertações e cinco artigos) que debruçaram sobre essa temática. Ciente de que as Escolas do Campo também são espaços de disputa, a pesquisadora Munarim (2014) propõe reflexões sobre o papel das tecnologias digitais nas escolas brasileiras na contemporaneidade. Para a autora, o uso das tecnologias digitais não se reduz à compra de equipamentos, visto que, por meio delas, permeia-se a reprodução de discursos em que o campo é tido como lugar de atraso, e, também, é a possibilidade de dar voz aos campestres.

Sob uma perspectiva semelhante à Munarim (2014), a pesquisadora Sena (2020) ressalta em sua tese que a cultura digital é um tema olhado pelos campestres sob uma desconfiança compreensível, já que, historicamente, as tecnologias sob o domínio do grande capital não chegaram ao Campo como aliadas dos trabalhadores e sim como parte de um projeto de desenvolvimento, cuja lógica é sempre de dominação para expansão dos interesses do mercado e expropriação camponesa. A dominação do sistema capitalista ocorre por meio da presença ou ausência de recursos educacionais, visto que, ao se criar e/ou reforçar os estereótipos nos quais o campo, seus habitantes e escolas são espaços de atraso, propicia

comportamentos compatíveis à exploração do trabalho camponês, seja por meio do êxodo rural, no qual os campesinos passam suas terras para o agronegócio e tornam-se força de trabalho reserva e/ou barata nas periferias das grandes cidades; ou por meio da venda do seu trabalho e/ou produtos por preços aquém das suas necessidades.

Mesmo com a criação do Programa um Computador por Aluno - PROUCA, que se destinava a promover a inserção de tecnologias digitais nas escolas públicas urbanas e do campo no Brasil, de acordo a dissertação de Oliveira (2019), as ações chegam de forma mais lenta nas Escolas do Campo. Para além dos equipamentos, outro ponto importante acerca das tecnologias na educação são as práticas pedagógicas que fazem uso desses recursos (ROMANIUK, 2019), isso porque o uso das tecnologias digitais como recurso educacional está para além da aquisição de equipamento e do acesso à internet; a comunidade escolar também precisa de conhecimentos tecnológicos, para que esse recurso seja de fato uma possibilidade de acessar ou os publicizar os conhecimentos produzidos.

Para tanto, é preciso que se ofereça aos professores formação adequada para o uso das tecnologias da informação e comunicação e que seja assegurada a provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para os alunos. (BRASIL, 2010b, p. 10).

Ao se propor a inserção das tecnologias digitais na prática docente, é imprescindível que os profissionais da educação tenham conhecimento desse recurso. Sabendo que os educadores possuem *backgrounds* distintos em relação a esse conhecimento, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto N° 6.755 objetiva: “promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos;” (BRASIL, 2009), proposta importante; no entanto, após quase uma década de sua criação, não alcançou todos os profissionais atuantes no magistério.

As pesquisas abordam desde o planejamento dessas formações para os professores, as práticas pontuais de algumas instituições, até a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos nas formações disponibilizadas para os espaços de aprendizagem campesinos. Segundo Castro (2015), a formação dos professores do campo para o uso das tecnologias precisa ser analisada com certa cautela, ela investiga em que medida a formação desses educadores ajudam a utilizar e produzir recursos educacionais contextualizados que possam provocar alterações, numa perspectiva transformadora/emancipatória, em suas práticas pedagógicas nas escolas do campo.

Essa possibilidade transformadora que as tecnologias podem propor apresentam contradições, como os identificados pela pesquisadora Souza (2019) no ProfCampo, enquanto um movimento importante na construção de novas possibilidades formativas, as

quais levam para o contexto do Campo novas metodologias. Essas contradições ocorreram por vários fatores, dos quais ela destacou: incompatibilidade entre as formações dos professores e os materiais disponibilizados pelas Escolas do Campo; e incongruência entre a realidade virtual proposta e as necessidades campesinas.

Corroborando com essa perspectiva na qual a formação acadêmica deve ser conectada com a realidade educacional, o pesquisador Duarte (2020) defende que é importante investigar quais as tecnologias são identificadas e levadas por/pelos estudantes e professores/as ao longo da trajetória acadêmica. Isso se dá porque pode haver um distanciamento epistemológico entre as propostas de formação fornecidas no âmbito acadêmico e as realidades educacionais das Escolas do Campo, nas quais esses educadores trabalharão.

Nessa perspectiva, a oferta de formações para utilização das tecnologias digitais aos profissionais do magistério que trabalham nas Escolas do Campo não se limita a conhecer programas, aplicativos ou vídeos. As formações ofertadas precisam ser acompanhadas por diagnósticos das instituições de ensino que esses profissionais atuam, para que os recursos físicos disponibilizados pelas instituições sejam levados em consideração, bem como o engajamento estudantil em relação a essas tecnologias digitais. Porque as tecnologias digitais são recursos educacionais que podem ou não ampliar o acesso, a construção e/ou publicação dos conhecimentos.

710

O uso das tecnologias digitais com conhecimentos ou disciplinas específicas

As tecnologias digitais podem ser trabalhadas nas Escolas do/no Campo por meio de práticas pedagógicas institucionais - como fora citado nas categorias: contradições educacionais e formação dos professores - bem como por professores e/ou disciplinas específicas pela liberdade de cátedra. Nessa perspectiva, foram localizadas nove pesquisas (uma tese; cinco dissertações e três artigos), que se propõem a instrumentalizar o uso das tecnologias digitais dentro de uma disciplina e/ou área do conhecimento.

Quadro 2- As tecnologias digitais como ferramenta educacional para disciplinas específicas

TECNOLOGIAS NO ENSINO DE DISCIPLINAS ESPECÍFICAS	
Referência	Tipo
BRICK, Elizandro Mauricio. Realidade e Ensino de Ciências. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 399, 2017	Tese

DIAS, Franciele Franco. Ensino de Física a partir da articulação FREIRE-CTS: lançando um olhar sobre as Escolas do Campo. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física) Universidade Federal de Santa Maria. p. 115, 2018.	Dissertação
GROSS, Giane Fernanda Schneider. Cultura digital frente às demandas das escolas do campo: a robótica educacional como possibilidade para o ensino de matemática. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) Universidade Tecnológica Federal do Paraná, p.150, 2020	Dissertação
SA, Lucas Vivas de. O uso das tecnologias digitais no ensino de química: uma análise dos trabalhos presentes na química nova na escola à luz da teoria da atividade. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) Universidade Federal da Bahia p.74, 2016	Dissertação
SEBA, Adson Luan Duarte Vilasboas. Entre adaptações e complexidades: um estudo sobre o processo de ensino de língua estrangeira mediado por tecnologias digitais em uma escola do campo no município de Cáceres-MT. Dissertação. (Mestrado em Linguística) Universidade do Estado de Mato Grosso, p. 138, 2020.	Dissertação
SILVA, Crislaine Junqueira Aguiar. Crença, motivação e autonomia em relatos de experiência docente no ensino de inglês para alunos camponeses da EJA. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 205, 2020.	Dissertação
MACHADO, Maria Zélia Versiani et al. LITERACIES AMONG YOUTH FROM CAMPO (RURAL) COMMUNITIES: WHAT IS REVEALED DURING VIDEO PRODUCTION. Trabalhos em Linguística Aplicada , v. 59, p. 151-172, 2020.	Artigo
MEDEIROS, Liziany Müller et al. Potencialidade do Google Maps nas aulas de Geografia em uma escola do campo. Revista Diálogo Educacional , v. 18, n. 58, p. 779-797, 2018.	Artigo
DOS SANTOS, Silvio Ferreira; LEÃO, Marcelo Franco. Uso de objetos educacionais digitais para ensinar sistemas do corpo humano em uma escola do campo. Revista Brasileira de Educação do Campo , v. 2, n. 3, p. 861-880, 2017.	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora com base nos bancos de dados: CAPES; IBICT/BDTD e SciELO.

As práticas educativas ocorrem tendo como referência objetos de conhecimento e situações educativas distintas, desse modo, o pesquisador Brick (2017) busca, dentro do ensino de ciências, desenvolver uma concepção de realidade que fomente práticas educativas ético-críticas, reconhecendo que os objetos de conhecimento em situação de ensino podem sintetizar múltiplas dimensões constituintes da realidade, os quais são criações intencionais, fruto do diálogo entre os sujeitos envolvidos.

Já o pesquisador Dias (2018) propõe, em sua dissertação, ir para além do ensino de Física através da robótica, porque, para Dias, ao oportunizar a utilização da robótica educacional como recurso para o ensino, seus gestores, professores e estudantes poderão proporcionar um diferente ambiente de aprendizagem; um espaço de simulação, criação e programação,

em que, ao aplicarem os conteúdos matemáticos em construções de protótipos, os estudantes podem relacioná-los às atividades agrícolas. Nesse contexto, os conhecimentos produzidos por meio das tecnologias digitais terão utilidade prática para os camponeses, percepção essa que corrobora com a dissertação de Gross (2020).

As tecnologias podem viabilizar diferentes formas de se trabalhar os conhecimentos nas Escolas do/no Campo, como podem ser observados no ensino de ciências com Brick (2017), a Física através da robótica, como recurso prático nas produções agrícolas com Dias (2018), o ensino de Matemática com Gross (2020); o uso das tecnologias digitais no ensino de Química com Sa (2020); o processo de ensino de língua estrangeira mediado por tecnologias digitais (SEBA, 2020), bem como a crença, motivação e autonomia em relatos de experiência docente no ensino de inglês para alunos camponeses da EJA (SILVA,2020).

Ao se propor o uso das tecnologias para uma disciplina específica ou área do conhecimento, os pesquisadores dialogam com um número relativamente menor de contradições educacionais em relação ao acesso, formação e viabilização da prática educativa, visto que a própria escolha do educador pelo uso das tecnologias digitais em sua disciplina demonstra o domínio pessoal desse professor em relação às tecnologias, bem como a disponibilidade de equipamento pessoal ou coletivo para a realização da atividade, pois foi uma decisão autônoma do profissional da educação.

Podemos inferir que, mesmo nos espaços educacionais em que ocorreram essas pesquisas, pode haver ou não uma estrutura física e profissional para a implementação do uso das tecnologias digitais nas práticas educacionais institucionais. Logo, a adoção das tecnologias digitais como ferramenta básica para a manutenção dos processos de ensino/aprendizagem em períodos de isolamento social pode não ter o mesmo resultado das pesquisas aqui apresentadas.

712

Estudos realizados com grupos específicos e/ou de caso

Esse conjunto de trabalhos engloba dez produções científicas (duas teses; seis dissertações e dois artigos), que propõem a análise do uso das tecnologias digitais nas Escolas do Campo, a partir da experiência de uma unidade escolar ou projetos realizados numa região específica. Elas carregam em si as especificidades regionais e culturais que, mesmo sendo parte da totalidade da Educação do Campo, podem apresentar leituras e relações distintas com a instrumentalização das tecnologias digitais.

Quadro 3- As tecnologias digitais em grupos específicos e/ou estudos de caso

ESTUDOS ESPECÍFICO E/OU DE CASO	
Referência	Tipo
PESCADOR, Cristina Maria. Educação e Tecnologias Digitais: Cartografia do Letramento Digital em uma Escola do Campo. Tese (Doutorado em Informática na Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p.238, 2016.	Tese
SELLI, Maribel Susane. Reverberações de uma Metodologia Dialógica em Experimentações com Tecnologias Digitais de uma Escola de Educação do Campo. Tese (Doutorado em Informática na Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 184, 2017.	Tese
FORMIGA, Caio Marcelo. Cultura digital e juventudes do campo: vivências no assentamento terra vista. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador, p.212, 2016.	Dissertação
LIMA, Silvana da Silva de Azevedo. Unidade De Ensino Potencialmente Significativa: Uma proposta de aprendizagem de meio ambiente aplicada na Educação do Campo. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino e suas Tecnologias) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Campos dos Goytacazes, p. 112, 2019.	Dissertação
LINCK, Jean Oliver. Narrativas digitais audiovisuais: espaços e (Co)relações de conhecimento em Escolas do Campo. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, p.112, 2017.	Dissertação
MENDES, Maurício Teixeira. O lugar do digital nas práticas de letramento de uma comunidade do campo. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, p. 197, 2021.	Dissertação
MORAIS, Paulo Henrique de. Ensino de ciências, realidade aumentada e o aplicativo Sophus: uma experiência numa escola do campo (Assú/RN). Dissertação. (Mestrado em Cognição, Tecnologias e Instituições) Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, p. 108, 2019.	Dissertação
MENDES, Maurício Teixeira. O lugar do digital nas práticas de letramento de uma comunidade do campo. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, p.197, 2021.	Dissertação
PETRARCA, Humberto Arleo. Educação do campo, território e cinema “Lá Fora”: o caso da EMCEF Maria Manoela da Cunha Teixeira. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia) Universidade Federal de Santa Maria Centro de Ciências Naturais e Exatas, p.110, 2020.	Dissertação
ROMANIUK, Cláudia. Tecnologias digitais nas práticas pedagógicas: aproximação e distanciamento. Dissertação (Mestrado em Educação) Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, p. 213, 2019.	Dissertação

DOS SANTOS SILVA, Alexandre Leite; DE ANDRADE ARRAIS, Gardner; VIEIRA, Jean Felipe. Estudantes de uma escola do campo e a cultura digital. Revista Entre ideias: educação, cultura e sociedade , v. 10, n. 2, 2021.	Artigo
HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; JUNG, Hildegard Susana. Reflexões acerca do uso das tecnologias digitais e as juventudes do campo/Reflections on the use of digital technologies. Cadernos CIMEAC , v. 8, n. 1, p. 156-183, 2018.	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora com base nos bancos de dados: CAPES; IBICT/BDTD e SciELO.

Esses pesquisadores se propõem a discutir as práticas pedagógicas dos professores do campo, que podem ser viabilizados pela democratização do uso das tecnologias digitais nos quais as dificuldades e/ou possibilidades são analisadas de forma crítico/reflexiva, expondo os sucessos ou fracassos dessa inserção tecnológica. Pescador (2016), por exemplo, traz em sua tese a proposta de acompanhar, cartografar e compreender os movimentos da comunidade escolar e verificar se há mudanças provocadas pela inserção dos *laptops*. Indicando ações de letramento digital, essa pesquisa traz discussões importantes, pois instiga o leitor a refletir acerca das variantes que norteiam efetivamente a indicação de inclusão e letramento digitais. A partir desses trabalhos, os pesquisadores apontam o uso das tecnologias digitais como recurso didático, que podem ampliar as possibilidades de acesso às informações, tornando as aulas atrativas de diferentes formas; entretanto, traz ressalvas e críticas sobre as dificuldades enfrentadas por unidades escolares em usar esses recursos de forma inadequada.

Assim como a categoria do uso das tecnologias para uma disciplina ou conhecimento específico, as tecnologias digitais em grupos específicos e/ou de estudos de caso apresentam resultados relevantes para o uso pontual desses recursos tecnológicos. Em ambas as categorias, apresentam pesquisas que têm grande relevância científica, apesar disso, a percepção ampla das tecnologias digitais como recurso acessível e instrumento para quebra das desigualdades econômicas, políticas e sociais ainda fica turva, pois a proposta desses trabalhos está vinculada a uma realidade específica, podendo refletir ou não a acessibilidade de toda a comunidade escolar do município em que a pesquisa foi realizada.

Percepção dos estudantes em relação ao uso das tecnologias digitais

A presente categoria causa uma inquietação em relação aos estudos no âmbito educacional, visto que nos bancos de dados pesquisados foram localizados quatro artigos que trazem em seu objetivo geral estudar as percepções dos estudantes em relação ao uso das tecnologias digitais.

Quadro 4- Como estudantes percebem as tecnologias digitais nos processos educacionais

Referência	Tipo
CAMILLO, Cíntia Morales; MULLER, Liziany. Democratização e uso das tecnologias digitais nas escolas do campo: um estudo de caso. Perspectiva , v. 38, n. 3, p. 1-19, 2020.	Artigo
CAMILLO, Cíntia Morales. Concepções dos estudantes de uma escola do campo sobre tecnologias digitais de informação e comunicação. Research, Society and Development , v. 9, n. 4, p. e148943006-e148943006, 2020.	Artigo
BIERHALZ, Crisna Daniela Krause; DA FONSECA, Eril Medeiros; DE VARGAS OLIVA, Izalina. Concepções dos estudantes de uma escola do campo sobre tecnologia. Revista Brasileira de Educação do Campo , v. 4, p. e3297-e3297, 2019.	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora com base nos bancos de dados: CAPES; IBICT/BDTD e SciELO.

Para além da estrutura física e dos conhecimentos tecnológicos, é importante que haja pesquisas direcionadas a como os estudantes leem a implementação dessas tecnologias digitais em suas aulas; de como se dá a cultura digital em suas experiências, visto que essas investigações permitem uma leitura ampla dessa mudança na educação, pois o processo de ensino/aprendizagem é organizado objetivando a aprendizagem dos estudantes; logo, dar voz a esses sujeitos possibilita uma compreensão maior dessa realidade.

Sabendo que as propostas educacionais trazem em seus discursos o objetivo de melhorar a qualidade educacional, que há um imaginário tecnológico no qual toda a juventude está conectada, retratar de forma superficial percepções estudantis em relação a implementação das tecnologias nos processos educacionais é uma lacuna preocupante nas pesquisas científicas. Isso porque as Escolas do Campo possuem realidades diversas, e o acesso às tecnologias digitais só poderá ser estudada de forma adequada a partir de pesquisas que se proponham a investigar profundamente esse tema. Ademais, os dados disponibilizados pelo senso acerca das escolas públicas rurais são insuficientes para identificar um acesso de qualidade às tecnologias digitais.

715

Educação do campo com as tecnologias digitais durante a pandemia do covid-19

Em relação à Educação do Campo com as tecnologias digitais correlacionados com a COVID-19, foram encontrados três artigos e uma dissertação. Esse número de produções científicas é reflexo de uma discussão recente no âmbito acadêmico e na rotina escolar, visto que essa crise sanitária provocou mudanças metodológicas e práticas educativas há dois anos, sendo que os reflexos dessas mudanças poderão ser perceptíveis por um tempo maior que a pandemia.

Quadro 5- Sexta categoria: Tecnologias digitais no período da pandemia da COVID-19

Referência	Tipo
SANTOS, Jaqueline de Jesus dos. Percepções de professoras e gestoras das escolas do compõem torno do uso das tecnologias digitais no contexto da pandemia da COVID-19. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia, p.182, 2021	Dissertação
DA SILVA, Maria do Socorro Pereira; CUNHA, Adriana Lima Monteiro; DOS SANTOS, Thaynan Alves. Educação básica nas escolas do campo no contexto da pandemia: ensino remoto para quem?. Revista@ mbienteeducação , v. 14, n. 2, p. 417-431, 2021.	Artigo
DOS SANTOS, Igor Tairone Ramos; DOS SANTOS, Eliane Nascimento; DOS SANTOS, Arlete Ramos. A Educação em tempos de Extrema-Direita: O Abandono Educacional-Tecnológico no Campo. Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED , v. 2, n. 3, p. 47-70, 2021.	Artigo
SANTANA, Milane Souza; LIMA FILHO, Roque Antonio Ferreira; DOS REIS, Deyse Almeida. Ensino remoto nas escolas do campo: um olhar para as tecnologias digitais nas escolas e domicílios rurais do Brasil. Research, Society and Development , v. 10, n. 10, p. e497101018765-e497101018765, 2021.	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora com base nos bancos de dados: CAPES; IBICT/BDTD e SciELO.

Ciente do cenário de emergência social desencadeado pela pandemia do coronavírus no Brasil em 2020, que repercutiu diretamente na seara educacional, em especial na necessidade de implantar o ensino remoto como estratégia nas redes públicas e privadas; Santana (2021) traz, em seu artigo, a discussão sobre como o uso das tecnologias digitais estão sendo utilizadas em diversos contextos educacionais, sobretudo, na educação do campo que evidencia historicamente demandas sociais e estruturais relacionadas ao processo de exclusão digital.

Os pesquisadores Silva; Cunha; Santos (2021) analisaram os impactos da pandemia nas escolas básicas do campo, com a implantação do ensino remoto, destacando a exclusão educacional dos camponeses no acesso às tecnologias digitais. As reflexões propostas pelos dois pesquisadores são importantes, porém, ainda há lacunas nessa categoria, visto que as questões propostas nos artigos e para além deles serão melhor esclarecidas através de pesquisas mais aprofundadas (dissertações e teses), isso porque tais produções podem englobar uma análise mais profunda do objeto de estudo, bem como um diálogo com um leque de dados maior do que os propostos em artigos científicos.

Essa categoria está em construção, porque esse tema instigou inúmeras pesquisas em todo o Brasil (que despontam em congressos) e, devido ao tempo institucional para a produção de dissertações e teses, essas produções científicas poderão ser disponibilizadas em breve, com dados relevantes para maior compreensão do uso das tecnologias digitais nas Escolas do/no Campo.

A sistematização dos dados e pesquisas publicadas evidenciam que ainda há poucas pesquisas que correlacionam o uso das tecnologias digitais com a Educação do Campo, em sua totalidade – aspectos políticos, econômicos, sociais e regionais. A essência da Educação

do/no Campo está em respeitá-la como saberes e valores que estão para além do ambiente escolar, através dos conhecimentos e práticas campesinas, abrindo o olhar científico que ultrapasse a dicotomia “campo e cidade”, “progresso e atraso”, “moderno e arcaico”, visto que o uso das tecnologias pode servir de instrumento para que os saberes do campo sejam divulgados e, desse modo, os conhecimentos produzidos pelas humanidades alcancem todos os que o busquem independente do distanciamento geográfico; ainda assim, pode ser mais uma forma de reprodução de exclusão educacional.

Essa compreensão perpassa pelas seis categorias elencadas, pois as contradições entre as leis brasileiras e a realidade das Escolas do Campo precisam ser consideradas para que políticas públicas sejam articuladas; mas essas ações só fazem sentido com a formação adequada de professores, bem como a disponibilização dos recursos tecnológicos adequados para que a prática seja viabilizada. De acordo as necessidades de ensino e especificidades das áreas do conhecimento a serem trabalhadas, diferentes tecnologias digitais poderão ser usadas, além do respeito aos olhares estudantis e, por fim, as mudanças ocorridas de forma abrupta na prática educacional, motivada pela busca da preservação da vida e da educação dos alunos em meio a pandemia do COVID-19.

Considerações finais

Após essa análise, fica evidente a resposta para a questões: como foram abordadas nas produções científicas o uso das Tecnologias Digitais nas Escolas do Campo? Foram encontrados quarenta e três trabalhos, nos quais as discussões propostas trazem aspectos importantes acerca das práticas educacionais realizadas em várias Escolas do Campo no Brasil; no entanto, as teses e dissertações trabalham discussões que norteavam questões pontuais da educação, em que a presença física dos professores e estudantes acompanhavam o uso das tecnologias digitais dentro das unidades educacionais.

Era complexo prever a possibilidade do ensino básico de forma remota, mesmo para os educadores que defendiam o uso das tecnologias digitais como instrumento pedagógico. Entretanto, essa realidade faz parte da vida educacional de milhares de estudantes brasileiros desde abril de 2020, quando o Ministério da Educação, por meio da portaria 343, determinou o ensino remoto e, com ela, o uso das tecnologias digitais.

A referida ação emergencial resultou na exclusão educacional de milhares de estudantes da educação básica. O uso das tecnologias digitais como recurso educacional na Educação/Escola do Campo é um tema que precisa ser estudado por meio de pesquisas científicas mais profundas (dissertações/ teses), visto que esse tema está para além de um recurso didático, ele carrega em si ações políticas, sociais e ideológicas que podem incluir ou excluir sujeitos do acesso aos saberes produzidos pela humanidade.

717

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 13 out. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil. Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/DIRETRIZES%20DA%20EDUCACAO%20DO%20CAMPO%20DO%20ESTADO%20DE%20MG.pdf>> Acesso em: 24 de mai. de 2023

BRASIL, Distrito Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Brasília: Presidência da República, 1996.

CALDART, Roseli Saete *et al.* Educação do campo. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 257-265, 2012. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2022.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; BORGES NETTO, Mario. **Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades**. Entrelaçando—Revista Eletrônica de Culturas e Educação, v. 2, p. 45-60, 2011.

PANTEL, Kamila Farias. **Escola rural multisseriada** [dissertação]: espaço de relações. Orientadora: Sônia Aparecida Branco Beltrame. - Florianópolis, SC, 2011. 159 p.

ETNOMODELAGEM E PLANTAÇÃO DE LARANJAS: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

Girlane da Silva dos Santos¹

Jailda da Silva dos Santos²

Josiane Silva Calhau³

Zulma Elizabete de Freitas Madruga⁴

Introdução

Não é difícil perceber o quanto a sociedade é diversa e plural. Basta olhar ao redor, nos espaços frequentados, na televisão, internet, e pode-se observar as diferenças e multiplicidades nas características físicas, no modo de pensar e agir, nas crenças e valores. O agrupamento de indivíduos com objetivos, costumes, comportamentos, conhecimento, tradições comuns, origina à cultura. Portanto, a sociedade é constituída por uma diversidade cultural, (D'AMBROSIO, 2001).

Nesse sentido, os membros dos distintos grupos culturais compartilham conhecimentos, e possuem comportamentos próprios, construídos em determinado tempo e lugar, e que são repassados de geração em geração, podendo ser modificados ao longo da história (D'AMBROSIO, 2001).

A escola, em particular, é um ambiente multicultural, formado por pessoas que carregam consigo memórias, vivências e experiências, saberes, práticas, formas de explicar e resolver problemas, que foram aprendidos fora da escola. Touraine (1999, p. 326), afirma que, é também função da escola, “encorajar a diversidade cultural entre os alunos e favorecer as atividades através das quais se forma e se afirma a sua personalidade”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orienta que se deve

[...] Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias

719

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, pela Universidade Estadual de Santa Cruz, Bahia, Brasil. E-mail: girlehta@hotmail.com

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, pela Universidade Estadual de Santa Cruz, Bahia, Brasil. E-mail: jaildasylva@hotmail.com

³ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, pela Universidade Estadual de Santa Cruz, Bahia, Brasil. E-mail: josy.calhau2133@gmail.com

⁴ Doutora em Educação Ciências e Matemática. Professora na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Tendências da Educação Matemática e Cultura (GEPEMaC). E-mail: betemadruga@ufrb.edu.br

do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p. 9).

No entanto, uma das concepções de ensino comum observada em sala de aula, é a concepção baldista, conforme Santos (2002). Nesta, o professor detém todo saber, e o estudante é visto como uma tábua rasa. Percebe-se que por vezes, ao adentrar em uma instituição de ensino, parece que toda essa bagagem cultural é deixada fora da escola, e é dado ênfase ao saber acadêmico em detrimento do popular, como se fossem disjuntos.

Tratando-se especificamente do ensino de Matemática, este fato parece acontecer de forma mais acentuada. Isso pode ser interpretado a partir das falas de estudantes, quando dizem que não entendem o porquê de estar estudando isso, e não saber onde vai aplicar aquilo.

Em vista disso, considera-se importante a necessidade de não só propor um ensino contextualizado, mas que fomente a valorização das diversas formas de saber e fazer matemática, inerente a cada grupo cultural. Para trabalhar conteúdos articulados aos saberes culturais, na Matemática, tem-se entre as tendências da Educação Matemática a Etnomatemática e a Modelagem Matemática, que juntas dão origem à Etnomodelagem, alternativa metodológica que estuda os procedimentos e práticas matemáticas utilizadas por diferentes grupos culturais para solucionar situações-problemas.

Conforme Rosa e Orey (2012, p. 287), “Definimos etnomodelagem como o estudo dos fenômenos matemáticos que ocorrem em determinado grupo cultural por meio da modelagem, pois as práticas matemáticas são construções sociais e culturalmente enraizadas”.

Diante disso, entende-se que a Etnomodelagem prima pela valorização das raízes culturais de distintos grupos, assim como a Etnomatemática, e utiliza as técnicas da Modelagem Matemática para contextualizar e traduzir os saberes tácitos das diferentes culturas para a Matemática acadêmica (MADRUGA, 2022).

Rosa e Orey (2013, p. 3475) apontam como desafio “a maneira como as ideias, procedimentos e práticas matemáticas, culturalmente enraizadas, podem ser extraídas ou compreendidas sem permitir que a cultura dos pesquisadores e investigadores interfira com a cultura dos membros do grupo cultural sob estudo”. Tal preocupação decorre do fato de que os membros da cultura local possuem uma interpretação própria, que difere da interpretação daqueles que estão de fora dessa cultura, e, portanto, ao investigar uma determinada cultura, os pesquisadores não devem sobrepor ou desvalorizar os saberes ali produzidos.

A interpretação dos observadores de dentro é denominada de abordagem êmica, enquanto que a interpretação dos observadores de fora é chamada de abordagem ética (ROSA; OREY, 2012). Nesse contexto, propõe-se neste artigo reconhecer como membros de um grupo específico interpretam suas práticas matemáticas, ou seja, seus saberes êmicos. Com base

nisso, como pesquisadores e observadores, busca-se compreendê-los sob outra perspectiva, fundamentada em olhar ético.

A partir do reconhecimento desses saberes ênicos, pretende-se evidenciar de que forma os agricultores fazem uso da Matemática e, com base na interpretação ética, propor conteúdos que estão articulados às práticas locais. Ao mesmo tempo, viabilizar a valorização do grupo cultural e de seus membros.

Assim, o conhecimento matemático local empregado na produção da laranja pode ser traduzido para a Matemática escolar. Isto implica em um ensino contextualizado e voltado à realidade do educando. Nesse contexto, a sala de aula, enquanto espaço de produção de conhecimento, pode ser também meio de valorização, respeito, representação e fortalecimento das raízes culturais.

Diante do exposto, esse artigo tem como objetivo analisar os conhecimentos matemáticos utilizados por produtores de laranjas, sob o olhar da Etnomodelagem, e indicar possibilidades para o ensino e aprendizagem de Matemática. Para tanto, realizou-se duas entrevistas, visando atrelar os saberes advindos de um grupo social aos saberes acadêmicos que são trabalhados no contexto do âmbito escolar.

A etnomodelagem e as contribuições para o ensino de matemática

O ensino de Matemática, por vezes, é considerado complexo e de difícil compreensão, em vista da percepção de que não fornece mecanismos que aproximem as vivências dos estudantes das discussões realizadas em sala de aula. Nesse sentido, faz-se necessário pensar em práticas educativas que relacionem os conteúdos trabalhados no âmbito escolar e o cotidiano dos estudantes, de modo a valorizar seus conhecimentos prévios no desenvolvimento de competências e habilidades específicas da disciplina.

De acordo com Santos e Cassale (2021), o processo de ensino e aprendizagem nas escolas deve priorizar a promoção da reflexão, criatividade, independência e raciocínio lógico, baseados na resolução de problemas da sua realidade, de tal forma que os estudantes possam compreender que a Matemática tem origem na abstração da realidade e está diretamente ligada ao contexto sociocultural.

Com isso, entende-se que conciliar saberes advindos das vivências sociais e os que são adquiridos na escola, permite que os estudantes percebam que a Matemática não está distante de sua realidade, mesmo que em alguns momentos, seja apresentada de forma abstrata. O ensino contextualizado, com base nas experiências socioculturais, pode proporcionar aproximações, significado e aplicações da Matemática no cotidiano.

Nesse contexto, destaca-se a Etnomodelagem como uma alternativa que busca, por meio de uma perspectiva metodológica, a valorização dos grupos culturais distintos, e o reconhecimento de ideias, procedimentos e práticas matemáticas produzidas por seus

membros ao longo de suas vivências. Estes saberes próprios da cultura, foram formulados para atender necessidades específicas, mas podem ser relacionados aos saberes aprendidos na escola.

Dessa maneira, Madruga (2021) compreende a Etnomodelagem enquanto proposta metodológica que se utiliza dos conceitos de diversidade e cultura, combinados com a Modelagem Matemática. Assim, os saberes/fazeres matemáticos produzidos pelos membros de distintos grupos culturais podem ser compreendidos e traduzidos para a Matemática acadêmica.

Nessa perspectiva, os conhecimentos advindos do contexto social e cultural podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem, por meio da Etnomodelagem, na medida em que analisa as formas como são concebidos e compartilhados por aquele grupo, e relaciona com as aulas, tornando-as dinâmicas e com significado para o estudante.

Essa abordagem possibilita a elaboração de ações pedagógicas originadas no contexto sociocultural dos alunos, que são desenvolvidas com a utilização da Etnomodelagem. Esse contexto propicia a valorização das ideias e dos procedimentos matemáticos locais, bem como o reconhecimento de práticas matemáticas globais que objetivam a valorização e o respeito aos valores culturais e os conhecimentos adquiridos pelos alunos em sua convivência em sociedade. (ROSA; OREY, 2020, p.4).

722

Por isso, é importante enfatizar que a utilização da Etnomodelagem no âmbito do ensino da Matemática, possibilita o reconhecimento das práticas culturais em grupos específicos e contribui para o processo de ensino e aprendizagem, pois compreende-se que os indivíduos carregam consigo um conhecimento que deve ser valorizado.

Assim, quando se coloca em ação as práticas cotidianas no desenvolvimento de atividades matemáticas, é possível que haja maior envolvimento dos estudantes, uma vez que podem compreender a aplicabilidade do ensino em suas vivências com mais facilidade, e relacionar com os conteúdos traduzidos em sala de aula.

Para compreender as aplicações da Etnomodelagem, apresenta-se, em conformidade com Rosa e Orey (2017), as três abordagens definidas por eles, que auxiliam na compreensão e utilização da Etnomodelagem, sendo elas; Abordagem Êmica – Local; Abordagem Ética – Global; e Abordagem Dialógica – Glocal, as quais são explicitadas pelos autores como:

Global (ética): é a visão dos observadores externos, de fora, sobre as crenças, os costumes e o conhecimento matemático desenvolvido pelos membros de grupos culturais distintos.

Local (êmica): é a visão dos membros de grupos culturais distintos sobre a própria cultura e crenças e, também, sobre os próprios costumes e conhecimento matemático. O conhecimento local é importante porque foi valorizado, testado e validado dentro do próprio contexto local.

Glocal (êmico-ético): a glocalização representa uma interação contínua entre a globalização e a localização, pois oferece a perspectiva de que ambas as abordagens são elementos importantes de um mesmo fenômeno (ROSA; OREY, 2020, p. 265).

Na abordagem êmica são analisadas as formas como a Matemática se apresenta no grupo, e como elas são aplicadas na interação com os indivíduos, a partir da percepção dos próprios membros. Assim, propõe-se reconhecer esses saberes/fazer e fomentar a valorização do conhecimento advindo do grupo cultural, expressado em suas vivências cotidianas.

Já a abordagem ética, vale-se do conhecimento do grupo para traduzir para a Matemática acadêmica, com base em uma visão externa. Busca-se por meio deste, traçar situações que possam ser percebidas no âmbito da academia.

Por fim, apresenta-se a junção das abordagens anteriores, a qual classifica-se como dialógica. Nesta, os elementos se constituem para entender o fenômeno estudado, ou seja, são traçadas as relações entre os conhecimentos locais e globais.

Desse modo, percebe-se que a utilização dessa proposta e de suas abordagens, propicia que os professores saiam da zona de conforto, modifiquem suas práticas educativas, e pensem em um ensino que fomente a reflexão dos estudantes, primando por uma formação crítica. Pois, “[...] o (re) pensar das práticas educativas dos professores tem contribuindo para a desmistificação desse ensino conteudista, na busca por alternativas para um processo de ensino e aprendizagem mais reflexivos e com significado para os estudantes” (SANTOS; MADRUGA, 2021, p.1).

Com isso, provocar esse diálogo entre a Matemática e as situações cotidianas, é promover a interação entre os saberes e fazeres dos mais diferentes grupos culturais com a Matemática escolar, de forma a suscitar uma aprendizagem que possibilite uma postura crítica e reflexiva, bem como a valorização de diferentes culturas.

Metodologia

Esta pesquisa é de cunho qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 2010), visto que buscou-se reconhecer e descrever aspectos matemáticos utilizados na produção de laranja, a fim de analisar as possíveis relações entre os saberes culturais e acadêmicos. A inserção das pesquisadoras no campo de pesquisa, por meio de entrevista semiestruturada, possibilitou avaliar e apontar contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem da Matemática, sob o olhar da Etnomodelagem.

Nesse sentido, com intuito de propor a inserção da Etnomodelagem no contexto da sala de aula, apresentam-se possibilidades para o ensino de Matemática, após analisar as ideias, procedimentos e práticas desenvolvidas por dois produtores de laranja.

Assim, para a produção de dados, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas. A primeira pessoa entrevistada é uma agricultora de 62 anos de idade, moradora da localidade Encruzo, Zona Rural do Município de Governador Mangabeira, Região do Recôncavo da Bahia, Brasil. A mesma possui formação no Magistério e atuou como professora da Educação Básica, durante 25 anos e conciliava sua profissão com o trabalho no campo.

A entrevistada ressalta que realizava os ofícios no campo desde pequena, porque ajudava a mãe no trabalho do dia a dia, e isso era a fonte de renda da família. Ela é a segunda, dos cinco filhos que sua mãe teve. Para conseguir se formar e atuar na profissão, o trabalho no campo era uma das principais fontes de renda da família.

A segunda entrevista foi realizada com um agricultor de 56 anos, que reside em uma localidade chamada Cutia, Zona Rural pertencente ao Município de Laje, Vale do Jiquiriçá, Bahia, Brasil. Ele não possui Ensino Básico completo, e estudou até o 6º ano do Ensino Fundamental. Trabalhou por 15 anos com o plantio e comercialização da laranja. Porém, há 5 anos ele deixou de transportar esse produto para outros municípios. Além disso, destaca que com a incidência da pandemia da COVID-19⁵, a quantidade de compradores diminuiu. Atualmente ele trabalha com uma quantidade muito reduzida de laranja, e investe em outras culturas, como o cacau.

Ambas as entrevistas foram gravadas em áudios, com a permissão dos colaboradores, tendo suas identidades preservadas. Posteriormente foram feitas as transcrições dos áudios, para análise dos dados. As entrevistas transcorreram de forma tranquila, em que o diálogo oportunizou às pesquisadoras perceberem que no processo de plantação de laranja a Matemática se faz muito presente.

Por fim, na análise dos dados, foi feita a conexão entre as falas traduzidas nas entrevistas (saber êmico), e possíveis conteúdos matemáticos (saber ético), para que sejam apontadas implicações para se desenvolver esses conteúdos em sala de aula.

Os entrevistados serão identificados na seção seguinte como E 1 - Entrevistado 1 e E 2 - Entrevistado 2, para destacar as falas das pesquisadoras será usada a letra P.

Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada sob a lente da Etnomodelagem, considerando os conhecimentos êmicos dos entrevistados sobre a plantação de laranja. De posse dos dados coletados, emergiram duas categorias, a saber: *Perda ou ganho: a Matemática Financeira em ação;* e, *E na sua plantação, onde tem Matemática?*

⁵ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

Perda ou ganho: a Matemática Financeira em ação

O plantio da laranja é considerado uma importante fonte de renda para muitos moradores do campo, que buscam nessa cultura, o sustento familiar. Assim, entende-se que abordar temas como a laranja, pode aproximar estudantes que já trabalham ou possuem familiares que vivem dessa renda, do ensino de Matemática. Uma vez que, no processo de plantio e comercialização desse produto, nota-se a presença de conteúdos matemáticos como por exemplo: noções de Matemática financeira, quando tratam do lucro e prejuízos, além de grandezas proporcionais e unidades de medidas, entre outros.

Observou-se que a entrevistada 1 tem a percepção de que em alguns momentos a plantação de laranja não é muito lucrativa, tendo em vista, que até chegar na produção final, vários são os investimentos que devem ser feitos para melhorar o plantio.

Assim, as ideias da Matemática Financeira, são expressas, por exemplo, no seguinte trecho da entrevista. *“O trabalho é um pouco difícil, porque a renda é muito pouca, as lutas do dia a dia são muitas, as vezes o que plantamos não dá resultado diante das coisas que colocamos na plantação, para melhoria do produto, consumo e venda”* (E1).

Percebe-se nesta fala, que mesmo sem utilizar os cálculos matemáticos, a agricultora tem o conhecimento de que, por causa dos investimentos feitos na produção, o resultado final pode ser lucrativo ou não.

Ainda falando sobre o lucro das laranjas, a entrevistada relata que não considera o trabalho com laranjas lucrativo, mas é um dos recursos que possui para a fonte de renda familiar. *“Não, mas é a única solução para nós que somos agricultores, porque é o recurso que temos, os gastos são muitos, usamos muitos remédios, adubos químicos, adubos de crescimento, carregos e etc”* (E1).

Esses saberes locais corroboram com o que propõe Santos (2017), ao falar sobre a ideia de lucro e prejuízo para os comerciantes.

Quando a diferença entre receita e despesas é positiva, chamamos a diferença de lucro. Quando essa diferença é negativa, chamamos essa diferença de prejuízo. Para os comerciantes calcularem a margem de lucro, que desejam obter, em um determinado período devem levar em conta todas as suas despesas fixas. (SANTOS, 2017, p. 20).

Neste sentido, entende-se que apesar de não assumir a ideia de lucro e prejuízo como é apresentada na Matemática, a entrevistada consegue fazer um comparativo entre as despesas e as receitas ao longo da produção da laranja, sendo que a diferença entre elas (que neste caso representa o lucro) é consideravelmente pequena.

Outro trecho, que pode ser destacado é a utilização da Matemática Financeira na fala da Agricultora, é no instante em que a mesma aponta que a plantação da laranja auxilia nas despesas familiares: *“É de onde tiro o sustento o dia a dia, mesmo com as dificuldades dos gastos, é daí*

que tiro as despesas, para alimentos, medicamentos, vestuários e etc. Se o salário (aposentadoria) não dá para tudo, as coisas cada dia mais caras, é muita coisa na vida, temos que buscar uma segunda opção” (E1).

Segundo D’Ambrosio (2001),

[...] o cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura. (D’AMBROSIO, p. 24, 2001).

Nesse contexto, de acordo com a fala dessa entrevistada, o salário é insuficiente para arcar com as despesas diárias, sendo necessário outro meio de gerar renda para o sustento familiar. Um dos fatores que parece ser apontado como contribuinte para isso, é o aumento nos preços dos produtos e dos serviços que são essenciais.

Ressalta-se que o entrevistado 2 tem ideias de lucro que diferem da entrevistada 1. Durante as suas falas, entendeu-se que o lucro era resultado da venda total do que foi produzido.

Foi perguntado a aos agricultores o que julgavam mais vantajoso: vender o cento ou a dúzia. O entrevistado 2 respondeu: *“Vender o cento porque vendia mais, né?! Aí quem comprava na mão da gente ia vender em dúzia” (E2).*

Em termos de valores, matematicamente a venda em dúzias geraria mais lucros, entretanto, o agricultor leva em conta a quantidade a ser vendida e a garantia da venda, fatores que são importantes na comercialização e na tomada de decisões. Nesse sentido, a distribuição das laranjas para os feirantes garante a venda da produção e não coloca em risco prejuízos com a perda de laranjas em grandes escalas, caso não conseguisse vender em dúzias.

Diante disso, percebeu-se que atividades que versam sobre essa perspectiva podem contribuir para que os estudantes tenham noção e consolidem alguns conteúdos, por meio daquilo que vivenciam cotidianamente.

Notem que o processo de venda é comum independente da região em que o indivíduo está inserido. Quando questionados sobre como a laranja é comercializada/vendida e quanto custam, os entrevistados narram que: *“Vendemos em caixas no valor de 25 a 30 reais, ou então toneladas com importadores e comerciantes na feira. [...] Repassa para os compradores, eles distribuem em outras cidades e comércio” (E1).* *“Vendida em cento, cento ou dúzia, mas o certo é o cento porque só vendia em dúzia quando era na feira. [...] Hoje, tá na faixa de 25 o cento, mas naquela época era 20, 18, 17, que tem mui... já tem o que? uns 5 anos que parei. Mas, a laranja é sempre um preço assim, 20 reais o cento, 25. A dúzia, é em média 4 reais” (E2).*

Os agricultores relatam que vendem laranjas produzidas para comerciantes ou importadores. A primeira entrevistada afirma que o fruto é comercializado em caixas que correspondem a preços que variam de 25 a 30 reais, valores que equivalem ao indicado pelo segundo entrevistado, porém sua venda é feita em centos.

Diante do exposto, entende-se que há necessidade de entender as noções de lucro e prejuízo, uma vez que, o preço repassado para comercialização pode variar com o tempo, bem como, para que o lucro seja obtido de fato a produção deve ser em larga escala, pois, assim poderá cobrir os gastos com os produtos utilizados ao longo do produção da laranja.

Rezende *et al* (2022, p. 3), destaca que,

[...] Conhecer efetivamente a Matemática Financeira é, além de saber quais fórmulas devem ser usadas, saber quando e por que elas devem ser usadas, dando ao indivíduo maiores opções para solucionar os problemas cotidianos. Ou seja, entender o potencial da Matemática Financeira contribui significativamente para a formação da sua vida cidadã destes jovens estudantes, de seu poder de escolha e, portanto, de sua liberdade.

Destarte, julga-se importante pensar em um processo de ensino e aprendizagem que leve os estudantes a refletirem nas ações que realizam foram do âmbito escolar, e que necessitam de saberes matemáticos. Desta forma, compreende-se que a Etnomodelagem pode ser uma ferramenta de ensino que permite aos estudantes estabelecerem relações sobre a sua prática cotidiana e os saberes adquiridos em sala.

E na sua plantação, onde tem Matemática?

727

Por muitos anos, as unidades de medidas eram utilizadas sem conversão, ou seja, usava a medição que se enquadra no momento, a exemplo da: jarda, polegadas e passos. Diante das variações nas medições e o avanço da tecnologia, sentiu-se a necessidade de padronizar as medidas, a partir do Sistema Internacional de Unidades - SI, universalizando em todo lugar. De acordo com Prass (2008, p. 1), “Em nossa civilização atual, os processos de medição são bastantes complexos, a fim de satisfazerem as necessidades da ciência e da tecnologia em épocas remotas o homem utilizou o processo simples suficientes para a sua técnica primitiva”.

A padronização das unidades facilita no desenvolvimento das, para que não haja distorções nas mensurações, independente da região em que o indivíduo esteja inserido. Diante disso, observa-se que no plantio de laranja a unidade de medida utilizada pelos agricultores é a mesma, como fica evidente nos seguintes trechos da entrevista: “Usamos 4m para cada pé, e temos que ter espaço adequado para limpeza, uso de trator e roçadeira” (E1). “3 metros, media com a vara, pegava uma vara de 3 metros, saia medindo de um pé pra outro” (E2).

Com isso, percebe-se que a padronização das unidades facilita no desenvolvimento das ações, para que não haja distorções nas mensurações, independentemente do local que esteja sendo investigado.

Quando foi questionado aos entrevistados se eles utilizam a Matemática na produção da laranja, e em quais situações, obteve-se a seguinte resposta: “Utilizamos sim, nas vendas, nos pesos, vendidos as caixas e toneladas, adubos e tratores” (E1). “Quando vendia porque, pra gente saber quanto dava, né?! E aí vendia 10000 laranja tinha que calcular quanto dava em dinheiro, esse negócio assim” (E2).

Observou-se que os agricultores reconhecem que a Matemática se faz presente em suas vivências, entretanto a maior ênfase é relacionada ao conteúdo de Matemática Financeira, dada a preocupação destes com o possível lucro que contribuirá para o sustento familiar.

Entretanto, é possível observar ao longo dos diálogos estabelecidos entre as pesquisadoras e os entrevistados, que no processo de produção e comercialização de laranja, há outros elementos matemáticos que essas pessoas utilizam. Destaca-se as ideias de razão e proporção que eles estabelecem quando mencionam sobre o processo de adubação das laranjas:

E 2: Um litro de água é na faixa de uns 500 litros... um litro de remédio uns 500 litros de água. porque é por ml, é por ml. 100ml, 100 litros de água, e vai assim pela base, porque tem uns que é mais tem outros que é menos.

P: E como você media o adubo?

E2: Na faixa de 400g por pé.

Entende-se que o entrevistado usa uma relação direta entre a quantidade de adubo e a unidade do pé de laranja. Em linguagem Matemática, pode-se assumir que ele utiliza em sua prática as ideias de grandezas diretamente proporcionais.

Além disso, observa-se que além dos conteúdos já citados, destaca-se outros conteúdos matemáticos que podem ser relacionados ao processo de ensino de Matemática, tais como medidas tempo e de massa.

Ao serem questionados se há um período específico para a plantação, os entrevistados responderam: “Ocorre no período de maio a junho. Por que é o período mais chuvoso para a plantação de laranja” (E1). “É, no mês de maio até São João que ela produz mais” (E2).

Para D'Ambrosio (2001, p. 41), “[...] cada indivíduo carrega consigo raízes culturais, que vêm de sua casa, desde que nasce. Aprende dos pais, dos amigos, da vizinhança, da comunidade”. Corroborando com isso, destaca-se que muitos desses saberes matemáticos que os agricultores detêm e utilizam na produção e comercialização da laranja partem do conhecimento empírico que adquirem ao longo dos anos, e das vivências que eles tiveram com os demais membros da sua comunidade, seja familiar ou vizinho.

Isto fica evidente na fala do entrevistado 2, quando questionado de onde partiu o interesse em trabalhar com laranjas. “Meu irmão, meu irmão prantava [sic] e me incentivou, disse que era bom, aí comecei a prantar [sic]” (E2).

Considerações finais

Este artigo teve por objetivo analisar os conhecimentos matemáticos que são utilizados por produtores de laranjas, sob o olhar da Etnomodelagem, e indicar possibilidades para o ensino e aprendizagem de Matemática. Para isso, foram realizadas entrevistas com dois agricultores que trabalham com a produção de laranja, a fim de entender como eles utilizam os saberes matemáticos ao longo do processo de produção e como isso pode ser traduzido em uma linguagem matemática acadêmica.

Em posse dos dados da entrevista, observou-se possíveis relações que podem ser desenvolvidas em sala de aula, por meio dessa atividade cultural, as quais foram apresentadas em duas categorias, a saber, *Perda ou ganho: a Matemática Financeira em ação; e, E na sua plantação, onde tem Matemática?*

Na primeira categoria destacou-se como os produtores interpretam a ideia de lucro e prejuízo, conceitos que se estudam em Matemática Financeira. Observou-se que os agricultores, de forma implícita, entendem que o lucro é dado mediante a receita final que se obtém ao calcular a diferença entre os gastos da produção e a venda do produto, pois, sempre destacam os produtos que utilizam para manter em boas condições a plantação.

Entretanto, mesmo tendo essa noção, o objetivo final deles é que toda produção seja vendida, pois é daí que retiram o sustento para a família. Assim sendo, entende-se que por meio da cultura da produção de laranja, pode ser apresentado para os estudantes os conceitos de lucro e prejuízo, ressaltando que, mesmo que toda produção seja vendida, só haverá lucro se houver saldo positivo entre a diferença dos gastos com a venda, caso contrário, tem-se prejuízo.

Logo, podem ser trabalhadas em sala de aulas situações problemas que versem sobre essa prática cultural, de forma a consolidar este conceito. Espera-se, que os estudantes, ao vivenciarem essa experiência, utilizem também desse aprendizado fora do âmbito escolar com os demais membros do seu entorno que trabalham com a venda desse produto, entendendo e mostrando a aplicabilidade da Matemática no seu dia a dia.

Na segunda categoria, outros conteúdos matemáticos foram observados pelas pesquisadoras diante do diálogo com os entrevistados, que podem ser trabalhados nas aulas de Matemática, como algumas unidades de medidas e razão e proporção.

Durante o cultivo da laranja, algumas medidas são essenciais para a manutenção e obtenção de bons frutos, como é o caso da distância entre cada pé de laranja e a quantidade de remédios e adubos necessários para evitar ou controlar pragas. Assim sendo, destaca-se a possibilidade de trabalhar nas aulas de Matemática tais conteúdos, uma vez que, observou-se que as medidas não variam, já que os agricultores entrevistados são de locais distintos. A diferenciação ocorre apenas no instrumento utilizado para o manuseio de tais medidas.

Além dessas medidas, são utilizadas na produção e comercialização de laranja, medidas de massa e de tempo. Ressalta-se também, que ao trabalhar as medidas de tempo, deve-se levar em consideração a região dos produtores, uma vez que, o melhor período para se plantar é em período chuvoso, e na região dos entrevistados esse período ocorre entre abril e junho. Isso pode variar, sendo um tópico relevante para discussão em sala de aula, de tal forma que leve os estudantes a pensarem em opções que atendam a especificidades do local em que está inserido.

Ademais, evidenciou-se que no processo de adubação e quando os agricultores colocam remédios na plantação, estão utilizando a ideia de razão e proporção. Com isso, o plantio de laranja pode ser uma das possibilidades para ensinar grandezas diretamente e inversamente proporcionais.

Por fim, ressalta-se que atividades que versam sobre a óptica da Etnomodelagem, além de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, contribui também para que os estudantes entendam onde e como utilizar a Matemática desenvolvida em sala de aula para resolver situações problemas do seu dia a dia. Além disso, é importante destacar que os saberes que eles trazem consigo, inerentes a sua cultura, podem ser associados aos saberes desenvolvidos no âmbito escolar, num movimento de valorização da cultura local.

Referências

BOGDAN, Robert. Charles; BIKLEN, Sari. Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** - Ensino Fundamental, MEC. Brasília. 2017.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: Uma proposta pedagógica para a civilização em mudança. Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática. 2021. Número especial. pp 97–108. Costa Rica.

MADRUGA, Zulma Elizabete de Freitas. **Concepções de Modelagem Matemática nas pesquisas em Etnomodelagem**. In: Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. Anais. Uberlândia(MG) Uberlândia, 2021. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/VIIISIPEMvs2021/381041>

MADRUGA, Zulma Elizabete de Freitas. Pesquisas Em Etnomodelagem no Brasil: Um Olhar sobre as concepções de Modelagem Matemática. **ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação**, Marabá -PA, v.4, n.2, p.17-32, jul.-dez. 2022.

REZENDE, Adriano Alves de. et. al. A Matemática Financeira no Ensino Médio Brasileiro: perspectivas para formação de indivíduos críticos. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 03, n. 01, p. 01-24, e202201, jan./dez., 2022.

ROSA, Milton; OREY, Daniel. Clark. O campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagens êmica, ética e dialética. **Educação e pesquisa**, v. 38, n. 4, 2012. p. 865-879, 2012.

ROSA, Milton; OREY, Daniel. Clark. **As abordagens êmica, ética e dialética na pesquisa em Etnomodelagem**. VII CIBEM - Congreso Iberoamericano de Educación Matemática, 2013 Uruguay, p. 3475 - 3482, 2013. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/19763/1/Rosa2013As.pdf>.

ROSA, Milton; OREY, Daniel. **Etnomodelagem: a arte de traduzir práticas matemáticas locais**. São Paulo: Livraria Editora da Física, 2017

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. Etnomodelagem como um movimento de globalização nos contextos da Etnomatemática e da Modelagem. **Com a Palavra o Professor**, Vitória da Conquista (BA), v.5, n.11, janeiro-abril / 2020.

SANTOS, Eliane Costa; CASSALE, Ezequias. Interface entre a elipse e a circunferência: contributo da etnomodelagem no ensino de Geometria Analítica por meio de cestaria. **Revista Matemática e Ciência: Construção; Conhecimento e criatividade**, 4 (1), 72-86.

SANTOS, Gírlane da Silva dos Santos; MADRUGA, Zulma Elizabete de Freitas. **Etnomodelagem no processo de formação de professores que ensinam Matemática**. XIV Encontro Sul-Mato-Grossense de Educação Matemática, 20 a 22 de outubro de 2021 SBEM/MS – UFMS.

SANTOS, Josivaldo Augusto dos. **Matemática comercial e financeira no Ensino Fundamental II**. 2017.116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) – Instituto de Matemática, Programa de Pós Graduação em Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

SANTOS, Marcelo. Câmera. **Algumas concepções sobre o ensino-aprendizagem da matemática**. In: Educação Matemática em Revista. Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Ano 9, n. 12, junho de 2002.



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

TOURAINÉ, Alain. (1999). **A escola do sujeito**. In: Touraine, A. Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes. Trad. Jaime A. Clasen e Efraim F. A. Vozes, (pp.317 – 343) Petrópolis, Brasil.

PRÄSS, Alberto. Ricardo. **Pesos e Medidas** – Histórico. Disponível em: <http://www.fisica.net/unidades/pesos-e-medidas-historico.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2008.

732



**Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas**

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PARA CRIANÇAS COM AUTISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Greice Kelly Marinho ¹

Viviane Cristina de Mattos Battistello ²

Introdução

A comunicação faz parte da vida das pessoas e ela pode ser utilizada de diversas formas de acordo com a situação vivida. No entanto, o que fazer quando a criança não consegue se expressar e interagir através da fala ou da escrita, se não é alfabetizada ainda? Com base nesse questionamento, é relevante buscar formas para que o indivíduo consiga desenvolver outras maneiras de se comunicar. De acordo com o DSM-5 (2014), a ausência de capacidades sociais e comunicacionais pode ser um impedimento à aprendizagem.

Desse modo, conforme os pesquisadores Brites e Brites (2021), as dificuldades na interação com o outro, os atrasos na linguagem, a ecolalia, comportamentos restritos e repetitivos, o uso ritualístico da linguagem e a resistência à mudança, são algumas das características observadas no autismo. Em relação às alterações na linguagem, observa-se grau de comprometimento no desenvolvimento e aquisição, apresentando algum grau de dificuldade em compreender como usar a linguagem para comunicar seus anseios e/ou interpretar a mensagem passada por outra pessoa.

A criança com autismo pode apresentar déficits nas habilidades comunicativas não-verbais e dificuldade de enunciar seus desejos, sentimentos e pensamentos, assim como em manter uma conversa coerente. Em razão disso, o tema proposto para esse estudo é relevante, visto que a comunicação assume um papel primordial para a inclusão do indivíduo na sociedade. Nesse contexto, o presente estudo tem por objetivo apresentar formas alternativas de comunicação para crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista) na educação infantil. Sendo para isso, realizada uma pesquisa qualitativa, exploratória de caráter bibliográfico, utilizando-se a plataforma de periódicos Scielo, com os seguintes descritores: Comunicação e Autismo, considerando as pesquisas realizadas a partir do ano de 2021.

Para tanto, o artigo apresenta-se organizado da seguinte maneira: a introdução, elucida uma prévia do estudo, na sequência apresenta-se a metodologia utilizada, bem como a revisão da literatura, resultados e apresentação de dados. Por fim, ao apresentar as considerações finais, aponta-se a necessidade de ampliação dos estudos em bases de pesquisas internacionais.

733

¹ Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional da Faculdade Censupep - SC, marinho.greicek@gmail.com;

² Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale- NH, vivimattos@feevale.br.

Metodologia

O presente artigo de revisão está organizado a partir de uma pesquisa qualitativa, exploratória de caráter bibliográfico, no qual foram analisados estudos utilizando a plataforma de periódicos Scielo, com os seguintes descritores: Comunicação e Autismo, buscando elucidar formas alternativas para comunicação de crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista) na educação infantil.

A coleta de dados ocorreu na primeira semana do mês de novembro de 2021, para isso, foi definido o período de pesquisas de 2017 a 2021. Após esta primeira seleção das pesquisas, foram lidos todos os resumos, e os que não possuíam o resumo nas bases de dados eletrônicas ou que os objetivos do estudo não eram a respeito da Comunicação Alternativa e Autismo foram descartadas.

Revisão de Literatura, resultados e apresentação de dados

O autismo também denominado de Transtorno do Espectro Autista-TEA é uma desordem do neurodesenvolvimento, que apresenta prejuízos no tocante às habilidades de interação social e comunicação associadas a comportamentos repetitivos e interesse em movimentos estereotipados, podendo ser classificado do leve ao moderado (DSM-5, 2014).

No Brasil, não há índices oficiais acerca da prevalência de diagnósticos fechados de crianças com TEA, mas, os dados dos censos escolares (INEP, 2018) dos últimos anos têm apresentado um aumento significativo nas matrículas de alunos com deficiência, altas habilidades e autismo.

Nesse sentido, apesar do diagnóstico ser feito por uma equipe multidisciplinar, incluindo avaliação do neuropediatra, é imprescindível que os professores tenham conhecimentos das especificidades de seus alunos, pois ao que tange ao TEA as características permeiam do nível leve ao moderado.

Conforme a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – lei nº 12.764/12, considera-se o indivíduo que: I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

Considerando tais características, é notório no contexto da educação infantil que as crianças com o transtorno possam apresentar dificuldades em interagir socialmente com outras crianças e/ou adultos, e em alguns casos podem apresentar movimentos repetitivos e estereotipados, e ainda podem apresentar dificuldades em manter o contato visual com outros. Os prejuízos em relação a comunicação também estão presentes, assim, a ação verbal fica comprometida, bem como outras características, que são chamadas de comorbidades. Conforme Brites e Brites (2018) o TEA afeta de maneira decisiva e predominante a capacidade de percepção social, visto que é uma propriedade do cérebro responsável por permitir que consigamos reconhecer, elaborar, antecipar, processar e responder de maneira adequada e harmoniosa a um contexto e/ ou um contato social. Desse modo, a percepção social é a mais afetada, e portanto, a linguagem social, seja ela verbal ou não verbal, a análise das emoções, as respostas aos estímulos sensoriais e funções executivas para organizar, sequenciar e integrar todas elas.

Abrange um espectro bastante heterogêneo de quadros comportamentais. Há crianças com deficiências na linguagem, outras com deficiência intelectual, entretanto há outras que têm as habilidades cognitivas preservadas e apresentam apenas o déficit na interação social. Enquanto algumas crianças manifestam uma história de desvio do desenvolvimento desde os primeiros dias de vida, outras apresentam os sintomas somente após dois anos de suposta normalidade (LAMPREIA, 2016).

Embora os sintomas sejam pouco perceptíveis e geralmente identificados durante o segundo ano de vida da criança (12 a 24 meses), podem ser vistos antes dos 12 meses de idade, se os atrasos do desenvolvimento forem graves, ou percebidos após os 24 meses, se os sintomas forem mais sutis (SENA, 2021). Visto que a Educação Infantil, tem papel fundamental na vida de todas as crianças, em especial do indivíduo com TEA, pois se trata da primeira etapa da Educação Básica da estrutura educacional brasileira, onde a criança terá suas primeiras experiências fora do seu âmbito familiar, onde iniciará novos vínculos afetivos externos, interações e aprendizagens. É um período importante para as observações de sintomas que fogem aos marcos do desenvolvimento infantil.

Neste ínterim, entende-se que quanto antes for feito o diagnóstico, mais rápido a intervenção e melhores os resultados. É de suma importância práticas pedagógicas com vistas ao ensino inclusivo, e para isso a Sartoretto e Bersch (2012) afirmam que em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural, em escolas e salas de aula, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas.

As demandas da educação na sociedade contemporânea só admitem um tipo de escola: a escola inclusiva: todas as instituições de ensino devem ter esse ideário (CUNHA, 2016). O ensino especial é inclusivo quando se ocupa da autonomia do aluno e o capacita para o ensino regular, para a vida familiar e para a vida social. Da mesma forma, o ensino regular cumpre

seu papel quando atende a diversidade discente com equidade, sem preconceitos, observando as especificidades de cada indivíduo, buscando sua formação integral.

Nessa busca por alternativas que atendam as necessidades das crianças com TEA na educação infantil, a comunicação alternativa (CA) torna-se pertinente, pois é uma possibilidade sociocomunicativa. Ademais, por ser uma área de conhecimento multidisciplinar, contempla as necessidades complexas de comunicação, como: uso de gestos manuais, símbolos gráficos, sistemas assistidos de voz, dentre outros recursos empregados para substituir ou suplementar, de modo temporário ou permanente, formas de expressões referentes à fala ininteligível, não funcional ou inexistente (IACONO; JOHNSON; FORSTER, 2009).

Internacionalmente, a comunicação alternativa apresenta diferentes nomenclaturas, no Brasil a comunicação alternativa vem sendo traduzida de diferentes maneiras: Comunicação Aumentativa e Alternativa; Comunicação Alternativa e Suplementar; Comunicação Alternativa e Ampliada. A comunicação é considerada alternativa quando o indivíduo não apresenta outra forma de comunicação e, considerada ampliada quando o indivíduo possui alguma comunicação, mas essa não é suficiente para suas trocas sociais.

No Brasil, desde a década de 1970, os indivíduos impossibilitados de se expressar de maneira adequada oralmente, ou seja, pela fala, vêm tendo a oportunidade de utilizar recursos alternativos para que a sua comunicação se efetive (NUNES, 2002). Assim, conforme Cafiero (2005), um sistema de Comunicação Alternativa (CA) é "o uso integrado de componentes incluindo símbolos, recursos, estratégias e técnicas utilizados pelos indivíduos a fim de complementar a comunicação".

Portanto, a CA constitui uma área da tecnologia assistiva que visa possibilitar às pessoas que possuem restrições quanto à expressão oral, que se comuniquem, participem nos diversos contextos sociais de forma mais ativa e desenvolvam autonomia. Sua inserção e aplicabilidade podem ser constatadas nas áreas clínicas, bem como nos mais variados espaços sociais, seja escolar, domiciliar ou espaços públicos. No Brasil, essa área tem ganhado maior destaque desde as políticas de Inclusão Social e Inclusão Escolar direcionadas às pessoas com deficiência (ASHA, 2005).

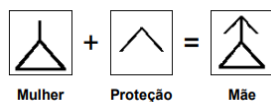
A CA considera que comunicação vai além do uso da fala e engloba uma gama de outros recursos e comportamentos, além de ser um potencial para a compreensão e expressão de sentidos; o adjetivo "aumentativa" enfatiza a perspectiva da compreensão, ou seja, como o uso integrado de símbolos, recursos, técnicas e estratégias guarda potencial para aumentar, ampliar ou complementar a compreensão da linguagem por parte de sujeitos que apresentam déficits na linguagem e na comunicação. Já "alternativa" refere-se ao potencial desse uso integrado substituir a fala natural, ou seja, atuar como alternativa a ela em situações de interação e comunicação interpessoal (BRASIL, 2012).



Conforme Silveira (1996), os sistemas podem ser manuais ou gráficos. O sistema manual não requer ajudas externas, permite maior independência ao usuário. São eles: gestos de uso comum, gestos idiossincráticos, alfabeto digital e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), mas sem as flexões e outros marcadores gramaticais complexos já que são utilizados por ouvintes. Distintamente do sistema gráfico, que apresenta uma variedade maior, cada um com símbolos diferentes e logística própria. Fazem parte desses símbolos as fotografias, os desenhos de alta iconicidade, os desenhos abstratos e a ortografia tradicional. Uma das formas de comunicação alternativa é a pictográfica, em que sua representação é muito próxima da realidade, com o uso de desenhos mais ou menos realistas e fotos. O alto grau de iconicidade (representação bem perto da realidade) facilita o aprendizado e memorização. A desvantagem é a pouca flexibilidade na criação de novos significados, a partir da combinação de seus símbolos, que pode ser utilizada em pranchas de comunicação alternativa de baixa (signos gráficos que constituem as pranchas em papel) e alta tecnologia (mediado por artefatos tecnológicos computadorizados), conforme objetivo e recursos financeiros de cada indivíduo (FERNANDES; NEVES; RAFAEL, 2009).

De acordo com Ávila (2011), o processo de comunicação ocorre por meio do uso das pranchas de comunicação alternativa que objetiva apontar para aquilo que se deseja expressar, comunicando através de imagens, palavras contidas, ou até mesmo formando palavras a partir do alfabeto, quando o indivíduo já está letrado ou em processo de letramento. Isto posto, o ato de apontar pode variar conforme o grau de comprometimento motor do usuário da prancha. Em alguns casos é necessário utilizar outras tecnologias assistivas.

Existem diversos sistemas de comunicação alternativa utilizados na América do Norte, Europa e Brasil, entre eles destaca-se: Oakland Schools Symbols, Minspeak, Picsyms, Peabody Rebus Reading Program (Sistema Rebus); Picture Communication Symbols (PCS), Pictogram Ideogram Communication Symbols (PIC) e Sistema de símbolos Bliss (Blissymbols), conforme observa-se na tabela 1 a seguir:

Tabela 1

SISTEMA	EXEMPLO
Blissymbols (Bliss, 1965)	 <p>Mulher + Proteção = Mãe</p>

<p>PCS – Picture Communication Symbols / Símbolos de Comunicação Pictórica (Johnson, 1981)</p>	 <p>Mãe Casa Dormir Feliz</p>
<p>PIC – Pictogram Ideogram Communication (Maharaj, 1980)</p>	 <p>Mãe Comer Caminhão</p>

Fonte: Organizado pelas autoras (2022)

Ademais, considerando as necessidades de cada indivíduo, salienta-se que os sistemas devem ser ensinados e/ou ampliados quando as formas tradicionais de comunicação estão comprometidas, criando alternativas para ocorrer a comunicação (LIMA, 2008).

Diante do exposto, torna-se relevante que essas alternativas estejam presentes na prática pedagógica inclusiva, e portanto é necessário que o professor por meio de seu conhecimento e experiência, crie novas estratégias e proponha novas práticas que levem em consideração as características individuais e as experiências de cada criança. Para tanto, a formação desse profissional precisa se pautar na instrumentalização de sua capacidade de atuar com a diversidade e as diferenças, em acreditar na capacidade de cada criança, valorizar os diferentes saberes presentes em sala de aula. É necessário ter planejamento e uma organização das ações pedagógicas eficazes para que o aprendizado aconteça de fato (CARNEIRO; FARIAS, 2012).

Considerando o embasamento teórico apresentado, a problemática deste estudo visa buscar por alternativas que embasam uma prática pedagógica inclusiva para crianças com TEA no contexto da educação infantil, com base na comunicação alternativa, visto que muitas crianças apresentam dificuldades devido aos sintomas do transtorno. Para isso, a partir da pesquisa na plataforma Scielo, utilizaram-se os descritores: Comunicação Alternativa e Autismo. A partir dos critérios de busca foram identificadas apenas 6 pesquisas brasileiras, conforme tabela 3 a seguir:

Tabela 3: Pesquisas Seleccionadas

Nº	ANO	AUTORES	TÍTULO	OBJETIVO
1	2021	Santos, Patricia de Almeida; Bordini, Daniela; Scattolin, Monica; Asevedo, Gracielle Rodrigues da Cunha; Caetano, Sheila Cavalcante; Paula, Cristiane Silvestre; Perissinoto, Jacy; Tamanaha, Ana Carina	O impacto da implementação do <i>Picture Exchange Communication System</i> - PECS na compreensão de instruções em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo	O objetivo deste estudo foi analisar o impacto da implementação do <i>Picture Exchange Communication System</i> – PECS na compreensão de instruções de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).
2	2021	NUNES, Débora Regina de Paula; BARBOSA, João Paulo da Silva; NUNES, Leila Regina de Paula.	Comunicação Alternativa para Alunos com Autismo na Escola: uma Revisão da Literatura	O objetivo desta investigação foi ampliar, por meio de uma revisão integrativa da literatura, o acervo de pesquisas tratadas em revisões anteriores e, assim, analisar os contextos em que a CAA foi utilizada com educandos com TEA na escola regular.
3	2021	Montenegro, Ana Cristina de Albuquerque; Leite, Gabrielle Araújo; Franco, Natália de Melo; Santos, Debora dos; Pereira, Jakciane Eduarda Araújo; Xavier, Ivana Arrais de Lavor Navarro .	Contribuições da comunicação alternativa no desenvolvimento da comunicação de criança com transtorno do espectro do autismo	Este artigo apresenta as contribuições do uso de um sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa de alta tecnologia no desenvolvimento das habilidades comunicacionais de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).
4	2020	Rodrigues, Viviane; Almeida, Maria Amélia.	Implementação do Pecs Associado ao Point-Of-View Video Modeling na Educação Infantil para Crianças com Autismo	Objetivo analisar os efeitos do <i>Picture Exchange Communication System</i> (PECS) associado ao <i>Point-of-view Video Modeling</i> (POVM) nas habilidades comunicativas de três crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Necessidades Complexas de Comunicação
5	2020	Pereira, Erika Tamyres; Montenegro, Ana	Comunicação alternativa e aumentativa no	Verificar os efeitos da intervenção fonoaudiológica

		Cristina de Albuquerque; Rosal, Angélica Galindo Carneiro; Walter, Cátia Criveleto de Figueiredo.	transtorno do espectro do autismo: impactos na comunicação	com Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) nos atos comunicativos em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).
6	2017	Ferreira, Carine; Bevilacqua, Monica; Ishihara, Mariana; Fiori, Aline; Armonia, Aline; Perissinoto, Jacy; Tamanaha, Ana Carina.	Seleção de vocábulos para implementação do Picture Exchange Communication System – PECS em autistas não verbais	O objetivo deste estudo foi verificar os vocábulos mais frequentemente utilizados na implementação do PECS em crianças autistas.

Fonte: Organizado pelas autoras.

Os resultados apontam que existe uma carência em estudos sobre CA no âmbito brasileiro, entretanto, sabe-se que historicamente, os estudos a respeito da comunicação suplementar e alternativa começaram a ser desenvolvidos no Canadá e Estados Unidos, no início da década de setenta, com o intuito de possibilitar as expressões de crianças com lesões cerebrais, anartrias³ e problemas motores e por isso, que internacionalmente, Comunicação Suplementar e Alternativa denomina-se *Augmentative and Alternative Communication (AAC)* e o termo foi estabelecido nos Estados Unidos, em 1983, com a constituição da *International Society Augmentative and Alternative Communication (ISAAC)* (GAVA, 1999).

De acordo com o DSM-5, (2014), o início da escolarização é um momento de adaptação da criança a um novo ambiente, o qual exigirá habilidades de comunicação, acadêmicas e sociais que são importantes para a inserção na escola. A primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, busca assegurar “acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação” (MONTENEGRO; XAVIER E LIMA, 2021, p.20). Dessa forma, crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), inseridas na Educação Infantil, necessitam que suas necessidades sejam atendidas, que os apoios e os serviços sejam garantidos. De acordo com as proposições do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o déficit na comunicação social é um dos domínios de critério diagnóstico do TEA, sendo caracterizado como diminuição da capacidade de utilizar a comunicação verbal e não verbal durante uma interação com outras pessoas, além de limitações em compartilhar ideias e interesses ou negociar de forma positiva e amigável (PEREIRA, 2021).

Ferreira (2017) reitera que os primeiros sintomas do TEA são identificados, na maioria dos casos, pelos familiares e cuidadores, sendo as dificuldades de comunicação um dos principais

³ perda da articulação das palavras em virtude de lesão central ou no nervo hipoglosso.

motivos de preocupação dos pais. Atrasos na aquisição e desenvolvimento da linguagem são comuns em indivíduos com TEA e os comprometimentos linguísticos desses indivíduos podem estar presentes na morfologia, fonologia, sintaxe, semântica e pragmática. Portanto, conforme Brasil (1998), o diagnóstico precoce é de máxima relevância no TEA visto que possibilita a intervenção precoce, fator fundamental para a melhora desse quadro clínico por possibilitar ganhos significativos no desenvolvimento da criança e aumentar a chance de desenvolvimento de suas potencialidades e de sua inclusão social com efetividade. Tais efeitos positivos justificam-se pelo fenômeno da neuroplasticidade, ou seja, a habilidade que o cérebro possui em recuperar uma função por meio de proliferação neural, migração e interações sinápticas. No entanto, sabe-se que um dos maiores problemas enfrentados no tratamento do TEA é o diagnóstico e o tratamento tardios, um verdadeiro paradoxo, sabendo-se que, entre os direitos garantidos à pessoa com TEA, estão o diagnóstico precoce e informações que auxiliem no diagnóstico e tratamento desse transtorno. De acordo com esses autores, a quantidade e variedade de comprometimentos no sujeito com TEA são significativas, podendo haver diversos tipos de tratamento oferecidos na atualidade. Entre os protocolos, está o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), considerada uma área de pesquisa e prática clínica e educacional, e seu uso visa compensar, temporariamente ou permanentemente, o comprometimento da compreensão ou expressão.

741

Considerações Finais

Conclui-se que a comunicação alternativa é um caminho para as adaptações curriculares, especialmente no contexto da educação infantil, considerando que o número de alunos com autismo tem aumentado, urge a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas.

No entanto, para que as práticas pedagógicas sejam de fato inclusivas, o professor tem que conhecer o seu aluno, observando e avaliando as necessidades, para que consiga fazer as adequações necessárias, mas além disso, o professor deve buscar conhecimento para que consiga realizar o fazer docente de maneira efetiva.

A tecnologia assistiva e a comunicação alternativa são de fato de extrema importância para compensar e suprir as demandas dos prejuízos na comunicação oral das crianças não verbais com autismo, inseridas no ensino regular. Contudo, os resultados apontaram carência de estudos brasileiros, diante deste fato, sugere-se, futuramente, ampliação dos estudos em bases de pesquisas internacionais.

Referências



Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

ÁVILA, B. G.(2011). **Comunicação aumentativa e alternativa para o desenvolvimento da oralidade de pessoas com autismo**. 2011. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ASHA, C. (2005). American Speech-Language-Hearing Association. **Papéis e Responsabilidades do Fonoaudiólogo na Unidade de Terapia Intensiva Neonatal: Diretrizes**.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.(2012) **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em 10/05/2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITES, L.; BRITES, C. *Mentes únicas*. Editora Gente.São Paulo. 2019.

BRITES L.; BRITES C., (2021). *Autismo: habilidades comunicativas não-verbais*. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/autismo-habilidades-comunicativas-nao-verbais>. Acesso em: janeiro, 2022.

CAFIERO, J. M.(2005). **Meaningful exchanges for people with autism: an introduction to augmentative and alternative communication**. Bethesda: Woodbine House.

CARNEIRO, C., M. X., & FARIAS, E. B. (2012, August). **Protótipo de um Software para Auxílio na Alfabetização de Crianças com Autismo**. In *VII CONNEPI-Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação*.

CUNHA, E. (2016).**Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar- ideias e práticas pedagógicas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

FERNANDES, A. V.; NEVES, J. V. A. E RAFAEL A. **Autismo**. Instituto de Computação Universidade Estadual de Campinas. 2009. Disponível em: www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/906/trabalhos/autismo.pdf. Acesso em: janeiro, 2021

FERREIRA, N. M. M. (2017). **A inclusão de crianças autistas nas aulas de educação física escolar no ensino regular.**

FERREIRA, C., BEVILACQUA, M., ISHIHARA, M., FIORI, A., ARMONIA, A., PERISSINOTO, J., & TAMANAHA, A. C. (2017, March). **Seleção de vocábulos para implementação do Picture Exchange Communication System–PECS em autistas não verbais.** In *CóDAS* (Vol. 29). Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.

GAVA, M. L.(1999). **AAC - Comunicação Aumentativa Alternativa - como Respostas às Deficiências Verbais.** In: TUPY, Tânia Maria; PRAVETTONI, Don Giancarlo. *E se Falta a Palavra, qual Comunicação, qual Linguagem? Discurso sobre comunicação alternativa.* São Paulo: Memnon, p. 79-166.).

INEP, (2018). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). **Censo Escolar.**

IACONO T, JOHNSON H, FORSTER S.(2009). **Apoiar a participação de adolescentes e adultos com necessidades complexas de comunicação.** In: Mirenda P, Iacono T, editores. *Transtornos do Espectro Autista e CAA*. Baltimore, MD: Paul H Brookes; 443-478.

LAMPREIA, C. (2016). **Avaliações quantitativa e qualitativa de um menino autista: uma análise crítica.** *Psicologia em Estudo*, 8, 1, p. 57-65.

LIMA, C. da S. e.(2008) **Eficácia de um programa de comunicação alternativa aplicado a grupos de escolares com deficiência intelectual.** 228f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
Associação Psiquiátrica Americana et al. DSM-5 (2014): Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais . Artmed Editora.

MAENNER, M. J., SHAW, K. A., & BAIO, J. (2020) **Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years-autism and developmental disabilities monitoring network**, 11 sites, United States, 2016. *MMWR Surveillance Summaries*, 69(4), 1-12. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6904a1>

MONTENEGRO, A. C. D. A., LEITE, G. A., FRANCO, N. D. M., SANTOS, D. D., PEREIRA, J. E. A., & XAVIER, I. A. D. L. N. (2021). **Contribuições da comunicação alternativa no desenvolvimento da comunicação de criança com transtorno do espectro do autismo.** *Audiology-Communication Research*, 26.

MONTENEGRO ACA, XAVIER IALN, LIMA R. (2021) **Autismo comunica:** comunicação alternativa promovendo acessibilidade comunicacional. In: Araújo NA, Lucena JA, Studart-Pereira L, editores. **Relatos de experiências em Fonoaudiologia**. Recife: Editora UFPE.

NUNES, L. R. O. P (2003). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Dunya.

NUNES, D. R. D. P., BARBOSA, J. P. D. S., & NUNES, L. R. D. P. (2021). **Comunicação Alternativa para Alunos com Autismo na Escola: uma Revisão da Literatura**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27.

PAULA, C. S., ... & TAMANAHA, A. C. (2021, May). **O impacto da implementação do Picture Exchange Communication System-PECS na compreensão de instruções em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo**. In *CoDAS* (Vol. 33). Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.

PEREIRA, A.M. (2021). **Autismo Infantil: tradução e validação da CARS (Childhood Autism Rating Scale) para uso no Brasil**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas: Pediatria. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

PEREIRA, E. T., MONTENEGRO, A. C. D. A., ROSAL, A. G. C., & WALTER, C. C. D. F. (2020, November). **Comunicação alternativa e aumentativa no transtorno do espectro do autismo: impactos na comunicação**. In *CoDAS* (Vol. 32). Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. C. R. A. **Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 6. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Disponível em: <http://ramec.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1831&Itemid=1>. Acesso em 04/03/2022.

SENA, A. R. (2021). **Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: Práticas Pedagógicas**. *Revista Pleiade*, 15(33), 111-121.



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

SILVEIRA, M. S.(1996). **Aplicações de técnicas de inteligência artificial à comunicação alternativa e aumentativa.** 1996. 116f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SANTOS, P. D. A., BORDINI, D., SCATTOLIN, M., ASEVEDO, G. R. D. C., CAETANO, S. C., RODRIGUES, V., & ALMEIDA, M. A. (2020). **Implementação do PECS associado ao Point-of-view Video Modeling na Educação Infantil para crianças com autismo.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26, 403-420.

745



**Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas**

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: ABORDAGEM INTERCULTURAL E VALORIZAÇÃO DO OUTRO NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA

Hellen Boton Gandin¹

Introdução

Envolver-se, mesmo que em papel de aprendiz, em realidades que possuem modos de (com)viver, de interpretar e de se comunicar que são distintas das que cotidianamente se interage é uma forma de aprender aspectos comunicativos que envolvem o domínio linguístico e também de rever conceitos preestabelecidos a respeito da existência do outro, do seu modo de agir e pensar. Exercícios de aprendizagem como esses são possíveis a partir de viagens, aprendizagem de outros idiomas e, sobretudo, através da prática leitora.

Nesse sentido, a leitura em um novo idioma, como a língua inglesa, pode ser um veículo de importantes aprendizagens, tanto a nível de aprimoramento linguístico e interpretativo na língua em questão, como de formação humana que envolve a sensibilização diante de cenários de violência, opressão e preconceito de grupos sociais. No contexto formativo do ensino médio, por exemplo, o processo de leitura, de interpretação e de reconhecimento de diferentes culturas e realidades são pilares para o processo de amadurecimento crítico e expansão dos horizontes para além do que se vive dentro de uma esfera social. Nessa etapa, necessita-se se atentar ainda à vivência de leituras em outros e diferentes suportes, que exprimem as novas formas de interação com o texto e com suas informações na era da cibercultura.

Ademais, a língua inglesa e o seu estudo – que compõem a grade de componentes obrigatórios do currículo do ensino médio (BRASIL, 1996) –, sobretudo em escolas públicas, contribui para a democratização do acesso a novas culturas e, conseqüentemente, para promover a ampliação e qualificação das lentes leitoras em uma perspectiva intercultural. Entende-se que tais lentes não leem apenas o que está explicitamente escrito em um novo idioma ou como esses enunciados estão organizados gramaticalmente, mas também leem o mundo, as interações entre os sujeitos, a qualidade de tais processos de interação e as conseqüências desses na vida global, que atualmente é virtualmente conectada e afetuosamente em constante desconexão.

746

¹ Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. E-mail: hellengandin@gmail.com.

Na medida em que as experiências a partir do estudo e leitura da/em língua inglesa possibilitam diferentes trânsitos, diálogos e experiências (culturais, sociais e linguísticos) no contexto atual de globalização, o seu ensino também pode ser um meio de reconhecimento, valorização e respeito à diversidade existente mundialmente. Sob esse viés, a pesquisa objetiva discutir a perspectiva intercultural no processo de ensino e aprendizagem de leitura em língua inglesa no ensino médio, a fim de apontar potencialidades dessa linha de ensino, associando-a ao contexto da cibercultura, que pressupõe a exploração de tecnologias digitais (TDs).

Para atender a tais propostas reflexivas, a pesquisa possui cunho qualitativo, com aprofundamento bibliográfico, que possibilitará a compreensão da perspectiva intercultural associada ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas, sobretudo, de práticas leitoras no contexto atual da globalização e do diálogo constante entre pessoas de diferentes culturas. Por fim, a organização das discussões resume-se em duas seções: a primeira, que irá propor reflexões a respeito do processo de leitura na língua inglesa considerando o contexto cultural atual para seu ensino, que propõe e oferta o uso de diferentes aportes digitais; e a segunda seção que abordará a perspectiva intercultural associada às práticas de ensino de língua inglesa e o processo de leitura, evidenciando as suas possibilidades nesse contexto.

Leitura em língua inglesa na contemporaneidade

747

Estabelecer contato com novos idiomas, atualmente, é tarefa que não exige deslocamentos físicos ao encontro de países e sujeitos falantes da língua alvo. Para isso, um caminho possível é a imersão, mediada por conectividade e instantaneidade, nas redes móveis da internet. A cibercultura, nessa perspectiva de ensino, aprendizagem e contato com outras línguas e culturas, contribuiu e contribui de forma significativa devido às diversas ferramentas que não apenas possibilitam o acesso a informações e ao diálogo com diferentes pessoas, mas também pelas formas que tais práticas podem ser feitas.

Pode-se estabelecer diálogos comunicativos orais e síncronos através de videochamadas com outros falantes do idioma; trocas de mensagens por meio de *chats*, que privilegiam o desenvolvimento da habilidade de escrita; e ainda, o contato com materiais que estão em língua inglesa, como textos, *sites*, jogos, vídeos, esses que focalizam na habilidade de compreensão auditiva e interpretação do material lido. As possibilidades de contato com outras línguas são variadas e podem corroborar com a necessidade de aprendizagem de quem as buscam ou podem atuar como incentivadoras para se iniciar um percurso de aprendizagem.

A exemplo disso, pode-se considerar o contexto de um jogador que está conectado virtualmente a um jogo totalmente em língua inglesa e que não está, necessariamente, objetivando a aprendizagem do idioma que compõe a interface do recurso, mas sim vencer

aos desafios que o tornarão o ganhador. Contudo, para alcançar o que almeja, o jogador deverá se empenhar a compreender, mesmo que de forma básica, os comandos ou expressões na língua do jogo para poder avançar as etapas – aspecto que corresponde a uma aprendizagem inconsciente, mas que agrega consideravelmente à bagagem linguística, de conceitos e de pronúncia (caso o jogo em questão dispore de recursos sonoros).

A língua inglesa, devido ao número de falantes e de sua característica de globalização no que tange ao seu uso, oferece um número ainda maior de acessos e interações. Leffa e Irala (2014, p. 32) destacam que “no mundo conectado de hoje, com a expansão dos meios de comunicação de massa, da internet, do cinema, dos games, das redes sociais, podemos estar mais próximos da língua de um país distante do que de um país vizinho”. O aspecto apontado pelos autores é elucidativo ao contexto de expansão da língua inglesa no Brasil, considerando as particularidades regionais que tendem a usar de forma mais intensa ou não este idioma, em comparação ao uso de outros, por exemplo.

Considerando a forte presença da língua inglesa em diversas esferas sociais do Brasil e no mundo, o estudo da língua inglesa, sobretudo no contexto da cibercultura, é tarefa crucial e determinante para uma participação mais efetiva de atividades comunicativas, de criação, acesso ao conhecimento e, sobretudo, para o reconhecimento de novas realidades. Conhecer e aprender aspectos comunicativos que envolvem a língua e também seus aspectos culturais e históricos, atualmente, significa transitar em diferentes e amplos espaços físicos e online com maior absorção e participação – o que fortalece e qualifica a constituição humana que é, acima de tudo, formada pela convivência social.

Diante disso, a oferta deste estudo em espaço escolar é necessária para possibilitar a todos os estudantes a oportunidade de compreender outras estruturas linguísticas e gramaticais, mas principalmente de desenvolver a habilidade da competência comunicativa e conhecer outros costumes, vivências, formas de ser e de viver. Segundo Leffa e Irala (2014, p. 35), “Negar ao aluno o acesso a uma língua adicional não é apenas uma maneira de excluí-lo, com prejuízo para o exercício de sua cidadania; é também uma maneira de retardar o desenvolvimento de um país no mundo contemporâneo”. Nesse sentido, no processo de aprendizagem da língua inglesa – a compreendendo como uma língua adicional² – a leitura é aspecto fundamental para o aprimoramento comunicativo e para a atividade prática de assimilação dos conteúdos gramaticais e de desenvolvimento interpretativo sobre as temáticas sociais e históricas dos falantes.

Para além da possibilidade de reconhecer novas realidades, costumes e culturas a partir da imersão literária, Chartier (2009, p. 35) destaca que “O ensino da leitura é meio de

² Termo que, segundo Leffa e Irala (2014), não discrimina o contexto geográfico do aprendente, uma vez que os termos “língua do país vizinho”, “língua franca” ou “língua internacional” podem não atender as especificidades regionais de quem está aprendendo o idioma; e também não discrimina as características individuais do estudante, substituindo termos como “segunda língua” ou “terceira língua”, por exemplo.

transformar os valores e os hábitos dos grupos sociais que são o seu alvo”. Isso porque a prática leitora em língua inglesa corresponde não apenas ao desvendamento/conhecimento de signos, estruturas semânticas e sintáticas, particularidades da língua, como expressões idiomáticas, falsos cognatos e aspectos relacionados à cultura dos falantes, mas também de práticas sociais de leitura pertencentes ao contexto cultural em que se vive, por exemplo. Ler, hoje, significa manusear diferentes suportes, percorrer diferentes sequências de leitura, desvendar o que não está dito em textos imagéticos, interpretar movimentos e sons, clicar em múltiplos *hiperlinks* que formam uma teia infinita de textos, entre outras atividades que são possíveis através de ferramentas digitais.

Independente do suporte, “ler em língua inglesa não é apenas uma forma de contato com o idioma estrangeiro, mas uma alternativa de aproximar-se de outras culturas e linguagens. (GANDIN, PORTO, 2023, p. 01). A leitura, em qualquer idioma, é meio de sensibilização diante de realidades de opressão e, ao mesmo tempo, de registro de narrativas representativas, de resistência e de perpetuação de costumes, vivências, reflexões e modos de pensar que constituem as culturas. Tais aspectos reafirmam a necessidade de incorporação da leitura crítica e literária para qualificação das práticas de ensino de línguas na contemporaneidade, uma vez que essa permite a exploração de diferentes artefatos digitais, considerando-os como novos suportes de leitura, mas também o reconhecimento de novas realidades sociais, culturais e históricas registrados em textos escritos, imagéticos ou audiovisuais.

Conhecer as diferentes realidades de pessoas falantes do idioma enriquece o processo de aprendizagem da língua pelo estudante, ao passo que proporciona o contato com a pluralidade cultural que existe dentro de apenas um idioma. Olhar a língua para além da sua dimensão comunicativa e de aspectos gramáticos é um dos desafios das práticas de ensino na educação básica, sobretudo no contexto formativo do ensino médio, na qual devem ser privilegiados o debate sobre valorização, respeito e solidariedade entre os povos.

Nessa perspectiva, é relevante observar o contexto formal em que o ensino de língua inglesa ocorre em relação às práticas de reconhecimento cultural, tendo como foco de análise o contexto educacional do ensino médio da educação básica, Para Candau (2011, p. 241), na perspectiva da cultura e tradições dominantes que permeiam a organização escolar, o debate e valorização das diferenças como forma de construção de conhecimento e novas experiências não recebem o devido espaço e atenção, uma vez que:

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver.

Assim como a homogeneização prioriza uma formação comum, padronizada, sem que haja a personalização do ensino no ambiente escolar, quando associada às possibilidades da educação pautada em aspectos culturais distintos ela também os corrompe, na medida em impõem uma estrutura social, linguística e cultural a ser seguida como sendo universal, ideal e superior as demais (CANDAUI, 2011). O ensino de língua inglesa e a convivência com a diversidade, dependendo da maneira que são findados, apresentam-se como veículos para a homogeneização que comprometem diretamente a conservação e valorização dos aspectos culturais locais do estudante. A seguir serão apresentados esses aspectos negativos que permeiam o ensino de línguas e o contato com as diversidades culturais.

Acerca da língua inglesa, seus aspectos culturais, bem como o seu ensino em países que não a possuem como língua oficial, Leffa (2006, p. 13) apresenta a ideia, nomeada como colonização mental, que ocorre quando “a cultura da língua estrangeira é apresentada aos estudantes de uma perspectiva extremamente favorável, como uma “ilha da fantasia”, uma sociedade sem conflito e artificialmente feliz. Tudo é melhor no país estrangeiro.”. Ou seja, a ideia de colonizar a mente do estudante ocorre através da romantização da cultura e da língua estrangeira, conduzindo a afirmação de que a cultura do outro é melhor do que a cultura local, na qual o estudante e o professor fazem parte. Compartilha-se das observações do autor, no sentido de que é preciso ensinar a língua como forma de expansão das fronteiras de conhecimento e vivências, em que o estudante compreenda a necessidade de aprender uma língua adicional para que se ampliem as possibilidades de comunicação e não uma aprendizagem pautada apenas na apreciação.

Outro ponto também exposto por Leffa (2002) diz respeito ao contato e diálogo com a diversidade cultural, em que o autor alerta para o processo de homogeneização natural quando se estabelece uma convivência contínua com outras culturas. Leffa (2002, p. 105) afirma que: “O lado negativo é que a convivência leva à uniformização. Cria-se uma cultura homogênea, onde alguns traços de outras culturas podem ser incorporados, mas muitos outros serão descartados.” Nessa perspectiva, o diálogo entre culturas também contribui para a hibridização de alguns aspectos culturais entre as culturas, na mesma frequência que outros são perdidos, e para o autor, esse processo de diminuição da diversidade cultural através da expansão das relações entre as pessoas faz parte de um fenômeno universal, que pode ser chamado de processo de fusão.

Esses apontamentos que trazem perspectivas críticas a respeito do ensino de línguas e da convivência ativa com outras culturas fazem parte de muitas discussões na área educativa, assim como a compreensão da expansão do idioma no mundo. A língua inglesa, devido à sua propagação e difusão nos contextos comunicativos mundiais, já foi referida de diferentes formas, como: língua franca, língua global, e também língua internacional. Isso se deve à crescente expansão do número de falantes não nativos pelo mundo, fator que contribui para

a promoção de práticas comunicativas e interativas em língua inglesa para além das fronteiras norte americanas e britânicas. Neste sentido, Leffa (2006, p. 10) afirma que

O inglês como língua internacional (ILI) não pertence nem aos EEUU, nem à Inglaterra ou qualquer outro país de fala inglesa; pertence ao mundo. Na medida em que a comunidade que fala o ILI é maior do que qualquer país, cria-se o instrumento necessário de transformação coletiva do mundo, além da perspectiva individual, regional ou mesmo nacional.

Contudo, da mesma forma que o contato com a diversidade cultural apresenta pontos divergentes, a compreensão do inglês como língua internacional também possui as suas implicações que devem ser evidenciadas, como forma de potencializar as discussões diante das práticas de ensino de língua inglesa em contextos sociais plurais, bem como dos aspectos culturais que se associam à língua. Segundo Leffa (2006), na medida em que se define a língua inglesa como sendo uma língua internacional, automaticamente, compreende-se que tal língua torna-se neutra, deixa de ser veículo de uma única cultura, mas sim de qualquer uma, e também acaba por aceitar diferentes regras gramaticais e lexicais, pois abarca uma diversidade cultural muito grande que a apropria. Porém, mesmo afirmando a internacionalidade do idioma, torna-se irrealizável a desassociação entre língua e cultura, pois a língua possui um passado e uma constituição histórica que se relaciona diretamente as origens territoriais.

É necessário pontuar que as ideias divergentes apresentadas contribuem para a qualificação das práticas de ensino-aprendizagem do idioma-alvo, uma vez que possibilita a observação do fenômeno partir de diferentes ângulos. Portanto, a qualificação depende da reflexão crítica de alguns aspectos, como: os objetivos que se pretende alcançar com o ensino de língua inglesa, a visualização da língua no mundo e os seus efeitos positivos e negativos e as implicações que se associam a língua.

Interculturalidade e suas possibilidades atreladas ao ensino e leitura em língua inglesa

Os aspectos culturais, como já destacado, fazem parte e constituem um idioma, e para que se compreendam as possibilidades das práticas interculturais relacionadas ao ensino de línguas, faz-se necessário compreender o que é cultura.

A cultura é um ponto importante não só para a compreensão histórica do idioma, mas também como forma de ampliação de conhecimento social e comunicativo entre os povos. A partir dela há a possibilidade de ensinar e aprender a respeito da diversidade e de olhar de forma sensível para a realidade do outro como forma de melhor entender ao próprio contexto em que se vive. Esse enfoque, através do diálogo entre culturas, propicia práticas

formativas humanizadoras que o ensino restrito de estruturas linguísticas não consegue abarcar. Nesse sentido, Freire (1981, p. 31) conceitua o termo cultura como sendo

Todos os produtos que resultam da atividade do homem, todo o conjunto de suas obras, materiais ou espirituais, por serem produtos humanos que se desprendem do homem, voltam-se para ele e o marcam, impondo-lhe formas de ser e de se comportar também culturais. Sob este aspecto, evidentemente, a maneira de andar, de falar, de cumprimentar, de se vestir, os gostos são culturais. Cultural também é a visão que tem ou estão tendo os homens da sua própria cultura, da sua realidade.

A cultura, dessa forma, é apresentada por dois vieses: a produção da pessoa humana em uma sociedade, e, por outro lado, torna-se o fator que exprime a singularidade e a distinção existente entre os povos. A reflexão que implica nesses conceitos é que a pessoa humana é constituída em uma cultura e nela constrói a sua identidade e seus valores, e ao mesmo tempo, é ela que mantém a cultura viva por meio da ação, produção e socialização. Dentre tais contextos a linguagem e a língua fazem-se indispensáveis, pois são elas que constroem o significado diante das produções humanas, dos valores, dos costumes e monumentos. (KRAMSCH, 2013).

A compreensão do termo induz o debate sobre outros pontos, na medida em que se estabelece a proposta de práticas educativas que proporcionem diferentes vivências culturais no ensino de língua inglesa na era da conectividade mundial. O debate sobre interculturalismo exprime, juntamente com outros vieses³, a complexidade existente entre as relações entre culturas.

O termo interculturalidade emerge, segundo Fleuri (2001, p. 04), nos contextos de lutas contra os processos de exclusão social, de valorização de uma cultura dominante ou diante da marginalização de culturas, e nesse sentido, possui como objetivo central propor relações construtivas e solidárias entre esses grupos. O autor ainda destaca que na perspectiva intercultural

[...] surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas.

³ Vieses que são: a perspectiva monocultural, multicultural e transcultural. Contudo, a proposta desta pesquisa evidencia apenas a discussão da interculturalidade em consonância com as práticas de ensino e de leitura em língua inglesa.

Diante disso, a interculturalidade no ensino de língua inglesa propõe um olhar sensível as relações existentes entre os falantes do idioma, compreendendo as diferenças e as semelhanças como forma de estabelecer experiências construtivas e solidárias para o combate aos contextos de desvalorização, preconceito e opressão. O ensino intercultural foca na humanização das relações entre culturas diferentes e não apenas no reconhecimento das diferenças.

Em vista disso, a educação intercultural propõe novos caminhos que se articulam com a realidade mundial, cuja prática de conectividade entre grupos de locais longínquos é possível ao mesmo tempo que o número de práticas excludentes e preconceituosas alcançam patamares cada vez mais altos. Contudo, ao pensar em práticas educacionais a partir da compreensão intercultural, é preciso delimitar as fronteiras existentes destas para a com a perspectiva multicultural, tendo em vista que cada uma possui objetivos e práticas educacionais distintas. Fleuri (2001, p. 06) afirma que “a perspectiva multicultural reconhece as diferenças étnicas, culturais e religiosas entre grupos que coabitam no mesmo contexto. O educador que assume uma perspectiva multicultural considera a diversidade cultural como um fato”. Por conta disso, toma-se consciência da diversidade e esta passa a ser adaptada para que componha as propostas educativas, diferentemente do que ocorre com a perspectiva intercultural, em que o educador “constrói um projeto educativo intencional para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes” (FLEURI, 2001, p. 06).

Dessa forma, objetiva-se o contato efetivo com o outro, o diálogo e a reflexão com as diferenças culturais, as organizações e vivências sociais, bem como os diferentes percursos históricos que cada país possui. Na medida em que o estudante observa as diferentes realidades, ele também passa a reconhecer-se em seu próprio contexto, visualizando não só os pontos positivos e negativos do outro, mas também pontuando as particularidades do seu território de origem. Kramersch (2013, p. 61) reafirma a importância do encontro para com o “Outro”, pois segundo a autora só é possível compreender o Outro pondo-se no lugar Dele e observando a partir dos olhos Dele.

Language learners learn who they are through their encounter with the Other. They cannot understand the Other if they don't understand the historical and subjective experiences that have made them who they are. But they cannot understand these experiences if they do not view them through the eyes of the Other.

A partir disso, ao pensar a respeito do ensino de língua inglesa em uma perspectiva intercultural, compreende-se que é necessário possibilitar ao estudante o contato com a língua, a cultura, e a constituição histórica de diferentes povos falantes de língua inglesa, afim de que seja compreendida a diversidade linguística, de valores e de realidades existentes, para que se compreenda também o próprio contexto em que se vive.

Nas práticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a cultura é um componente indissociável, ela que exprime a construção social do próprio aprendiz – por este compor parte de uma cultura – e também as formas de como a cultura do outro é compreendida por ele. Isso porque, para alguém tornar-se um sujeito interculturalmente competente em uma língua estrangeira não basta apenas adquirir competência comunicativa nessa língua, é necessário também, segundo Sercu (2002, p. 63) “the acquisition of particular skills, attitudes, values, knowledge items and ways of looking upon the world.”

É possível afirmar que a competência comunicativa intercultural é mais ampla que apenas a apropriação dos conhecimentos para estabelecer uma comunicação com um falante nativo de língua inglesa, por exemplo, ela requer também conhecimentos a respeito da cultura do falante, como os principais hábitos, valores e aspectos sociais que fazem parte da formação humana daquele sujeito. Quando tais aspectos são incorporados, o aprendiz de língua inglesa passa a ver o mundo com os olhos do estrangeiro e compreende a realidade deste, além de tornar-se interculturalmente competente. Sercu (2002, p. 62) apresenta ainda um conceito a respeito da competência intercultural que possibilita outras perspectivas de análise que vão além da interculturalidade entre países distintos:

‘Intercultural competence’ is a concept typical of postmodernist views of society, with their interest in cultural difference and the relationship to ‘the Other’, no matter whether this ‘Other’ is different from a national, ethnic, social, regional, professional or institutional point of view.

754

Nesse sentido, entendem-se as diferenças culturais de forma ainda mais plural, o que pode permear as diferenças nacionais, étnicas e até mesmo profissionais, como a autora destaca. Com isso, o desenvolvimento de competência comunicativa intercultural é ainda mais urgente para que se estabeleçam diálogos empáticos, respeitosos e solidários entre culturas e visões de mundo distintas, pois a pluralidade não se localiza apenas no cruzamento de fronteiras físicas, mas também nos contextos de trabalho, de relações virtuais e dentro dos limites do próprio país, ambientes e espaços que cada vez mais tornam-se ricos na diversidade. As possibilidades que a aquisição de Competência Comunicativa Intercultural pode oferecer, ainda na escola, também são plurais, e sobretudo, qualificam não só as habilidades para com o idioma em questão, mas também amplia os horizontes para com as outras áreas educativas. Motta-Roth (2006, p. 294-295) apresenta algumas dessas possibilidades quando afirma

O desenvolvimento de competências interculturais em nós mesmos e em nossos estudantes e alunas pressupõe uma visão dialética entre culturas diferentes, que nos possibilite cruzar fronteiras entre sistemas culturais diferentes, tornando explícitas as diferenças entre nossos contextos e práticas sociais. Competências interculturais são habilidades em sustentar comunicação com o Outro que parte

de sistemas de referência diferentes dos nossos. Esse tipo de competência nos possibilita vislumbrar como textos e contextos interagem dialeticamente de maneiras variadas em grupos sociais diferentes, de tal modo que possamos reafirmar a tendência em resistir ao diferente ou aderir ao estrangeiro sem qualquer criticidade.

A aquisição efetiva dessa competência qualifica a nossa visão interpretativa e de compreensão do Outro. A autora apresenta a ideia de que cada sujeito, pertencente a uma cultura e a um grupo social, vê os fenômenos de uma forma e os interpreta a partir das suas experiências de vida e da sua construção identitária. Quando se compreendem essas correlações entre sujeito, modos de pensar e sua cultura, passa-se a também compreender melhor o ponto de vista do Outro, possibilitando assim um olhar humano e sensível para o diferente.

A partir do exposto, pontua-se que práticas interculturais de ensino de línguas podem ser fidedignas, principalmente, por práticas leitoras que possibilitem um olhar diverso aos falantes do idioma, aos seus costumes, crenças e modos de viver. Para isso, é necessário explorar e priorizar a apresentação de textos que não confirmem estereótipos ou preconceitos culturais, como a legitimação de que a língua inglesa falada por estadunidenses é o modelo a ser seguido pelos outros falantes do idioma. Portanto, a escolha de materiais que proponham reflexões a respeito de contextos sociais, históricos, culturais ou que também apresentem a diversidade linguística existente é fator determinante para a construção de experiências que valorizem realidades plurais. Tais vivências, na etapa formativa do ensino médio, contribuem para ampliar o conhecimento do estudante diante da amplitude do idioma no mundo; da diversidade de falantes de um mesmo idioma; das implicações entre língua, território e origem do falante; e, ainda, contextos de xenofobia, preconceito e marginalização de culturas ao longo dos anos, sobretudo, com o avanço das tecnologias digitais que permitem a conectividade mundial.

Considerando o processo de leitura em contexto de cibercultura, tais práticas podem ser vivenciadas por meio da leitura digital, que permite um percurso não linear de leitura e com diferentes possibilidades de navegação, a partir do manuseio de diferentes tipos de texto, como, por exemplo, artigos científicos, textos literários, *sites*, canções, poesias, vídeos, imagens e *podcasts*. A interação entre leitura, viés intercultural e uso de suportes digitais oferece um campo propício para o debate acerca do respeito em meio às plataformas de redes sociais com os jovens, que interagem de forma ativa nesses espaços. O debate torna-se importante uma vez que espaços on-line comportam acessos e perfis de usuários em uma amplitude global e, conseqüentemente, informações/conteúdos que envolvem aspectos culturais (de origem ou de crença, por exemplo), que são alvo de discursos de ódio, preconceito e violência – contexto que exprime a ampla conexão mundial a partir de tecnologias mundialmente conectadas, mas ao mesmo tempo desconexão com o Outro.

Considerações finais

A proposta investigativa dessa pesquisa buscou discutir a perspectiva intercultural no processo de ensino e aprendizagem de leitura em língua inglesa, no contexto formativo do ensino médio. Foram evidenciadas potencialidades dessa linha de ensino no contexto da cibercultura, uma vez que tal cenário cultural atual destaca, pelo menos, duas implicações fundamentais na esfera educativa: ampliação dos tipos de recursos, principalmente digitais, para pesquisa, leitura e criação; maior acesso a informações, pessoas e culturas. Sob esse cenário, o ensino de língua inglesa e de leitura nesse idioma, no ensino médio, necessita incorporar, de forma crítica e fundamenta, essas implicações, de forma a propiciar novas experiências de leitura para além dos textos estáticos e impressos e, também, de contato com aspectos culturais e linguísticos diversos.

Desse modo, compreende-se que a leitura em língua inglesa a partir de recursos imagéticos, audiovisuais e textuais com a presença de *hiperlinks*, por exemplo, oferece espaço e campo interpretativo mais amplo, plural e interativo – pontos que qualificam a formação leitora na contemporaneidade, essa que possui novos leitores, novas leituras e modos de ler. Nesse processo, a interculturalidade associada ao processo de leitura compreende à prática de reconhecimento das diversas culturas existentes que permeiam um mesmo idioma devido ao seu amplo número de falantes, mas, além disso, propõe um olhar sensível às relações esses falantes, a fim de estabelecer uma interação solidária diante das diferenças e semelhanças, no intuito de diminuir e combater situações de preconceito e marginalização de culturas.

Tais práticas são possíveis a partir da seleção de textos, de diferentes tipos, que apresentem aspectos sociais que se vinculam à língua; a variação linguística existente em diferentes regiões e os valores sociais; assim como as formas de viver que envolvem a cultura do falante. A diversidade existe, uma vez que não é possível desassociar a língua da cultura, pois a língua, sendo uma das formas de comunicação, possui uma constituição histórica, mutável ao longo dos anos, e que se relaciona diretamente com as particularidades territoriais em que o idioma está sendo falado. Nesse sentido, as práticas de leitura em língua inglesa necessitam denunciar tentativas de homogeneização, que busca destacar culturas como universais ou superiores às demais.

Em tempos em que a intolerância e a violência ganham mais espaço, sobretudo em contextos online através das redes móveis da internet, o respeito e o reconhecimento da diversidade cultural através de práticas leitoras consistentes se fazem cada vez mais necessárias. Neste sentido, encontra-se a importância da promoção de práticas leitoras em uma perspectiva intercultural, em que a língua inglesa seja posta em evidência na sua pluralidade de acordo as particularidades regionais que se encontra cada falante. Isso porque, mesmo sendo considerada uma língua internacional, a língua inglesa, assim como as demais línguas,

apresenta associação com aspectos culturais, pois possui um passado e uma constituição histórica que se relaciona diretamente às origens territoriais.

Assim, a leitura em língua inglesa, com apoio de distintas TDs, permite uma reconfiguração da forma de aprender e ensinar a LE de forma a ampliar as possibilidades de estudo, leitura e contato não apenas com a língua inglesa, mas também com a diversidade intercultural que ela permite explorar.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 29 jun. 2023.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

FLEURI, Reinaldo Mathias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Percursos**, Florianópolis, v. 2, n. 0, p. 01-14, set. 2001. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Disponível em: <https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/12/paulo-freireeducacao-e-mudanca-desbloqueado.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2023.

GANDIN, Hellen Botton; PORTO, Ana Paula Teixeira. Leitura em língua inglesa e material didático: ubiquidade, interculturalidade e conectividade. In: Congresso Internacional Ensino Médio e Educação Integral na América Latina. Santa Cruz Do Sul, v.2, n.1, 2022, Universidade de Santa Cruz do Sul. **II Congresso Internacional de Ensino Médio e Educação Integral na América Latina**. Santa Cruz do Sul: Uns, 2022. v. 1, p. 00-00. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/congressointernacional/article/view/23246>. Acesso em: 03 jul. 2023.

KRAMSCH, Claire. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal Of Language Teaching Research**. Califórnia, p. 57-78. jan. 2013. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1127430>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LEFFA, Wilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Wilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Orgs.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006, p. 10-25.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: IV SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2001, Goiânia. **Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras**. Goiânia: UFG, 2002. v. 1, p. 95-108.

MOTTA-ROTH, Désirée. Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira. **Linguagem, Cultura e Sociedade**. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM, p. 285-303, 2006.

SERCU, Lies. Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: some implications for course development. **Language, Culture and Curriculum**, v. 15, n. 1, p. 61-74, 2002.

ETNOMODELAGEM E O CONTEXTO LOCAL: CONSOLIDANDO O CONTEÚDO DE FRAÇÃO

Jailda da Silva dos Santos¹
Girlane da Silva dos Santos²

Introdução

O cenário educacional perpassa por constantes mudanças, com vistas, a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. No que tange ao ensino de Matemática, percebe-se que por vezes, há falta de motivação dos estudantes em aprender os conteúdos. Isso, pode ser reflexo de um processo de ensino pautado em um modelo tradicional, que não possibilita aos estudantes oriundos de outras culturas compreender e estabelecer relação com a utilização da Matemática fora do âmbito escolar e em suas práticas diárias.

Julga-se importante propiciar aos estudantes que conheçam as diferentes (etno)Matemáticas, para que entendam que a Matemática constitui-se através dos conhecimentos de diferentes povos, e que esses saberes também precisam ser explorados na sala de aula.

Nessa direção, estudos realizados na área da Educação Matemática, tem buscado fomentar discussões que possibilitem que o processo de ensino e aprendizagem de Matemática ocorra de forma contextualizada, visando tornar os estudantes seres críticos e ativos perante a sociedade, como propõe documentos que regem o cenário educacional brasileiro.

A Etnomatemática, Modelagem Matemática e Etnomodelagem, são algumas ferramentas oriundas desses estudos que possibilitam um processo de ensino e aprendizagem, em que os estudantes compreendam conceitos e tornem-se protagonistas na construção do seu conhecimento matemático e o utilize para solucionar problemas fora do âmbito escolar.

Desta forma, este artigo tem por objetivo apresentar como a Etnomodelagem atrelada a comercialização da farinha de mandioca pode contribuir para o processo de Ensino e Aprendizagem de Matemática.

Destaca-se que os resultados aqui apresentados são oriundos da aplicação de uma proposta de ensino que compõe o e-book intitulado: Etnomodelagem no ensino de Matemática (MADRUGA; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2023). A proposta *Da Casa de Farinha às nossas casas* (SANTOS; SANTOS, 2023), tem o intuito de trabalhar o conceito de fração estabelecendo associação com as quartas de farinha, um dos instrumentos utilizados pelos comerciantes para a mediação no momento da venda.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, pela Universidade Estadual de Santa Cruz, Bahia, Brasil. E-mail: jaildasyva@hotmail.com

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, pela Universidade Estadual de Santa Cruz, Bahia, Brasil. E-mail: girlehta@hotmail.com

O e-book, conta com outras propostas de ensino que versam sobre a Etnomodelagem, Modelagem Matemática e Resolução de Problemas (MADRUGA; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2023), este é o primeiro e-book do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Tendências da Educação Matemática e Cultura (GEPTeMaC), que em abril de 2023 completou três anos de existência.

Fundamentação teórica

A Etnomodelagem busca conectar os saberes matemáticos culturais às práticas de ensino de Matemática desenvolvidas no âmbito escolar. Por meio dessa abordagem metodológica de ensino, é possível que os estudantes conheçam as diferentes (etno)Matemáticas existentes e praticadas por diferentes grupos culturais.

Segundo Madruga (2022, p. 18) a Etnomodelagem é definida como uma “proposta metodológica que se utiliza dos conceitos de diversidade e cultura (etno) em consonância com a Modelagem Matemática (ticas) com o objetivo de potencializar a aprendizagem (matema) nos diferentes níveis de escolaridade”.

Diante disso, a Etnomodelagem vem sendo utilizada para a elaboração de propostas de ensino que possibilitem aos estudantes conhecerem e estudarem a Matemática a partir de um novo viés, estabelecendo relações entre os saberes matemáticos culturais e acadêmicos.

Para D'Ambrosio, (1999)

[...] Em todas as civilizações há alguma forma de matemática. As ideias matemáticas aparecem em toda a evolução da humanidade, definindo estratégias de ação para lidar com o ambiente, criando e desenhando instrumentos para esse fim, e buscando explicações sobre os fatos e fenômenos da natureza e para a própria existência. Em todos os momentos da história e em todas as civilizações, as ideias matemáticas estão presentes em todas as formas de fazer e de saber, (D'AMBROSIO, 1999, p. 98).

Corroborando com as ideias do autor, destaca-se a importância de se trabalhar uma Matemática que se faça presente nas práticas cotidianas dos estudantes, bem como, os possibilite compreender que a Matemática não é única e estática. Mas, que cada povo e civilizações contribuíram para que aprendêssemos o que nos é apresentado hoje em dia, nas aulas.

Rosa e Orey (2020), apresentam três abordagens para compreender e desenvolver trabalhos na perspectiva da Etnomodelagem, a saber,

Global (ética): é a visão dos observadores externos, de fora, sobre as crenças, os costumes e o conhecimento matemático desenvolvido pelos membros de grupos culturais distintos.

Local (êmica): é a visão dos membros de grupos culturais distintos sobre a própria cultura e crenças e, também, sobre os próprios costumes e conhecimento matemático. O conhecimento local é importante porque foi valorizado, testado e validado dentro do próprio contexto local.

Glocal (êmico-ético): a glocalização representa uma interação contínua entre a globalização e a localização, pois oferece a perspectiva de que ambas as abordagens são elementos importantes de um mesmo fenômeno (ROSA; OREY, 2020, p. 265).

A abordagem global, pode ser compreendida como os saberes adquiridos e praticados pelo pesquisador, ou seja, os saberes matemáticos acadêmicos. Através dessa abordagem, o pesquisador após ter contato com o grupo investigado, consegue visualizar possíveis conteúdos matemáticos a serem trabalhados em sala de aula.

Na abordagem local, são observados como os membros do grupo cultural investigado utilizam da Matemática local para solucionar situações problemas no seu dia a dia. O pesquisador neste momento, não faz interferência sobre como os saberes matemáticos são utilizados, respeitando as origens e premissas do respectivo grupo.

Por fim, a abordagem glocal, busca conectar as duas abordagens anteriores, de forma a propiciar que seja estabelecida uma relação entre os saberes matemáticos culturais e os saberes matemáticos acadêmicos. Essa conexão, não busca a sobreposição de saberes, destacando que um seja mais importante que o outro, e sim, permitir que a Matemática seja trabalhada em sala de aula, atrelada a diferentes contextos.

761

Metodologia

Esta pesquisa tem enfoque qualitativo. Conforme Bodgan e Biklen (2010), é possível conjecturar, levantar hipóteses, mediante as informações fornecidas na pesquisa, as quais subsidiaram o desenvolvimento do trabalho. Nesta, são analisados os dados resultantes do desenvolvimento de uma proposta de ensino intitulada *Da Casa de Farinha às nossas casas*, que compõem o primeiro e-book do GEPTeMaC.

Os dados foram coletados em uma Unidade Escolar, localizada no Recôncavo da Bahia, Brasil, por uma das autoras desta pesquisa, a qual é regente da turma em que a pesquisa foi realizada. Foram considerados para a coleta dos dados, não só os etnomodelos produzidos pelos estudantes, mas todo procedimento e desenvolvimento da pesquisa.

A Unidade supracitada, atende um público de diversas cidades da região do Recôncavo brasileiro, sendo oferecido um ensino técnico, nas modalidades: Integrado³, Subsequente⁴ e Proeja⁵, os quais proporcionam que os estudantes possuam uma formação que os direcionem para o mercado de trabalho, com formação técnica para atuar na área, em que estejam cursando/concluído o curso.

A escolha da turma deu-se por perceber que alguns estudantes têm dificuldade em resolver problemas que envolvem fração. No que tange a realização dos cálculos que envolvem Mínimo Múltiplo Comum (MMC), bem como os processos de divisão e multiplicação que envolvem resolução de frações. Tendo em vista, que esses conteúdos serão utilizados no estudo de funções, utilizou-se a proposta com intuito de revisar, possibilitando que as dificuldades sejam supridas.

O desenvolvimento dessa proposta, busca que os estudantes percebam que os conteúdos Matemáticos não necessariamente precisam ser trabalhados de forma direta. Todavia, a sua inserção pode ser feita de forma interativa e dinâmica, que tragam significados aos estudantes, e que estes percebam a importância de sempre estarem revisando os conteúdos, pois em algum momento servirá de pré-requisito para compreensão e/ou desenvolvimento de algumas atividades.

Nesse sentido, a pesquisa foi realizada, em uma turma de 1ª Série do Ensino Médio, composta por 22 estudantes, na faixa etária de 15 a 17 anos. Esses estudantes são oriundos de cidades circunvizinhas onde se localiza a Unidade de Ensino.

Desse modo, a proposta foi desenvolvida em três encontros nas aulas de Matemática, que era composto por duas aulas de 50 minutos cada, a carga horária semanal da turma, são de quatro horas aulas de Matemática. A proposta teve duração de 300 minutos, sendo realizada em seis aulas, durante duas semanas. Na primeira semana realizou-se as ações descritas no 1º encontro e na segunda semana as ações do 2º e 3º encontros, como apresentado no Quadro 1 a seguir.

³ É uma modalidade de ensino no qual o estudante realiza a formação técnica ao mesmo tempo que cursa o ensino médio. Ou seja, não é necessário aguardar a finalização da última etapa da educação básica para fazer o curso técnico. Disponível em: [https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/carreira/o-que-e-curso-tecnico-integrado#:~:text=O%20curso%20t%C3%A9cnico%20integrado%20%C3%A9,para%20fazer%20o%20curso%20t%C3%A9cnico](https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/carreira/o-que-e-curso-tecnico-integrado#:~:text=O%20curso%20t%C3%A9cnico%20integrado%20%C3%A9,para%20fazer%20o%20curso%20t%C3%A9cnico.). Acesso em: 13 jul 2023.

⁴ Quando o aluno já concluiu o ensino médio e está matriculado em um curso técnico. Disponível em <https://www.epsjv.fiocruz.br/educacao-tecnica-subsequente-e-concomitante#:~:text=Forma%20subsequente%3A%20quando%20o%20aluno,matriculado%20em%20um%20curso%20t%C3%A9cnico.&text=geral%20no%20ensino%20m%C3%A9dio%20e,curso%20t%C3%A9cnico%20em%20outra%20institui%C3%A7%C3%A3o..> Acesso em: 13 jul 2023

⁵ Abrange cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional e de educação profissional técnica de nível médio, os quais consideram as características de seu público de jovens e adultos. II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>. Acesso em: 13 jul 2023

A turma foi dividida em cinco grupos, com quatro ou cinco estudantes, para que discutissem e pensassem sobre as tarefas que seriam desenvolvidas durante as aulas (Quadro 1).

Quadro 1: Etapas dos Encontro

Encontro	Atividade	Local	Objetivos
1º	Entrevista com os componentes da sala, apresentando os conhecimentos da temática	Sala	Familiarizar sobre o tema; Trabalhar em grupo; Identificar diferentes formas de consumo da Farinha nas famílias.
2º	Entrevista com feirante	Feira/Sala	Conhecer como se dá a comercialização da farinha nas feiras; Discutir sobre os dados coletados; Relacionar as informações com os diferentes contextos ao que estão inseridos.
3º	Resolução de atividade relacionada a temática	Sala	Identificar o que os estudantes compreenderam do processo; Discutir as respostas dos grupos; Avaliar a proposta.

Fonte: Autoras (2023).

Para coleta de dados utilizamos questionários (aplicados com os estudantes), entrevistas (realizada pelos estudantes com um feirante) e a realização da proposta que embasa esta pesquisa. A seguir, explicitamos o desenvolvimento de cada encontro supracitado.

1º Encontro - A professora pesquisadora entregou um questionário, contendo perguntas diversas relacionadas ao consumo da farinha, tais como, se a família consome o produto? Onde seus pais compram? Dentre outras que pudesse ir familiarizando os estudantes com a temática em questão. Neste momento, reunidos em grupo os estudantes buscaram responder ao questionário, na sequência realizamos uma discussão acerca das respostas apresentadas pelos grupos.

As discussões iniciaram a partir do momento, em as equipes liam as respostas e pontuavam as informações que convergia e divergia, e assim percebemos que mesmo morando em cidades circunvizinhas a forma como o produto é adquirido (feira livre, supermercado e outros) são diferentes, isso ocorre por causa dos diferentes contextos em que estão inseridos. Após esse momento os estudantes foram informados que deveriam realizar uma entrevista com um feirante e/ou vendedor de farinha, para compreender de onde vem a farinha que eles consomem, como é vendida dentre outras.

A docente, solicitou que os grupos fossem pensando em prováveis perguntas para serem feitas ao Feirante e/ou vendedor de farinha, e informou que as mesmas serviriam para todos os grupos, depois que selecionasse as que adequassem ao momento. Dando um tempo as perguntas que emergiram foram lidas, e assim determinadas quais seriam utilizada para a entrevista com o feirante e/ou vendedor de farinha. Nesse momento a docente teceu algumas orientações de como conversar com o entrevistado, a forma de tratar o mesmo, usando a cordialidade, até mesmo, perguntar se a entrevista pode ser gravada, para que tudo ocorra dentro da normalidade.

2º Encontro - Em posse das entrevistas os estudantes expressaram sobre a experiência, como se sentiram, realizando essa etapa, fora da unidade escolar, em seguida iniciamos uma discussão acerca das respostas dos entrevistados. Ao longo da discussão foram apresentadas diversas unidades de medida de acordo com o que o entrevistado compreende e utiliza em seu dia a dia. As falas dos entrevistados trouxeram informações muito importantes para o desenvolvimento das atividades que seguiram no encontro seguinte.

3º Encontro - Foi solicitado que os estudantes se reunissem em grupos para responder questões que se referiam a temática abordada, como indica a proposta. Inicialmente foi entregue um texto para leitura e interpretação dos dados. No texto eram apresentadas informações sobre a venda de farinha, e posteriormente os estudantes deveriam resolver algumas situações problemas com base no que foi lido.

Ao longo desse processo, a professora percorreu a sala, buscando mediar a atividade e sanar possíveis dúvidas por meio de indagações que eram feitas ao grupo. Passado esse momento, a turma socializou as respostas e impressões sobre essa primeira atividade.

Nesta etapa da proposta os estudantes com base nas investigações, já conseguiram observar as possíveis relações entre os saberes matemáticos culturais e acadêmicos. Finalizado esse momento, os estudantes receberam outra atividade, esta apresentava questões que relacionam a comercialização da farinha com o conteúdo matemático elencado na proposta - fração.

Análise e discussão dos resultados

Após a coleta e análise dos dados obtidos com a aplicação da proposta, emergiram duas categorias, as quais apresentam elementos de como o processo educacional pode contribuir

para a afirmação e valorização de saberes culturais e como esses saberes podem se relacionar com os conceitos trabalhados na disciplina de Matemática, intituladas como: *Investigando a Cultura e A relação da Matemática com a quarta de farinha*.

Investigando a Cultura

No 1º momento, os estudantes demonstraram que tinham conhecimento sobre a comercialização da farinha, no entanto não conseguiam estabelecer relação com o ensino de Matemática. Notou-se também, que estes não possuem o hábito de ir fazer compras em feiras, fazendo a aquisição da farinha de mandioca nos supermercados locais, como mostra a resposta de um estudante na Imagem 1.

Imagem 1: Resposta do Grupo 01

• Em caso afirmativo, você sabe como é feita essa comercialização? Ou já teve a curiosidade de investigar?

SIM () NÃO

• Se sim, conte-nos um pouco dessa sua experiência e/ou conhecimento.

É legal, interessante o processo. Esse processo é mais comum na zona rural, eles trituram com água para fazer a lavagem, e após tirar todas as torras, ela jogada em um pano para ser prensada, em uma máquina especializada, e após ser prensada ela será torrada para ser comercializada.

765

Fonte: Acervo das autoras (2023).

Percebe-se nesta resposta que os estudantes detêm um certo conhecimento de como é feita a produção da farinha de mandioca nas casas de farinha, no entanto, não conseguem discorrer como ocorre essa comercialização, apontando que pode ser vendida em feiras ou supermercados, bem como, na própria casa de farinha. Uma vez que, alguns comerciantes comprem as sacas de farinha para revender.

Por meio dessa resposta, entende-se que a cultura da produção de farinha de mandioca faz parte da realidade dos estudantes, mas talvez a relação com a Matemática cause estranheza. No entanto, não será trabalhado em sala de aula, uma proposta que se distancie das vivências

dos estudantes, pois como afirma D'Ambrosio (2008) é um erro o professor trabalhar com aspectos de sua realidade, sem considerar a cultura do estudante.

Uma grande dificuldade do processo educacional é que o professor não conhece o ambiente cultural dos estudantes e, portanto, fica difícil reconhecer o que o estudante já sabe e o que é capaz de fazer. Portanto, o professor toma como referência seu próprio ambiente cultural, sua cultura, suas experiências prévias. Esse é um dos maiores equívocos da educação (D'AMBROSIO, 2008, p. 10).

Assim, entende-se que aproximar os estudantes da sua cultura, através de propostas de ensino, em particular de Matemática, os possibilitam ter uma nova visão acerca da produção de conhecimento que eles desenvolvem em sala e utilizam também seu dia a dia.

A comercialização de farinha nos supermercados, local onde os estudantes apontam que fazem a aquisição é vendida em pacotes de um quilograma, já na feira a comercialização pode ser feita de diferentes formas, seja utilizando a balança, os litros, quartas e outros, como destacado na resposta de alguns entrevistados questionados pelos estudantes.

Grupo 02: *O feirante que entrevistamos utiliza a balança de precisão para medir a farinha.*

Grupo 03: *No nosso caso, o feirante utiliza o peso.*

Grupo 04: *A concha é o instrumento utilizado pelo feirante*

Grupo 05: *Lá eles utilizam a quarta, uma caixa de madeira.*

Ressalta-se que os estudantes residem em cidades diferentes, e isto, pode influenciar na variedade de instrumentos que são utilizados para medir a farinha nas feiras. Além disso, é comum que em uma mesma feira, comerciantes utilizem instrumentos diferentes, isso decorre da familiaridade e grau de instrução que cada um possui com o manuseio desses instrumentos.

A quarta é o instrumento que guia as discussões das atividades propostas. Trata-se de uma material de madeira em formato de cubo, o qual pode ser construído pelo próprio comerciante ou comprado em outros locais, a capacidade da quarta é de 20 litros de farinha. A entrevista permite que os estudantes façam investigações acerca das práticas culturais dos membros entrevistados. As diferentes respostas para um mesmo questionamento, pode contribuir para que os estudantes percebam que os saberes variam de acordo com a cultura local onde a pesquisa foi realizada. E que nem um saber é superior ao outro, já que, por meio dos diferentes instrumentos de medidas citados é feita a comercialização da farinha.

D'Ambrosio (2008, p. 11), afirma que: “como o indivíduo lida com as questões relativas a espaço, à contagem de tempo, à distribuição de espaço e de tempo, são carregadas de noções e práticas que vêm da sua cultura. É impregnado de herança cultural”. Por isso, a escolha do instrumento por parte dos comerciantes pode ser vista também como uma herança cultural, que constitui um saber passado de geração em geração ou por meio de suas próprias vivências.

Os saberes culturais são algo muito importante e que devem ser preservados. Julga-se importante que as escolas busquem em suas ações trazer a realidade dos estudantes para o contexto escolar, para que eles não se desvinculem dessas práticas ou as substituam por novos conhecimentos, que também são importantes, mas que podem ser conciliados com as vivências culturais.

Vergani (2007, p. 27) considera que “a escola não poderá continuar a ignorar/desprezar a indissociabilidade homem/cultura: é nela que a criança funda a sua dignidade, a confiança no seu saber, o valor da sua experiência e do seu processo singular de autonomia”.

Desta forma, entende-se que a investigação por meio da entrevista busca suscitar os saberes culturais que fazem parte da vivência dos estudantes, e que por vezes é esquecido, pois não se utiliza deles para a construção ou aprimoramento de conhecimentos. Assim, esse primeiro momento serve para apresentar aos estudantes a possibilidade de relacionar a Matemática com a cultura local e direcioná-los para o tema e conteúdo que será trabalhado na proposta.

A relação da Matemática com a quarta de farinha

Dentre os instrumentos utilizados para medir farinha, utilizou-se da – quarta – na proposta de ensino. Esse instrumento possibilitou tecer conexões com o conteúdo de fração e medidas de capacidade, já que uma quarta ($\frac{1}{4}$) equivalem a 20 litros de farinha.

Percebeu-se que o texto foi muito importante para que os estudantes pudessem se aproximar da proposta, uma vez que, até então eles não visualizavam como poderia ser ensinado Matemática por meio da comercialização da farinha, já que a aquisição deste alimento em suas respectivas casas ocorre nos supermercados.

A mediação da professora, instigando-os a refletir sobre o texto disponível na proposta e as observações que eles fizeram durante a entrevista, os possibilitaram dialogar entre os saberes culturais e os saberes produzidos em sala. Isto fica evidente na resposta da estudante 08 (Imagem 2):

767

Imagem 2: Resposta do Grupo 01

1) Para produzir farinha, seu Antônio tem duas opções de casa de farinha. Na casa de farinha de seu Abel, a cada saca de farinha produzida ele tem que pagar meia quarta de farinha, já na casa de farinha do seu Bernardo, a cada oito sacas, ele paga duas quartas de farinha. Sabendo que a produção de seu Antônio será de 640 litros de farinha, em qual casa de farinha será a melhor opção para que ele realize sua produção? Explique.

na casa de farinha de meu Bernardo, há a cada 8 sacas de farinha duas quartas que equivalem 40 litros e já o Abel conta a cada saca que no caso são 8 sacas que dá 80 litros. Por que na casa de farinha de Abel ele conta a cada saca, o Antônio o João não pagaria mais 40 litros de farinha.

Fonte: Acervo das autoras (2023).

Nota-se que para resolver essa questão os estudantes desse grupo relacionaram a quantidade de litros que uma saca possui, para em seguida estabelecer relações com a quantidade de quartas que é cobrada pelos donos das respectivas casas de farinha. Com isso, entende-se que eles se valeram inicialmente do seu conhecimento ético, realizando cálculos matemáticos aprendidos na sala de aula, ao considerar que 640 l equivalem a 8 sacas, para em seguida conectá-los com os saberes étnicos investigados na entrevista e texto disponibilizado.

O texto contextualiza o processo de comercialização da farinha, apresentando as medidas e quantidades referente as sacas e quartas, bem como, são vendidas a farinha na feira, apresentando valores referentes a venda a saca, quarta ou litro de farinha em Cabaceiras do Paraguaçu, Bahia, Brasil.

Além disso, destaca-se o envolvimento dos estudantes ao explicarem a resposta, uma vez que, ao optar pela casa de farinha de Bernardo, Antônio pagará metade da quantidade de farinha que seria paga caso optasse pela casa de Abel, e com isso poderá ter uma economia maior.

Na questão seguinte, este grupo continuou apresentando domínio entre a relação que pode ser estabelecida com os diferentes saberes matemáticos, no entanto, ao serem questionados como explicariam onde estava o erro da situação-problema apresentada, não conseguiram avançar.

Posteriormente, em um diálogo coletivo a professora explicou como a situação poderia ser resolvida, levando os estudantes a refletirem que o conhecimento de Luís não era superior ao conhecimento de Mário, uma vez que Luís sabia fazer a conversão de quarta para litros, e bastava explicar isso, para validar a venda, pois, Mário não detinha esse conhecimento, conforme Imagem 3.

Imagem 3: Resposta do Grupo 01

2) Dona Maria pediu a seu marido Mário, que comprasse meia quarta de farinha na barraca de seu João. Mário ao chegar na feira se dirigiu a barraca de seu João, mas não o encontrou, pois ele estava doente, em sua barraca estava seu filho Luís. Após o pedido, Luís entregou 10 litros de farinha, dizendo que o pedido estava pronto.

Mário ao pegar o pedido, contestou dizendo que queria apenas meia quarta de farinha. Qual dos dois está correto? Por que? Como você resolveria essa situação?

Luís, pois uma quarta é 10 litros então meia seria 20.

Fonte: Acervo das autoras (2023)

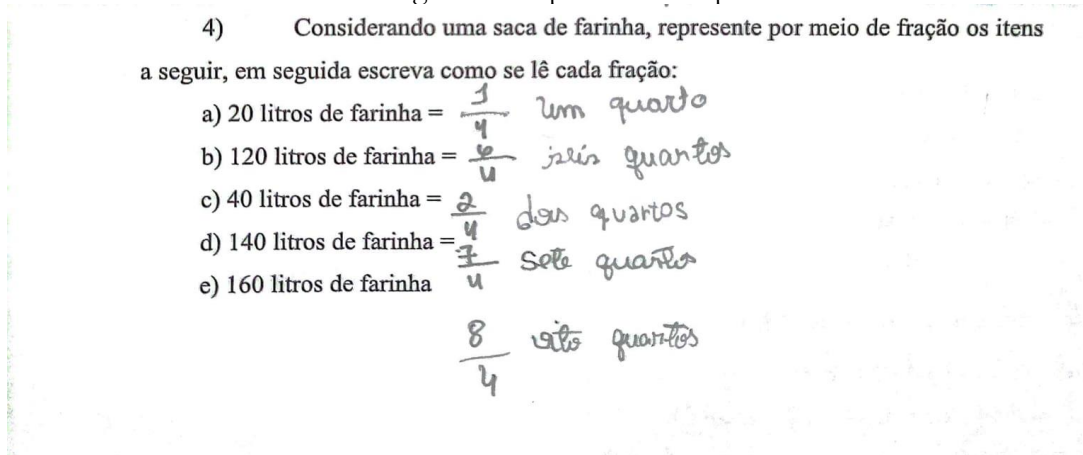
Uma das explicações que Luís poderia dar a Mário, é que uma quarta de farinha equivale a 20 litros, como Mário queria metade de uma quarta, ou seja, meia quarta, metade de 20 litros corresponde a 10 litros e portanto a medição da farinha estava correta, apenas mudou-se o instrumento de medida, o que não interfere no resultado final.

Passado esse momento, os estudantes explicaram que compreenderam a ideia da questão, e que poderiam ter usado o raciocínio da questão anterior para justificar essa. Uma vez que, o resultado apresentado por eles estavam certos, entretanto não conseguiram discorrer sobre o processo de obtenção da resposta.

Essas questões serviram de base para os estudantes consolidarem o conteúdo de fração. Quando solicitados a representar por meio de fração a quantidade de saca referente a cada enunciado não sentiram dificuldade, como pode ser observado na Imagem 4.

769

Imagem 4: Resposta do Grupo 03



Fonte: Acervo das autoras (2023)

A discussão coletiva desse momento foi bastante interessante, pois, os estudantes apresentaram diferentes métodos de solução e perceberam que chegaram ao mesmo resultado, como fica evidente nas falas a seguir:

Estudante 01_Grupo 02: *Nós fizemos a soma de fração, se 120 é a soma de 20 seis vezes, e o denominador era igual, então pegamos $\frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} = \frac{6}{4}$.*

Já o Estudante 03_Grupo 05, disse que o grupo pensou da seguinte forma: *Pensamos assim, se 20 litros é $\frac{1}{4}$, 40 litros vai ser o dobro $\frac{1}{4} * 2 = \frac{2}{4}$. Também pensamos que 80 litros era o dobro de 40 litros, logo 160 seria o dobro de 80, então a fração de 160 é $\frac{8}{4}$. Já tínhamos a representação de 80 e de 40, então somamos $\frac{2}{4} + \frac{4}{4} = \frac{6}{4}$ e encontramos a fração de 120 litros.*

Mesmo cada grupo optando por estratégias de resolução diferentes, a relação que eles estabeleceram entre a quarta de farinha serviu de subsídios para que eles pudessem encontrar o resultado final, e ainda explicar quais ideias foram utilizadas pelo grupo.

Finalizado o momento de resolução das atividades, a professora solicitou que os grupos respondessem aos seguintes questionamentos sobre a aplicação da proposta.

1. Como você se sentiu realizando a proposta?
2. Esse tipo de atividade pode ser considerada como atividade de Matemática?
3. Já participaram de atividades de Matemática com essas características em outro momento?

A seguir são apresentadas algumas das respostas dos estudantes sobre esse momento de avaliação da proposta.

Grupo 05: *Com muita dificuldade, porque existia um grau de interpretação, mas depois eu comecei a entender o contexto da atividade.*

Grupo 04: *Nos sentimos meio confusos, mas a partir do momento que entendemos as proporções, a quarta, quantos quilos tinha uma saca melhorou um pouquinho o raciocínio.*

Os estudantes destacam que sentiram dificuldade inicialmente, pois, não estão habituados a situações em que se utiliza de uma determinada cultura para ensinar Matemática, bem como, os colocam como investigadores e construtores do seu próprio conhecimento.

Ademais, eles destacam a dificuldade de interpretação que foi sendo superada ao longo da aplicação da proposta, proporcionando que pudessem resolver com um pouco mais de facilidade o que estava sendo proposto.

No segundo questionamento os estudantes destacam, que conseguem compreender que a atividade proposta é de Matemática, mesmo o rigor trabalhado não sendo o mesmo que eles estão habituados nas práticas escolares.

Grupo 05: *É considerada uma atividade de matemática, porque nas questões aparece frações que é um assunto utilizado na matemática.*

Grupo 04: *Sim, porque esta atividade estava relacionada com proporções, medidas de capacidade e fração.*

Nota-se, que para além do conteúdo de fração, os estudantes conseguem estabelecer relação com outros conteúdos que já estudaram. Isto evidencia, que práticas de ensino da Matemática que utilizam dos saberes culturais, podem ser aplicadas em diferentes contextos e situações.

Por fim, alguns estudantes comentaram que esta era a primeira vez que eles participavam de atividade de Matemática nesse contexto, em contrapartida, outros sinalizaram que estudaram Matemática sob o viés da cultura da farinha de mandioca, entretanto, o conteúdo abordado foi diferente.

Considerações finais

Este artigo tem por objetivo apresentar como a Etnomodelagem atrelada a comercialização da farinha de mandioca pode contribuir para o processo de Ensino e Aprendizagem de Matemática. Considera-se que a proposta contribuiu para o processo de aprendizagem dos estudantes, uma vez que, por meio desta aplicação eles sentiram-se motivados a investigarem e buscarem as respostas para as situações que estava sendo apresentada, sendo assíduos e participativos nas discussões.

Vislumbra-se que a implementação de propostas pedagógicas, com o viés da Etnomodelagem, possibilita que os estudantes percebam relações entre o Ensino da Matemática e situações cotidianas que eles vivenciam. Bem como, possibilita a valorização dos saberes/fazerem que eles desenvolvem ao longo de suas vivências, e concebendo a Matemática de uma forma mais dinâmica e interativa.

Assim, faz-se importante a inserção de atividades diversificadas no Ensino de Matemática, visando desmitificar a ideia que esta é de difícil compreensão, pois a inserção de atividades

interativas, permite tirar o estudante da “zona de conforto” e os colocam como protagonistas das ações, pois são convidados a buscarem soluções junto ao professor.

Nesse sentido, julga-se importante fomentar com os docentes a utilização de novas metodologias no ensino, visando que suas práticas pedagógicas refletem no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e nas suas práticas e ações cotidianas.

Por meio da interação dos estudantes e resultados apresentados, percebeu-se que os eles conseguiram consolidar o conteúdo de fração, lembrando como realizar operações, obedecendo as regras que compõem o conteúdo, e trabalhando de forma colaborativa.

Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.** Editora: Porto. 2010.

D'AMBROSIO, U. **A História da Matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na educação matemática.** In: BICUDO, M. A. Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas, Editora UNESP, São Paulo, p. 97–115, 1999.

D'AMBROSIO, U. O Programa Etnomatemática: uma síntese. **Acta Scientiae**, v. 10, n. 1, p.7-16, jan./jun. 2008.

MADRUGA, Z. E. Pesquisas em Etnomodelagem no Brasil: um olhar sobre as concepções de Modelagem Matemática. **ReDiPE: Revista Diálogos E Perspectivas Em Educação**, v. 4, n.2, p. 17-32, 2022.

MADRUGA, Z. E. F.; ALMEIDA, C. G.; OLIVEIRA, J. P. **Etnomodelagem no Ensino de Matemática.** Cruz das Almas: EDUFRB, no prelo.

ROSA, M.; OREY, D. C. Etnomodelagem como um movimento de globalização nos contextos da Etnomatemática e da Modelagem. **Com a Palavra o Professor.** Vitória da Conquista (BA), v.5, n.11, janeiro-abril / 2020.

SANTOS, J. S; SANTOS, C. P. **Da Casa de Farinha às nossas Casas.** In: MADRUGA, Z. E. F; ALMEIDA, C. G; OLIVEIRA, J. P. (org.). Etnomodelagem no Ensino de Matemática. Cruz das Almas: EDUFRB, no prelo.

VERGANI, T. **Educação etnomatemática: O que é?**. Natal: Flecha do Tempo, 2007. Coleção Metamorfose, número especial.

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO BRASIL ENTRE 2013 A 2022

Jaílson Bonatti¹
Sílvia Regina Canan²

Introdução

A internacionalização da educação superior pode ser definida como um "[...] processo de integração internacional, intercultural e de dimensão global dentro de propósitos, funções (ensino, pesquisa e serviços), e oferta da educação superior nos níveis institucional e nacional [...]" (KNIGHT, 2008, p. 11, **tradução nossa**). Por outro lado, algumas concepções surgem dentro dessa temática de estudos, e revelam outras significações do termo, as quais envolvem atividades de âmbito internacional, no que se refere à mobilidade acadêmica, projetos de cooperação e parcerias, envolvendo iniciativas de investigação e programas acadêmicos. Além disso, envolve também a noção de oferta educativa em outros países, utilizando-se de meios tecnológicos à distância em um novo formato de filiais e franquias (Knight, 1994; 2003; 2008).

Para Santos e Almeida Filho (2012, p. 143) a internacionalização da educação superior não está apenas relacionada com a questão de "[...] sinalizar um novo riquismo cultural e conceptual que não se coaduna com a capacidade para conduzir eficientemente os destinos de uma universidade ou para corresponder às expectativas que a sociedade nela coloca." Pois essa questão, por exemplo, no contexto europeu está próxima com apenas algumas finalidades que se sobressaem enquanto significantes para o termo, que a saber são: qualidade, estratégia e excelência; que só essas significantes não fornecem compreensão lógica para explicar e sustentar o fator de aproximação efetiva da universidade com o aspecto social.

A partir dessa problemática os autores também definem quais são as formas possíveis de internacionalização, que estão relacionadas com outras formas de constituir o processo, para

773

¹ Estudante do Doutorado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Frederico Westphalen, Brasil. Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapeco). Licenciado em Ciências Biológicas pela URI. Bolsista modalidade I da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; integra como pesquisador o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Processos de Educação Superior – NEPPES; o Grupo de Pesquisa SULEAR: Educação Intercultural e Pedagogias Decoloniais e a Rede Latino-americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais – REDYALA. E-mail: jailson.1bio@gmail.com.

² Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da URI/FW na linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação. Coordenadora do NEPPES - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior. E-mail: silvia@uri.edu.br.

isso eles citam como aspectos o trabalho em redes de colaboração institucional e de pesquisa; troca de experiências e aferição de boas práticas de gestão da educação superior; projetos de investigação individuais ou colaborativos entre equipes de diferentes países; leque de propostas de formação (dupla titulação ou dupla diplomação, diplomas conjuntos, diplomação plena no estrangeiro); mobilidade estudantil e de pessoal docente e não docente; doutoramentos em cotutela e formação sandwich. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 144).

Com essa introdução temática, este trabalho faz parte de uma pesquisa de Doutorado em Educação, desenvolvida na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), localizada em Frederico Westphalen, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, através de financiamento³ público pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esta proposta de estudo se insere na Linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação, por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos da Educação Superior (NEPPES). O objetivo deste estudo é realizar um levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES sobre a temática da “Internacionalização da Educação Superior”, a fim de compreender a situação em que se encontra a produção do conhecimento no cenário da pesquisa de pós-graduação no Brasil. As pesquisas avançam, significativamente, sobre a internacionalização da educação superior brasileira a partir do início deste século, tendo como referenciais expoentes pesquisadores e pesquisadoras, que se dedicam a garantir a continuidade e aperfeiçoamento teórico constante desse campo de conhecimento. Apesar disso, para o cenário internacional, o Brasil ainda representa um menor grau de significância, no que diz respeito a opção como mobilidade acadêmica por outros países. A essa questão devem-se justificativas como o idioma, a atratividade financeira e regulamentação jurídica para o intercâmbio, e etc. Muito embora, a internacionalização não pode ser resumida, singelamente, à mobilidade acadêmica, opera-se no sentido de internacionalização outros processos, como a cooperação solidária entre pesquisadores e instituições, formação de redes de pesquisa interinstitucionais, publicações de *papers* em colaboração. Com essas compreensões iniciais, segue-se abaixo a descrição dos processos realizados neste estudo.

Metodologia

Partindo-se da apresentação desta proposta de estudo no item anterior, a caracterização metodológica dessa pesquisa é quali-quantitativa com abordagem exploratória do tema proposto. O método de apreensão de resultados pauta-se pela análise documental de teses e dissertações, a fim de, organizar a representação de um conjunto de documentos, no intuito

³ Código de Financiamento 001.

de consultá-los e referenciá-los em estudos futuros. Essa premissa de análise leva em consideração a sistematização de um número quantitativo de informações e qualidades pertinentes para o estudo de uma hipótese, ou de uma fase exploratória de uma investigação maior (BARDIN, 2016, p. 51).

Para isso, foi realizada uma busca por teses e dissertações produzidas no âmbito nacional, as quais estão disponíveis no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os descritores de buscas utilizados para a exploração de trabalhos: “Internacionalização”, “Educação Superior”, “Política pública”, “Decolonial” e “Mobilidade acadêmica”; foram combinados entre si utilizando-se os Operadores Booleanos “AND” e “OR”. Optou-se por não realizar qualquer delimitação por área do conhecimento, pois a internacionalização vem sendo trabalhada em diferentes campos do saber, no contexto da pós-graduação brasileira.

Desenvolvimento

A internacionalização da educação superior, como citada anteriormente, é compreendida na literatura científica como um processo de dimensão internacional, intercultural e global das funções e propósitos da universidade, que se organiza em âmbito nacional e institucional. No entanto, para entender a dimensão internacional da educação superior, é preciso antes compreender quais as terminologias e conceitos fundantes que estão por trás disso, e que, a priori, moldam todo um campo de estudos articulados com a reflexão e premente evolução ao longo dos últimos 50 anos. Knight (2005) nos instiga a pensar a partir das palavras que exprimem e partem de significantes diretos da realidade investigada. A autora propõe um conjunto de palavras que estão em convergência com o processo de internacionalização: ensino/educação, pós-secundário/terciário e educação superior. Nessas palavras que caracterizam o objeto de estudo, entram numa seara de significação os cursos de graduação, pós-graduação, especialização, formação continuada a nível de universidade (instituição) e que conferem a expedição, com a conclusão de créditos, o título correspondente à formação (licenciado, bacharel, especialista, mestre, doutor). Outro conjunto de termos refere-se à ação/realidade que exprime um fenômeno incidente ao objeto de estudo: internacional, transnacional e global.

Por exemplo, o termo radical "nacional" juntamente com os prefixos "trans" e "inter" exprimem o conceito de nação, uma população ou povo organizados estatutariamente por uma jurisdição que compete certa isonomia entre todos os entes, e que são mobilizados por diferentes mosaicos de percepção e organização enquanto tal (social, histórica, cultural). Já os prefixos – trans e inter – em ordem apresentada, correspondem a algo ou alguma coisa que passa ou transpassa determinado fenômeno, ou de algo que liga e relaciona, atribuindo, por assim dizer, competências adjacentes e relacionais. Por fim, o termo global exprime uma

totalidade de inclusão ampla que perpassa e engloba todos esses conceitos, o que é global pressupõe não possuir fronteiras e nem qualquer elemento que restringe a relação de trocas ou contato.

A autora Knight (2003; 2004) destaca que a utilização do termo internacionalização não é recente e já aparecia entre os campos de estudos da ciência política e das relações governamentais. No setor da educação o termo aparece a partir de 1980 como “educação internacional”, “[...] comumente definido no nível institucional e em termos de um conjunto de atividades [...]” (KNIGHT, 2004, p.09), buscando-se uma diferenciação deste termo com outros já estabelecidos como: educação comparada, educação global, educação intercultural; educação multicultural, educação transnacional, educação internacional, educação mundial; educação sem fronteiras; educação transnacional e transfronteiriça (KNIGHT, 1999; 2003; 2004). Assim a autora não propõe um conceito universal, mas um imperativo de uso adequado, e de amplo alcance entre países e regiões, tendo como um fim em si a noção comparativa em torno das seguintes chaves de conceituação: processo; internacional, intercultural e dimensão global; integração; propósito, função e oferta (KNIGHT, 2008).

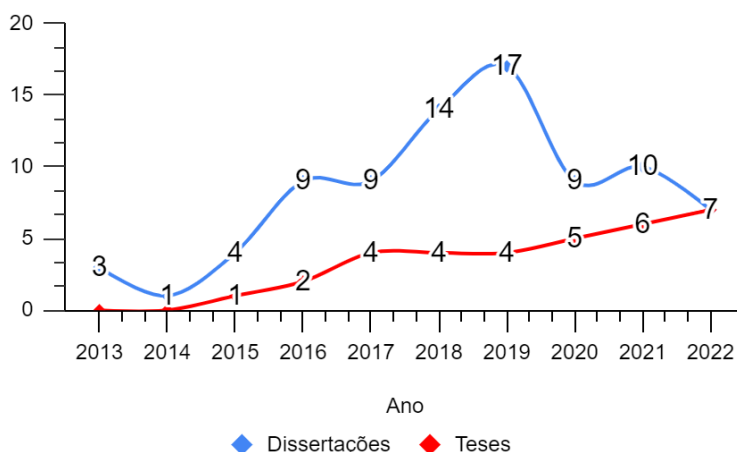
Zanchet et al. (2016, p. 71) consideram que é necessário perceber a internacionalização como um processo de grande amplitude, que abrange políticas institucionais, cooperação internacional, mobilidade estudantil e docente, franquia de cursos, pesquisa internacionais, entre outros; provoca demandas às universidades ao mesmo tempo em que exige alterações internas na sua organização para atender às novas exigências do processo.

Morosini (2019, p. 15) segue tematizando as concepções imbricadas em torno da internacionalização. Para a autora, a internacionalização da educação superior se desenvolve com o processo de globalização; é parte fundamental e necessária para a formação do cidadão global, baseada na concepção da formação de recursos humanos enquanto capital de alto nível formativo para a Sociedade de Conhecimento.

Resultados

As teses e dissertações localizadas somaram-se a um montante de 116 trabalhos, espalhados num espaço de tempo que compreende de 2013 a 2022 (gráfico 1). Ressalta-se que, quantitativamente, durante o período de 2017 a 2019, houve um aumento significativo das produções, principalmente de dissertações, relacionadas ao campo da internacionalização; enquanto que as teses produzidas, representam um percentual em menor representatividade. Do montante geral localizado, foram selecionados 61 trabalhos (53% do total), para compor as análises e discussões a respeito do estado do conhecimento sobre a internacionalização da educação superior no contexto da pós-graduação no Brasil

Gráfico 1 – Disposição espaço-temporal de teses e dissertações



Fonte: elaborado pelos autores.

Para o conjunto das 61 teses e dissertações escolhidas, foi sistematizada 3 categorias de análise, as quais, definidas de acordo com a temática pesquisada em cada trabalho, elencadas em: **A) Categoria 1:** Concepções, tensionamentos e perspectivas para a Internacionalização da Educação Superior; **B) Categoria de Análise 2:** Políticas Públicas em contextos Institucionais da Internacionalização da Educação Superior e **C) Categoria de Análise 3:** Processos: entre experiências e práticas da Internacionalização da Educação Superior. Para essas categorias, 5 amostras (teses e dissertações) foram escolhidas para uma leitura completa, a fim de evidenciar quais os elementos são defendidos por cada autor, dentro das especificidades de suas pesquisas.

777

Concepções, tensionamentos e perspectivas para a Internacionalização da Educação Superior

Para esta categoria, os trabalhos foram escolhidos por apresentarem convergências entre as concepções, os tensionamentos e as perspectivas para a internacionalização da educação superior.

Na tese de Martinez (2017, p. 81-82), observamos que a autora discute que a lógica de internacionalização reproduzida no Brasil condiz, essencialmente, ao pressuposto epistemológico de causa e consequência, relativo aos desafios de ordem econômica e burocrática, no qual o Estado como mantenedor principal da regulação da educação superior, deveria subsidiar em todos os aspectos de organização, fomento, elaboração, avaliação. Em

síntese, o problema evidenciado pelos desafios e deficiências sempre estão em alguma outra ordem de causa para um efeito da internacionalização, operando a presunção de uma consequência alheia ao espaço institucional de universidades que não alcançam os princípios e metas, pretendidas como ideais, ao contrário daquelas instituições que, historicamente, já possuem legitimidade e autoridade sobre o que se define como boas práticas, estratégias, políticas e concepções de internacionalização. Não há como tocar no assunto da internacionalização, sem tratar das problemáticas relações desiguais de poder, originadas da materialidade histórica da produção humana de sentidos sobre as estruturas sociais, nas quais a universidade é, também, um resultado determinado por essas relações de desigualdades históricas (idem, p. 83). Apesar dos esforços de precisão teórica do termo, a concepção, perfaz-se a partir de noções mercadológicas de internacionalização (idem, p. 95), isto é, concebidas a partir da lucratividade e competitividade. Por outro lado, a compreensão generalista de internacionalização também está relacionada ao fenômeno da mobilidade acadêmica (idem, p. 118-120).

Na dissertação de De Marco (2019, p. 53), a autora defende que as novas formas de internacionalizar geram a “migração qualificada” e a “abordagem geradora de receita”, tanto para aspectos que envolvem a mobilidade acadêmica, como para a idealização e concretização de parceria/cooperação entre pesquisadores de diferentes universidades. Esses aspectos se relacionam à concepção mercadológica da educação, apontada anteriormente. A concepção da internacionalização baseada nessas características, trata dos processos próprios da universidade, sobretudo, a pesquisa, como formas de produção em série do conhecimento, atrelada à percepção das estruturas acadêmicas como sendo um espaço industrial (idem, p. 53).

Na dissertação de Mendes (2019), os resultados evidenciam a percepção da cooperação solidária, enquanto motivadora de benefícios que, quando endossados pela efetiva regulamentação e financiamento, por meio de políticas públicas, podem ser uma ferramenta de internacionalização que se estende para além das tensões mercadológicas e mercantis da educação superior, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da comunidade em que a universidade está inserida.

Na tese de Arndt (2020, p. 134-135), o autor relata que, para efeitos práticos e teóricos sobre a internacionalização, as perspectivas sobre este processo encontram-se, ainda, distantes da realidade docente e discente, uma vez que, quando se fala em razão das políticas institucionais e governamentais, quem as faz e participa de sua elaboração, não são aqueles que estão ou estarão envolvidos diretamente com a internacionalização. Por outro lado, o autor retrata que a denotação real da internacionalização se dá a partir, basicamente, das ações de mobilidade acadêmica entre instituições, e que, outros aspectos como a inovação curricular em uma dimensão internacional, nem são levados em consideração. No entanto, o autor constata que para a institucionalização da internacionalização, enquanto concepção e

vocação da universidade, precisa-se superar os desafios impostos pela falta de financiamentos das ações por meio do Estado, através de políticas públicas que definam e atendam interesses claros e precisos sobre a internacionalização (idem, p. 195).

Na tese de Leal (2020, p. 263), a autora sustenta que a internacionalização da educação superior está condicionada à estrutura capitalista, marcada pelos tensionamentos instrumentalistas, que se constroem a partir das desigualdades e hierarquias de poder que se desenvolveram através da materialidade histórica do colonialismo, como padrão hegemônico. Os fatos são constatados a partir da legitimidade operacional das orientações políticas e discursivas sobre um modelo hegemônico de organizar e elaborar a internacionalização, incluída aí, também, a forma de concepção que é definida como racionalidade dominante. Necessita-se, portanto, de uma visão que amplie o campo de debates sobre outras possibilidades de internacionalização que desvinculam-se dessas lógicas hegemônicas (idem, p. 266).

Políticas Públicas em contextos Institucionais da Internacionalização da Educação Superior

Nesta categoria os trabalhos, selecionados para a análise, apresentaram convergências com o debate em torno das políticas públicas, bem como, com a realidade institucional da internacionalização da educação superior.

Na dissertação de Martins (2015, p. 19), a autora faz um estudo que tem como objeto de pesquisa o Programa Ciência sem Fronteiras, abordado desde sua implementação e concepção a partir das políticas governamentais do Brasil, direcionadas à internacionalização. Esse trabalho baseia a análise nos processos de formulação das políticas públicas de educação superior, assim como, das estratégias de implementação. A autora constata que as exigências do mercado sobrepõem-se sobre a autonomia universitária, e no que concerne à internacionalização, os interesses estão inclinados a uma visão pragmatista, competitiva e utilitarista, do que para os ideais de cooperação internacional solidária entre as instituições de educação superior. Revela que as políticas públicas de educação no Brasil apresentam motivações indiretas à internacionalização, sobretudo, quando a cooperação internacional é tratada como mero instrumento adicional para a educação superior (idem, p. 58). No entanto, apesar das iniciativas centralizadas no programa, o entendimento sobre o que seria a internacionalização divergia entre seus atores – governo federal, universidades, pesquisadores e discentes. Desse modo, conclui que não há definição sobre uma política pública de internacionalização, e que o embate entre os agentes, na tentativa de estabelecer parâmetros sobre o assunto, centra-se primordialmente no papel do Estado, o qual assume a função de manter a política pública (idem, p. 154).

779

Na tese de Rebello (2017, p. 16), o autor evidencia a existência de uma governança epistemológica nos discursos políticos que regem a formulação das políticas públicas, ou seja, de conhecimentos preparados por experts, convidados, pelos organismos internacionais, a debater sobre o tema, em que essa governança lança-se em contextos nacionais, e orienta a formulação das políticas públicas e na reordenação da governamentalidade. As influências transnacionais (organismos internacionais com interesses econômicos e políticos) que atuam sobre a política de internacionalização da educação superior determinam a ação do “protagonismo político público-estatal”. (idem, p. 78).

Na dissertação de Nogueira (2018, p. 18), a autora categoriza o seu estudo dentro da dimensão nacional, ou seja, os direcionamentos da União sobre a internacionalização da educação superior, na busca por compreender a qualificação e implementação no setor governamental e institucional. Ressalta que a democratização de acesso à internacionalização seja efetiva, e não esteja relegada aqueles que financeiramente dispõem de condições favoráveis para se aproveitar do processo. Também precisa ser considerada como atividade intelectual na prática educacional, de modo que gere retornos positivos à produtividade da pesquisa e aumento dos conhecimentos disponíveis aos países envolvidos. (idem, 2018, p. 17-18). Revela a falta de um ato normativo centralizado para melhor qualificar os parâmetros, assim como, os mecanismos de avaliação ordenados ao controle das principais agências públicas de fomento e a disponibilização de recursos de financiamento de acordo com as conquistas avaliativas dos programas de pós-graduação, junto à comunidade científica das instituições. Nesse meandro de apontamentos, a autora ainda expõe grande diversidade de programas de internacionalização de caráter passivo, revelando que ainda é preciso evoluir nesse sentido; também destaca a descontinuidades das políticas e programas direcionados ao processo de internacionalização; assim como aponta a pertinência de fragilidades de implementação nas instituições (idem, p. 103-104).

Seguindo nessas constatações, na dissertação de Farias (2019, p. 32) realiza-se um estudo que analisa as políticas de internacionalização a partir do contexto latino-americano, por meio da interpretação crítica pelas lentes teóricas contra-hegemônicas. Evidencia, então, a necessidade de estudos e reflexões que busquem compreender a universidade como uma frente aberta para pensar a América Latina, como espaço de construção, por escolha deliberada, de outras epistemologias e metodologias que possibilitem o desenvolvimento do saber fronteiriço e da opção descolonial. Para tal, ele faz um esforço de elucidação que se dá na crítica à modernidade/racionalidade/colonialidade, a partir de autores periféricos/fronteiriços (idem, 2019, p. 71). Explora a crítica de interação lógica entre universidade e mercado de trabalho, dado reflexivo visto como uma relação de concepção utilitarista. Aponta, também, ideias em torno do individualismo, pragmatismo e imediatismo das práticas políticas da educação superior, revelando a influência dos princípios de mercado sobre a educação, gerando aspectos de competitividade, produtividade e inovação (idem, p.

58). De modo a circundar essas evidentes problemáticas, oriunda dos conflitos de interesses presentes nas disputas econômicas e políticas, o autor apresenta como possível solução, categorias substanciais para a internacionalização em perspectiva descolonial. A interculturalidade, mencionada como um ato com vistas ao convívio; diálogo e respeito com o “outro”; a integração solidária objetiva a cooperação mútua entre os indivíduos; e a cidadania democrática como pressuposto para a superação da democracia neoliberal (idem, p. 64-79).

Na tese de Rodrigues (2022, p. 43-44) o autor elucida o fato de poucas produções tratarem do conceito de internacionalização; o maior foco das produções centra-se nas ações e políticas de internacionalização. Apesar disso, ressalta um aspecto crítico quanto ao neoliberalismo acadêmico, quando esse é responsável por reconfigurar os papéis da universidade, e destaca que a internacionalização marca essa influência quando tornou o processo como fenômeno passível de lucro e produtividade entre os atores universitários (idem, p. 69-70). Segundo o autor, esse fenômeno lança, para a educação, concepções de mercado e mercantilização dos serviços educacionais, sobretudo, quando as políticas públicas geridas pelo estado baseiam-se nos discursos dos organismos multilaterais. Nessa linha de pensamento, o autor defende a dualidade da internacionalização em duas linhas de concepção, a primeira atrelada ao mercado e a segunda no sentido de formação humana, as quais permeiam a definição das políticas públicas voltadas à educação superior (idem, p. 118). E segue complementando que o desafio ainda reside no embate hegemônico entre as tensões em interesses se apresentam para as universidades ibero-americanas, e precisa ser enfrentado de maneira crítica, estabelecendo para qual lado tenderá a compreensão dos processos e políticas públicas de internacionalização (idem, p. 119).

781

Processos: entre experiências e práticas da Internacionalização da Educação Superior

Os trabalhos escolhidos para a análise nesta categoria, apresentaram em seus resultados algumas convergências que se relacionavam a processos, principalmente, no quesito da internacionalização da educação superior enquanto experiência e prática.

Na dissertação de Oliveira (2016, p. 60-63), os resultados demonstram que os interesses mercantis e práticas corporativistas imperam sobre a qualidade da educação stricto sensu, e a internacionalização serve como uma ferramenta para um mercado de serviços educacionais. Portanto, a internacionalização é vista como um processo competitivo e no cenário brasileiro ocorre de maneira passiva (idem, p. 70-78). Isso representa que as parcerias institucionais ainda estão em desenvolvimento, quando o quesito a se incorporar nas orientações de como internacionalizar, são as estratégias e experiências em desenvolvimento ao alinhamento com as políticas governamentais (idem, p. 82-84). Esse alinhamento é demonstrado pela

importância que as funções docentes desempenham para a articulação institucionalizada das práticas de internacionalização, isto é, quando essas por decisões próprias ou fomentadas pela provimento público, desenvolvem atividades de internacionalização, através de acordos, redes de pesquisa e colaboração científica (idem, p. 85). Contudo, apesar dos esforços em constituir redes de cooperação, iniciativas desempenhadas no primeiro momento pelos docentes, falta a cultura de internacionalização na instituição (idem, p. 86). Isso porque as práticas mais evidentes de internacionalização baseiam-se em períodos de complementação da formação em universidades estrangeiras. Logo depois, acrescentam-se a produção científica em periódicos internacionais, assim como participação em eventos (idem, p. 92-94).

Na dissertação de Tavares (2016), a análise dos resultados demonstra que as ações e estratégias de internacionalização são balizadas por fatores limitantes, que se referem às questões orçamentárias, infraestruturais, qualificação de recursos humanos, adequação de currículos, adequação de créditos e normativas legais. As práticas, então, dependem, em sua maioria, das políticas governamentais, e, quando essas não estabelecem critérios claros de orientação, acabam por resultar em limitações da institucionalização das ações na universidade (idem, p. 98). Revela, também, um contraste entre estratégias e ações de internacionalização no Brasil que, ao proporcionar o intercâmbio científico, pedagógico e cultural aos países exteriores, permite a lucratividade sobre os produtos da internacionalização aos centros de referência em pesquisa. Isso resulta, também, na predação de mão de obra qualificada de países emergentes, os quais por não terem o controle econômico sobre os produtos da ciência, acabam perdendo especialistas eficientes para o mercado do conhecimento internacional (idem, p. 109-110).

Na dissertação de Santos (2017, p. 19) a autora afirma que a internacionalização é a base estruturante das funções da universidade – ensino, pesquisa e extensão –, no entanto, trata-se ainda, de um conceito em construção, permeado pelas contradições existentes entre as funções que a universidade deve tomar para a sustentação da dignidade humana na sociedade, e, por outro lado, influenciada por determinação alheias aos seus próprios interesses. Entende-se que a promoção institucional, fomentada por subsídio governamental, amplia a tríade do ensino-pesquisa-extensão, através da internacionalização das práticas docentes e discentes. Porém, majoritariamente, apresenta desafios burocráticos que se desconectam da estrutura universitária (idem, p. 93) quando se estabelece o entendimento hegemônico da mobilidade estudantil e docente como forma de internacionalizar a universidade (idem, p. 95). Em contradição, nesse aspecto, os cortes orçamentários prejudicam a continuidade das práticas de internacionalização (idem, p. 102). Portanto, a internacionalização precisa ser construída para além da experiência da mobilidade internacional, deve ser elaborada, enquanto prática, de dentro para fora, e não vice-versa (idem, p. 115-117), de modo a operacionalizar a internacionalização como “[...] elemento transversal do fazer universitário” (idem, p. 117).

Na tese de Abba (2018, p. 158) situa como fator limitante da institucionalização da identidade internacional na universidade as incertezas acerca da definição das políticas. Aborda que, os sistemas que se criam, operando temas específicos de uma identidade universitária, necessitam seguir a regulamentação pública, a qual opera, tanto instituições de caráter público como privado. A tensão sobre a presença da diferença na universidade, reside ainda num exercício de resistência das estruturas universitárias perante o acesso da diversidade no âmbito acadêmico (idem, p. 200). Aponta fragilidades econômico-políticas que se revelam como impeditivos de desenvolvimento das práticas de internacionalização, tornando as universidades dependentes de financiamento externo, provido por organismos de fomento internacional, assim como, gerando a exclusão quanto a participação de classes menos favorecidas dentro dessas práticas (idem, p. 232-234). Por outro lado a internacionalização necessária no contexto de práticas da educação superior apresenta como potencialidades a circulação do pensamento crítico, encontro integrado regional, o qual permite a experimentação da interculturalidade e observação da inclusão da diversidade sociocultural, subsidiando a promoção de valores humanísticos e solidários (idem, p. 237-239).

Na dissertação de Silva (2020, p. 208-210) destaca-se a prática da cooperação solidária como modelo de rompimento às influências da globalização da educação superior concebida como produto de mercado. A cooperação sul-sul no processo de internacionalização representa uma abordagem que aproveita oportunidade e recursos entre parceiros institucionais em países emergentes que vivenciam a mesma realidade social, econômica e cultural. Portanto não há como definir um modelo hegemônico – receita pronta – de internacionalização, pois este processo depende das relações de interesses estabelecidas por aqueles que compõem o cenário institucional, assim como, também são perpassados por interesses políticos que estabelecem contradições e desafios para a prática e experiência da internacionalização nas instituições.

783

Considerações finais

As análises realizadas foram satisfatórias, e convém considerar que essas servirão como elementos de apoio para a realização de pesquisas futuras, uma vez que, a partir da categorização realizada pela análise documental, foi possível perceber quais os temas e tipos de teorização foram realizados no cenário das pesquisas de mestrado e doutorado no Brasil, sobre a temática da Internacionalização da Educação Superior, no período que compreende os anos de 2013 a 2022.

Em torno da categoria que apresenta como eixo de discussão as concepções, os tensionamentos e as perspectivas da internacionalização da educação superior, foi possível constatar que resta como evidência presente nas produções, uma lógica imperativa que atende essencialmente aos interesses de mercado, isto é, a educação superior abordada desde um elemento comerciável, que orienta-se sobre formas de controle, exercidas pela centralidade da lucratividade

e competitividade entre instituições. Esses interesses não se dão apenas no presente, mas são resultados de estruturas históricas de poder, marcadas por desigualdades que perduram dentro do sistema capitalista de produção. No entanto, abordagens centradas na concepção da internacionalização a partir do viés de cooperação solidária, revelam-se promissoras para o enfrentamento dessa realidade mercantil da educação superior, uma vez que, tratam desse processo como um elemento holístico, e os atores principais – docentes e discentes – vistos como sujeitos essenciais para as ações de internacionalização.

No que concerne à categoria sobre as políticas públicas em contextos institucionais, os resultados demonstram que as agendas globais orientam-se pelas exigências de mercado, tratando da internacionalização desde uma visão pragmatista, competitiva, utilitarista, individualista e imediatista. Para tal, esse ordenamento das agendas políticas é conduzido por experts do assunto, financiados por organismos multilaterais, e dessa forma, estabelecem as diretrizes hegemônicas em que as políticas serão conduzidas pelos governos nacionais. Mas, por outro lado, evidencia-se que no conjunto nacional brasileiro, as políticas de internacionalização necessitam de centralidade, qualificada e complementada pelo setor governamental e institucional, tratada como uma política de democratização do acesso a esse processo da educação superior. Embora, há motivos para que a internacionalização seja abordada desde princípios contra-hegemônicos (opção descolonial e a interculturalidade) distante das lógicas de operação dos interesses de mercado, regulados pela determinação das políticas nacionais e transnacionais.

Na categoria que evidencia os processos da internacionalização a partir de experiências e práticas, os resultados revelam a predominância da oferta de internacionalização como um serviço educacional que gera receita, sobretudo, quando a noção de internacionalização é resumida a experiências de mobilidade acadêmica em universidades estrangeiras, e no caso do Brasil, a internacionalização é passiva, pois a saída de estudantes nacionais é maior que a entrada de estrangeiros. Mas, a oferta desse processo como serviço tem outros entraves, no Brasil as questões orçamentárias, infra estruturais e jurídicas, são fatores limitantes na constituição de práticas de internacionalização nos contextos institucionais, e na maioria das vezes levam a predação de mão de obra qualificada por centros de pesquisa e universidades estrangeiras. Os desafios burocráticos, tanto a nível governamental, como institucional são entraves para o aperfeiçoamento das funções – ensino, pesquisa e extensão – da universidade, que podem ser melhoradas pelo processo de práticas de internacionalização. Contudo, as contradições não impedem a organização prática da internacionalização em cada cenário institucional, pois o conceito desse processo não pode ser hegemônico, mas adaptado a cada realidade, e para atender as necessidades da comunidade ao entorno da universidade.

Sendo assim, considera-se que as pesquisas sobre a Internacionalização da Educação Superior apresentam contradições teóricas e práticas, restando ainda possibilidades para futuras pesquisas, no sentido de contornar e contribuir para o avanço desse campo do conhecimento.

Referências

ABBA, Maria Julieta. **Límites y potencialidades para el desarrollo de una internacionalización de la educación superior necesaria:** estudio de caso de la UNILA (Brasil) y la ELAM (Cuba). 2018. 280 f.. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2018.

ARNDT, Ângela Barbosa Montenegro. **Percepções sobre as prioridades da internacionalização da educação superior:** caminhos para o multiólogo. 2020. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução: Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

DE MARCO, Jéssica. **Internacionalização da pós-graduação em educação das universidades comunitárias do Rio Grande do Sul:** perspectivas e desafios. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada, Frederico Westphalen, 2019.

FARIAS, Nilson de. **Olhares do Sul:** políticas de internacionalização da educação superior. 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paraná, 2019.

KNIGHT, Jane. Internationalisation of Higher education. In: KNIGHT, Jane; DE WIT, Hans (orgs.). **Quality and Internationalisation in Higher Education.** Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 1999.

KNIGHT, Jane. Updated internationalization definition. **International Higher Education**, v. 33, pp. 2-3, 2003.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of International Students**, v. 8, n. 1, pp. 5-31, 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315303260832>. Acesso em: 31 mar. 2023.

KNIGHT, Jane. Un modelo de internacionalización: respuestas a nuevas realidades y retos. In: DE WIT, Hans et al. (orgs.). **Educación superior en América Latina:** la dimensión internacional. Washington: World Bank, Bogotá: Mayol Ediciones, 2005.

KNIGHT, Jane. **Higher education in turmoil: the changin world of internalization.** Rotterdam: Sense Publishers, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/31860928_Higher_Education_in_Turmoil_The_Changing_World_of_Internationalization_J_Knight (PDF) Higher Education in Turmoil : The Changing World of Internationalization / J. Knight. (researchgate.net). Acesso em: 31 mar. 2023.

LEAL, Fernanda Geremias. **Bases epistemológicas dos discursos dominantes de ‘internacionalização da educação superior’ no Brasil.** 2020. 350 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

MARTINEZ, Juliana Zeggio. **Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da Educação Superior.** 2017. 213 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MOROSINI, Marília Costa. Como internacionalizar a universidade: concepções e estratégias. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Guia para a internacionalização universitária.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

MARTINS, Joira A. Leite de Oliveira Amorim. **Programa Ciência sem Fronteiras no contexto da política de internacionalização da educação superior brasileira.** 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2015.

MENDES, Fernanda Ziani. **Cooperação e integração regional na perspectiva sul-sul: contribuições à internacionalização da educação superior.** 2019. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

NOGUEIRA, Joyce Mesquita. **Internacionalização da educação superior no Brasil: políticas em dimensão nacional.** 2018. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, Lilian Mendonça. **A tradução da internacionalização no contexto da prática da Pós-Graduação Stricto Sensu.** 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

REBELLO, Ricardo de Castro. **Governança epistêmica:** o discurso hegemônico do Banco Mundial e os novos rumos da Agenda Política Global para a educação superior. 2017. 146 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

RODRIGUES, Diego Palmeira. **Políticas e processos de internacionalização de universidades Ibero-Americanas:** mercado versus formação. 2022. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Santa Catarina, 2022.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A quarta missão da universidade:** internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, Brasília: Editora UnB, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0573-9>. Acesso em: 31 mar. 2023

SANTOS, Renata Conceição dos. **Os caminhos da internacionalização universitária:** o caso da UFRB. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade), Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos, Salvador, 2017.

SILVA, Josielle Soares da. **Universidade da Integração Internacional da Lusofonia AfroBrasileira (UNILAB):** uma estratégia de cooperação solidária ou consolidação da internacionalização mercantil? 2020. 243 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Natal, 2020.

TAVARES, Marcelo. **Internacionalização da Educação Superior:** Estratégias e Ações da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2016. 162 f.. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paraná, 2016.

ZANCHET, Beatriz Maria B. Atrib et al. Internacionalização do ensino superior: um desafio para as universidades. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Internacionalização e democratização:** uma tensão na qualidade da educação superior? São Leopoldo: Oikos, 2016, pp. 59-76.

A CULTURA E A HISTÓRIA PRESENTES NO PROCESSO DE (RE)NOMEAÇÃO DE GUAXUPÉ - MG

Jocyare Souza¹
Cristiane Bonfim²
Patrícia Crisóstomo da Silva³
Rosemary Silva Alves⁴

Considerações teóricas iniciais

Guimarães (2018), com seu interesse pela história tida como elemento fundamental no processo enunciativo, descreveu os processos de designação urbanos e interpretou as questões sobre as relações sociais, no processo histórico de urbanização. Seu livro *Semântica do Acontecimento* foi o resultado de um percurso de questionamentos, estudos e discussões de questões relacionadas aos modos como os sentidos se constituem e de observações sobre a enunciação como prática política, com atenção especial sobre a argumentação e os processos de designação. Por meio do estudo desta teoria que embasa a pesquisa, percebemos que ao explorar os significados distintos constantes nos nomes sobre o conceito de lugar, podemos entender sua história através da experiência humana e seus significados, verificando assim, que o lugar possui uma personalidade, um sentimento espacial e ideias de um grupo ou povo sobre o espaço. Guimarães (2002, 2018) tem significativa contribuição para as áreas de estudo que se destinam à preocupação e ao olhar sobre os modos como se constitui a relação linguagem-mundo, observando como materialidade de análise o processo de designação e os sentidos que são instaurados por essa designação, o que reforça a compreensão da importância de estudar os processos de designação urbanos, interpretar as questões sobre as relações sociais e compreender a questão do nome no processo histórico de urbanização.

Deste modo, Guimarães (2009) nos argumenta que os procedimentos de agenciamento enunciativo são de dois tipos: de articulação e de reescrituração. Primeiramente, explicando o primeiro mecanismo, o autor pontua sobre o que é a articulação.

788

¹ PhD Linguística Unicamp – Profa. Titular do Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino – UNINCOR – jocyare.cristina5@gmail.com

² Mestra em Gestão, Planejamento e Ensino – Profa. do Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé – UNIFEG - cris_bonfimp@yahoo.com.br

³ Discente do Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino – UNINCOR patricia.crisostomo@funcesi.br

⁴ Discente do Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino – UNINCOR - rosemarysilva077@gmail.com

[...] o procedimento pelo qual se estabelecem relações semânticas em virtude do modo como os elementos linguísticos, pelo agenciamento enunciativo, significam sua contiguidade. Ou seja, a organização das contiguidades linguísticas se dá como uma relação local entre elementos linguísticos, mas também e fundamentalmente por uma relação do Locutor (enquanto falante de um espaço de enunciação) com aquilo que ele fala (GUIMARÃES, 2009, p.50).

Para realizarmos nossa análise semântica conforme os parâmetros levantados trabalharemos de acordo com o procedimento geral de análise:

- 1) Toma-se um recorte qualquer e produz-se uma descrição de seu funcionamento;
- 2) Interpreta-se seu sentido na relação com o texto em que está integrado;
- 3) Chega-se a, ou toma-se, outro recorte e faz-se dele uma descrição;
- 4) Interpreta-se seu sentido na relação com o texto em que está integrado, tendo em vista a interpretação feita do primeiro recorte.
- 5) Busca-se um novo recorte, etc. até que a compreensão produzida pelas análises se mostre suficiente para o objetivo específico da análise. (GUIMARÃES, 2011, p. 45).

Através dos recortes realizados na construção dos DSDs é possível tratar do estudo da significação, bem como de sua constituição ao considerar a relação designativa produzida pelo acontecimento de nomeação, além de permitir uma análise de modo analítico interpretativo, que nos levou à compreensão semântica. O estudo proposto por Guimarães (2005) tem também uma preocupação em deixar claro que o sujeito que enuncia não se enuncia como ser físico, senhor daquilo que diz, ao contrário, é a linguagem que o toma em um determinado lugar de enunciação. Para Guimarães (2005), “o sujeito não é assim a origem do tempo da linguagem. O sujeito é tomado na temporalidade do acontecimento” (GUIMARÃES, 2005, p. 12).

Ao discutir a respeito de acontecimento e da temporalidade, Guimarães (2005) abre espaço para que possamos pensar a relação do real da linguagem com a memória. Para o autor, “todo acontecimento de linguagem significa porque projeta em si mesmo um futuro” e ao mesmo tempo “esta latência de futuro significa porque o acontecimento recorta um passado como memorável” (GUIMARÃES, 2005, p. 12). Esse retorno a um memorável se faz a cada novo acontecimento, não apenas por uma lembrança ou recordação pessoal de fatos, mas sempre por uma nova temporalização, um novo acontecimento de linguagem.

É importante perceber que o funcionamento deste texto se dá como um acontecimento, porque, no dizer de Guimarães (2011), “recorta um passado de sentidos que convive com o presente do Locutor” (p.15), de maneira que a enunciação projeta, por sua vez, um futuro de sentidos. A retomada de sentidos em um memorável que faz os enunciados significar se dá em função do próprio acontecimento da enunciação, que constitui uma temporalidade e divide o que é anterior

– passado – a sua emergência – presente – e sua projeção – futuro. É nesse sentido que Guimarães (2002) afirma que um enunciado é uma diferença na própria ordem.

Tendo como base construtiva o processo de formação histórica e de nomeação das cidades por meio da linguagem e seus elementos essenciais, parte-se da premissa de que essa nos leva ao conhecimento da cultura e à compreensão dos sentidos históricos reais, muitas vezes apagados e esquecidos ao longo do processo de formação histórico. Os eventuais apagamentos e silenciamentos de cultura identificados podem ser interpretados como algo não fecundado, sem vida, inexistente, sendo também empregado como algo jamais utilizado, jamais visto.

Destacamos aqui, a importância de um estudo efetivo sobre a cultura na escola a partir de uma tomada de consciência sobre os processos históricos de nomeação/renomeação dos municípios mineiros, a necessidade de refletir sobre a linguagem enquanto instrumento de poder e resultado de um processo de identificação ou rejeição que nos permite construir nossas chamadas subjetividades. Tendo como aporte teórico “A Semântica da Enunciação” de Eduardo Guimarães, considerando o sentido produzido na enunciação como um acontecimento de linguagem e que o processo de formação e ocupação histórica das terras que originaram as cidades contam com um passado histórico carregado de sentidos, a cultura e a história presentes no processo de re(nomeação) das cidades da Superintendência de Educação de São Sebastião do Paraíso, um estudo semântico enunciativo, permitirá uma interrelação entre a associação de práticas culturais efetivas, bem como será uma possibilidade de tornar-se em uma ferramenta de análise, leitura e escrita no âmbito desta relação.

Essa concepção de acontecimento de nomeação das cidades que constituem a Superintendência de São Sebastião do Paraíso e, mais especificamente, da cidade de Guaxupé, evidencia o processo de formação e ocupação destas terras, enuncia o memorável carregado de sentidos, a história rememorada na nomeação e renomeação.

Análise semântico-enunciativa

Realizar uma análise Semântico-Enunciativa dos nomes que constituem as cidades sul mineiras, zoneadas pela Superintendência de Ensino de São Sebastião do Paraíso, apropriando-se da teoria constitutiva desta pesquisa e dos Domínios Semânticos de Determinação, (DSDs) proposto pelo linguista Eduardo Guimarães, a fim de evidenciar a história que marca o processo de ocupação, exploração e formação do território nacional e comprovar a necessidade de o aluno ser inserido como um sujeito constitutivo e pertencente à história local é o objetivo do trabalho.

A partir de um levantamento histórico e bibliográfico sobre a pesquisa realizada, bem como uma amostra dos vários recortes históricos que constituem o processo de nomeação do município Guaxupé, evidenciando que a linguagem, seja ela oral ou recontada por outros meios, é um instrumento de poder e resultado de um processo de identificação ou rejeição, que nos permite

construir nossas subjetividades, consideramos este processo de análise, o acontecimento de enunciação, traçamos uma disparidade entre o presente do acontecimento de nomeação, história local e a temporalidade dos acontecimentos que deram origem a esta nomeação.

A aplicabilidade desta pesquisa se deu em um Congresso de formação docente e estudantes do Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Muzambinho, intitulado por Semana da Cultura e Diversidade: a história não escrita, que aconteceu nos dias 24, 25 e 26 de maio de 2021, em formação teórica oferecido por meio de minicurso e oficinas práticas sobre o estudo dos nomes dos municípios, sua história e constituição, revelando processos de ocupação, exploração e formação do território local e nacional.

Os docentes e alunos foram capacitados a subsidiar o estudo referente a história regional/local (tempo e espaço). Deste modo, os conteúdos foram desenvolvidos num movimento espiral dentro da escola, se transformando neste material didático que atingirá toda a Educação Básica, em que docentes e discentes poderão expandir as informações coletadas de acordo com a necessidade e a faixa etária que se pretende atingir.

Dentro das escolas, este estudo poderá ser utilizado como metodologia para um trabalho de leitura, além de oportunizar que os estudantes conheçam mais profundamente a história de seu povo e as culturas que formaram sua atual identidade, além de possibilitar um aprimoramento das habilidades e competências exigidas em língua portuguesa, buscando, com esta proposta inovadora, atingir resultados diferentes e mais promissores que aqueles hoje encontramos em indicadores de avaliações externas sobre a proficiência leitora no Brasil. Para tanto, foi construído um documentário com recortes textuais coletados a partir dos registros orais de uma sociedade que viveu a história de formação do município e não realizou registros escritos, construído às vistas de um trabalho de campo com a contribuição da transversalidade exógena (informações fora de textos) com intenção de propiciar melhor aprendizado, principalmente, à Educação Básica.

Este trabalho visou proporcionar à Educação Básica estratégias inovadoras a serem desenvolvidas e aprofundadas, especialmente como um instrumento inovador de leitura e escrita, que possibilita os alunos da educação básica ampliarem seus repertórios de leitura e consequentemente seu repertório de letramento em textos.

O gênero documentário, foi escolhido, uma vez que tem como principal característica descrever e interpretar o mundo da experiência coletiva (determinado fato, lugar ou pessoa) é consagrado pela prática de sua produção e experimentação, principalmente, porque nos impõe poucos critérios limitantes quanto à exploração de sua linguagem e formas de expressão. Sendo assim, pode ser definido com características particulares.

Esta proposta origina da perspectiva do papel ativo dos discentes como protagonistas na concepção dos documentários, a partir da história de formação histórico-cultural de formação das cidades, com análise e discussão de produtos acabados trazidos para a prática pedagógica. Parte-se, dessa forma, de uma produção subjetiva heterogênea dando visibilidade

e enunciabilidade na construção da identidade brasileira. Do mesmo modo, “Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem” (BRASIL, 2010).

O Documentário A história que o nome de Guaxupé enuncia, narrado por uma aluna da educação básica, especificamente do 3º ano do ensino médio, Roberta Kelly Gomes dos Santos, conta a história de apagamentos e silenciamentos na formação e constituição do processo de nomeação da cidade de Guaxupé/ MG. Apresenta personagens importantes no processo de formação municipal, traz traços e evidências do progresso econômico, crescimento urbano, caracterização da arquitetura e monumentos e patrimônios históricos da cidade: Palácio das Águias, Casa dos Elefantes, Antiga Estação Ferroviária de Guaxupé e diversas construções antigas, denominados como patrimônios históricos.

Recortes históricos e geográficos embasaram a busca por estabelecer a relação entre as análises estabelecidas neste contexto e em relação a contextos anteriores, evidenciando a história contada nesta pesquisa e no artefato do produto.

Sobre a aplicabilidade e replicabilidade

Este trabalho se deu, também, em formato de apresentação em Congresso no Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Muzambinho, intitulado por Semana da Cultura e Diversidade: A história não escrita, aconteceu nos dias 24, 25 e 26 de maio de 2021, com 50 participantes. Inicialmente realizamos uma explanação de toda a trajetória do grupo Atlas e do percurso da formação acadêmica do mestrado, seguida da explanação teórica com base nos estudos de Guimarães e as possibilidades de leitura, interpretação e recortes que culminaram na análise dos Domínios Semânticos de Determinação, DSDs. Realizamos oficinas com o objetivo de aplicar os conceitos estudados e colocá-los em prática para ampliar o conhecimento e esclarecimento de dúvidas. Foi necessário para esta formação apresentar os conceitos técnicos da teoria:

- Transversalidade Endógena – dentro do próprio texto;
- Transversalidade Exógena – fora do texto;
- Processo de Reescrituração – como o determinado nome está reescrito no texto com outras palavras;
- Processo de Articulação – como a palavra estabelece relação com outras palavras, além do reconhecimento do texto;
- Análise da materialidade textual, conforme transcrições de fragmentos.

Na sequência é necessário realizar uma leitura analítica, como retomada do texto, observando e retirando os conceitos técnicos da teoria: as transversalidades, enunciações, reescrituras,

articulações e os registros e definições das designações – reescrituras dos nomes das cidades no tempo/espço que possibilitarão os registros definidos e apresentados nas tabelas e gráficos das observações.

Nesta formação ainda se apresentou os recortes textuais e os processos de migração para outros textos com o objetivo de compreender, especificamente, as relações culturais ainda presentes no município que marca a presença de distintos povos em culminância aos gráficos, análise e discussão do processo designativo de reescrituras dos nomes dos municípios, seus significados e suas significações.

Essa estratégia educacional permite a organização, o planejamento e a execução da prática pedagógica de maneira reflexiva. Sua lógica sequencial auxilia os alunos na resolução de problemas ou dificuldades reais sobre um tema específico, a partir da construção e acumulação de conhecimento sobre o assunto em questão.

Essa estratégia de trabalho para a educação básica apresenta um diferencial de leitura que é proposto pela teoria proporcionando maior significado no processo de ensino - aprendizagem, resultando mais envolvimento dos alunos nas atividades pedagógicas e, com isso ampliando seu aprendizado.

Segundo Zabala (1998), o modelo constitui o ponto de partida, com variações significativas, de muitas formas de ensino habituais e visa:

[...] introduzir nas diferentes formas de intervenção aquelas atividades que possibilitem uma melhoria de nossa atuação nas aulas, como resultado de um conhecimento mais profundo das variáveis que intervêm e do papel que cada uma delas tem no processo de aprendizagem dos meninos e meninas. (ZABALA 1998, p.54).

793

Deste modo, este produto final, acompanhado de um documentário que foi constituído por meio de leituras e pesquisas de campo e bibliográfica, com junções de vídeos, fotos e entrevistas, com o objetivo de servir de material de pesquisa para as escolas, ampliação do repertório histórico da pesquisa “A Cultura e a História presentes no processo de re(nomeação) das cidades da Superintendência de Educação de São Sebastião do Paraíso, um estudo Semântico Enunciativo” e também como possibilidade de replicabilidade deste trabalho educacional.

A produção do documentário

O documentário se traduz em um filme que faz recorte de uma observação que foi estudada, analisada e determinada e, por meio do na cultura, na formação e ocupação do território regional/local, pode-se desenvolver um trabalho que agregue e faça com que o saber seja adquirido de forma significativa.

É certo que a abordagem dos documentários transpassa diversos temas: culturais, históricos, biográficos e sociais. Compreende-se que este gênero pode dar voz a diversas vozes por meio do

olhar daqueles que estão envolvidos nos processos: diretor, produtor, pesquisador, roteirista. De tal modo, partindo-se das falas dos entrevistados e da forma como são trazidos os fatos, cada documentário pode ser a representação e a interpretação das experiências coletivas e da cultura regional/local. A divisão básica do documentário pode-se dar por partes:

1. Início (pensar a apresentação do tema, o assunto a ser tratado, quem serão as pessoas envolvidas, o lugar, de que forma e quem filmará);
2. Desenvolvimento (estudo e levantamento das informações, dos fatos, dos contextos, das personagens)
3. Final (resultado da ação, apresentação, debates, aprendizagens).

Dessa forma, a produção do documentário, apesar de não ser profissional, pode seguir uma série de normas e cuidados com a elaboração: planos, enquadramentos, movimentos de câmera, montagem e outros, que inicia com a pesquisa e vai até a montagem final com a concretização por meio da edição das imagens. Todavia, ele pode ser produzido por meio de tecnologias de fácil manejo e com baixo custo de equipamentos e softwares.

O documentário é composto de narrativas e imagens de representações histórico/culturais, e utiliza-se de recursos artísticos sobre a história local do município Guaxupé, a partir do processo histórico de formação inicial e territorial. Será um recurso audiovisual de alta tecnologia que se destinará à Secretaria de Educação do município com o objetivo de ser utilizado pelos professores para fundamentar o trabalho pedagógico. Tal produto poderá ser utilizado separadamente, bem como complementar diversas práticas pedagógicas e a pretensão é que se destine a todas as etapas da Educação Básica, como forma de instrumentalizar os estudos histórico/culturais regionais, partindo da origem de seus nomes. Assim, produzir esta pesquisa e criar este produto de embasamento e instrumentalização pedagógica sobre a pesquisa – A cultura e a história presentes no processo de (re) nomeação das cidades da Superintendência de Educação de São Sebastião do Paraíso, um estudo semântico enunciativo, foi uma ferramenta eficaz no estudo da cultura/ história local deste município, e caracterizou um marco histórico no âmbito educacional como prevê a 3ª competência da BNCC, Base Nacional Comum Curricular, Repertório Cultural, especificamente nas áreas Investigação e identidade cultural, Consciência multicultural, Respeito à diversidade cultural e Mediação da diversidade cultural.

Sobre a replicabilidade

A replicabilidade desta pesquisa aconteceu em aulas de Alfabetização e Letramento da turma do quinto período de Pedagogia do Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé – UNIFEG, composta por 18 alunos, no dia vinte e três de junho de dois mil e vinte e um, com apresentação dos resultados no dia primeiro de julho de dois mil e vinte e um. Após apresentação da teoria e método de pesquisa e leitura, foi proposto aos alunos do curso de Pedagogia a escolha de uma cidade para pesquisa, levantamento das reescrituras do texto por

meio de datas ou outros levantamentos, seguidos de pesquisas e recortes com outros textos, sejam eles da cultura oral ou por meio de registros escritos.

A culminância desta replicabilidade aconteceu por meio de uma apresentação das reescrituras e pequenos vídeos caseiros contando a trajetória pesquisada e descobertas. A falta de conhecimento das alunas sobre a teoria propiciou um desequilíbrio cognitivo e estas demonstraram dificuldades e receio quanto à realização da proposta atividade, sendo necessário delimitar as etapas e restringir a confecção dos DSDs, permanecendo apenas as reescrituras e os registros por meio de vídeos caseiros.

Proposta de atividade

CENTRO UNIVERSITÁRIO DA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL GUAXUPÉ
Credenciado através da Portaria MEC nº629, de 15/03/2004 – D.O.U de 16/03/2004
Av. Dona Floriana, 463 – Centro – Guaxupé/MG – CEP 37.800-000 –
Fone: (35) 3551-5267

Nome: _____

Disciplina: Alfabetização e Letramento I

Docente: Cristiane Thaise Bonfim Picinato

1. Texto que conta a história da Prefeitura Municipal de _____

(ANEXAR TEXTO OU UM TRECHO DO TEXTO DO MUNICÍPIO).

795

2. Reescritura das linhas a partir do texto retirado do site da Prefeitura Municipal de_____. (leitura do texto que se encontra no site da Prefeitura Municipal, na aba Patrimônio histórico e retirar as datas e palavras principais do texto que marcam esta data – de 3 a 10 datas).

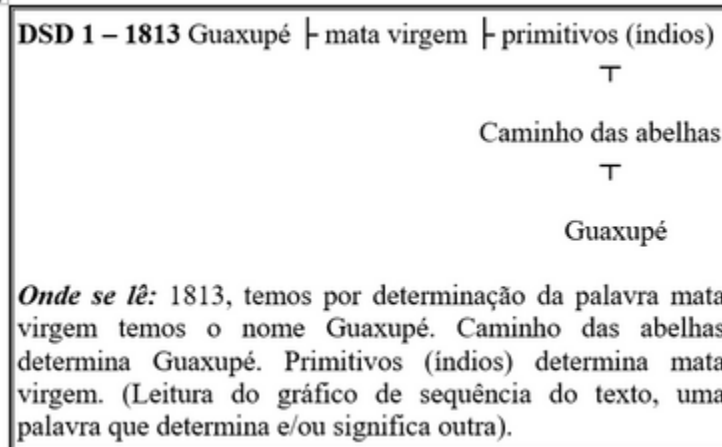
Exemplo:

Reescrituras /Linhas
1. 1813 - GUAXUPÉ - <u>MATA VIRGEM</u> - PRIMITIVOS (ÍNDIOS) - CAMINHO DAS ABELHAS
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

796

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS (Símbolos: † (determina); - sinonímia (sinônimo);)

Exemplo: Gráfico do DSD 1



* Explicação da leitura fazendo recortes com outros textos, retirados de fontes diversas (Neste caso, buscar mais informações sobre os índios – primitivos).

797

4. Gravar um minidocumentário (vídeo caseiro) contando sua descoberta por meio de imagens, recortes de vídeos e narração).

Discentes	Nomes cidades
	Arceburgo
	Capetinga
	Cássia
	Claraval
	Guaranésia
	Guaxupé
	Ibiraci
	Itamogi
	Itaú de Minas
	Jacuí
	Juruaia
	Monte Santo de Minas
	Pratápolis
	São Pedro da União
	São Sebastião do Paraíso
	São Tomás de Aquino

798

Considerações finais

A incorporação da cultura local no processo de ensino-aprendizagem, embasado na ideia de identidade cultural municipal, como um elemento que nutre o processo educacional, tem um papel de suma importância na formação da identidade de um indivíduo crítico e socializado, tornando evidente a necessidade de uma reflexão acerca da temática da multiculturalidade. O atendimento a preceitos legais como os constantes na CF/1988, na LDB, na BNCC e no CRMG, dentre os outros documentos legais contidos neste artigo, também reforça a importância da discussão da temática de trabalho voltada para a inclusão da cultura no currículo escolar.

A multiculturalidade da sociedade deve-se transpor-se para o ambiente educacional e, aplicada à educação por meio de práticas pedagógicas que despertem o interesse dos alunos

para a diversidade dos grupos culturais existentes ao seu redor, promovendo a integração de alunos e permitindo um sentido mais social da convivência.

Esta pesquisa teve como objetivo servir como uma estratégia de leitura e escrita amplas, com garantia das bases do letramento em textos, uma das maiores dificuldades apresentadas nos últimos tempos pelos alunos da educação básica de acordo com os índices de IDEB, SAEB, PROVA BRASIL e outros avaliadores externos, utilizados em nível Nacional para verificação dos níveis de proficiência leitora e escritora.

Mas o que se verifica é uma grande dificuldade em interagir as práticas educativas com a diversidade cultural vivenciada pelos alunos, ocasionados na maioria das vezes pela falta de estratégias e recursos didáticos e, no que tange à leitura e escrita, a falta de conhecimentos de metodologias que dão suporte para a aquisição de novas estratégias promotoras da leitura e escrita, que se deem sobretudo, dentro de um contexto interdisciplinar, impedem que estudantes da educação básica brasileira atinjam níveis mais profundos de proficiência em leitora e escritora nas avaliações externas realizadas pelos governos estadual e federal.

Desta forma, conclui-se que obter informações, compreender sobre o processo de origem e cultura local e transmiti-los através as práticas educacionais que contemplem links com outras disciplinas e outros portadores textuais, torna-se imprescindível por agregar valor a vida social dos educandos, não permitindo contravalores incorporados, e resguardar os objetivos da ação educativa, do desenvolvimento da capacidade crítica e responsabilidade social, valores essenciais para o exercício da cidadania e também como ferramenta eficaz para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A teoria da Enunciação de Eduardo Guimarães nos fundamentou e nos convidou para uma reflexão sobre os estudos dos sentidos constituídos no acontecimento social e histórico de uma sociedade, o que se deu na relação entre sujeito e enunciação e o processo de nomeação e identificação da semantização dos nomes das cidades nos apresentada na relação que se dá entre a linguagem e aquilo que lhe é exterior e que constitui o sujeito, o mundo e a história em contato com o funcionamento da língua, levando em consideração as práticas sócio-históricas e as análises e recortes históricos e literários que possibilitam a reescritas das histórias enunciadas, sobretudo nas linguagens orais, em textos que nunca serão escritos.

Este material culminou em um documentário A história que o nome de Guaxupé enuncia, que retratam vozes não oficializadas em textos acadêmicos que servirá de material de pesquisa para as escolas e modelo para replicabilidade em outros municípios do estado de Minas Gerais.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <568http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.



_____. Ministério da Educação. Debate: Cinema, Documentário e Educação. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996.

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

GUIMARÃES, Eduardo. Os limites do sentido. Campinas: Pontes, 1995.

_____. História, sujeito, enunciação. Cad. Est.Ling., Campinas, (35):109- 116, jul.-dez. 1988.

_____. Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2002.

_____. A marca do nome. RUA, Campinas, SP, v.9, nº1, p.19-31, 2003.

_____. Domínio semântico de enunciação. In. GUIMARÃES, E. A palavra. Forma e sentido. Campinas: Pontes, 2007.

_____. A enumeração: funcionamento enunciativo e sentido. In.Cad.Est.Ling., Campinas, 51(1): 49-68, jan.-jun.2009.

_____. Análise de textos: procedimentos, análises, ensino. Campinas: Editoras RG, 2011.

_____. Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2017.

NICHOLS, Bill. Introdução ao documentário/Bill Nichols, tradução Monica Saddy Martins-
Campinas, SP: Papirus, 2005. - (Coleção Campo Imagético).

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. 2001. Disponível em:
<http://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em: 10 dez. 2020.

RELPH, E. Place and placelessness. London: Pion, 1980.

RIBEIRO, M. L. História da Educação Brasileira: organização escolar. Campinas, SP:
Autores Associados, 2003

EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS EM TRATAMENTO DE SAÚDE: REFLEXÕES SOBRE A PEDAGOGIA HOSPITALAR E O ATENDIMENTO DOMICILIAR NO CONTEXTO BRASILEIRO

Joelma Fátima Castro¹
Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula²

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo refletir como a Pedagogia Hospitalar e o Atendimento Domiciliar no Brasil vem se configurando de maneira a garantir o direito a educação para as crianças e adolescentes em tratamento de saúde, considerando que esses estudantes, ao realizarem tratamento, têm o direito de prosseguirem com seus estudos, seja no hospital, no ambulatório, em Ongs ou mesmo em atendimento domiciliar.

Pensar na Pedagogia Hospitalar é ir além de conteúdos, é possibilitar que as crianças e adolescentes em tratamento possam ter acesso a música, ao teatro, as artes, a educação, se relacionarem com outras pessoas, fazer amizades com outros indivíduos que têm a mesma patologia. Elas também precisam ter acesso ao lúdico, o brincar, vivenciar suas infâncias e adolescências, mesmo durante o tratamento e terem seus direitos garantidos.

A partir dessas questões mencionadas houve a necessidade de se criar um espaço para o processo de ensino aprendizagem nos hospitais. Segundo Fonseca (1999), o trabalho de professores(as) no atendimento pedagógico e domiciliar no Brasil se iniciou em 1950, com a criação da primeira classe hospitalar no município do Rio de Janeiro. Mesmo com a existência desses atendimentos há alguns anos e com a criação de legislações específicas, o atendimento pedagógico para crianças em tratamento de saúde ainda não é conhecido por todos (ZAIAS, PAULA, 2009).

Diante do exposto esperamos com este trabalho tornar mais acessível a configuração da pedagogia hospitalar e o atendimento domiciliar no Brasil, de modo a contribuir para a formação de professores e concomitantemente pensar em políticas públicas efetivas que irão

801

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade estadual de Maringá (UEM), bolsista (CAPES-001), integra o Grupo de estudos e pesquisa em Educação Social em Saúde (GEPESS) e participa do projeto de pesquisa: “Cartas, cartas pedagógicas e vídeo-cartas na educação: múltiplas formas de comunicar e educar”, mestra em Educação e licenciada em pedagogia pela UEM.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, possui pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. É professora associada da Universidade Estadual de Maringá UEM do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e do Programa de Pós-graduação em Educação da UEM (PPE/UEM) é líder do Grupo de Estudos Educação Social em Saúde (GEPESS). As áreas de pesquisa são Educação Social em Saúde, Pedagogia Hospitalar, Infâncias, Cartas Pedagógicas, Vídeo-Cartas, Juventudes e Formação de Professores.

garantir que o direito a educação para crianças e adolescentes em tratamento de saúde sejam cumpridos.

Metodologia

Pensando no objetivo deste trabalho, optamos por realizar um estudo com abordagem qualitativa. O tipo de pesquisa foi a pesquisa bibliográfica. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 50): “Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”. Neste mesmo viés, Creswell (2010, p. 26) discorre que “A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Com relação à pesquisa bibliográfica Gil (2002) aponta que:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem a uma análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas (GIL, 2002, p. 44).

802

Neste sentido, o trabalho foi elaborado por meio de levantamento de documentos, livros e artigos selecionados nas plataformas digitais: *Google* acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos (CAPES), tendo como descritores: “pedagogia hospitalar”, “classe hospitalar”, “atendimento domiciliar”, “professor(a)” e “criança, adolescente em tratamento de saúde”

A seguir apresentaremos alguns documentos, dialogando com autores que versam sobre a pedagogia hospitalar e o atendimento domiciliar no Brasil, de modo a compreender como a educação está estruturada para o atendimento de crianças e adolescentes em tratamento de saúde.

O que nos dizem as legislações sobre a educação para crianças em tratamento de saúde

Antigamente ao se falar sobre educação e saúde, essas áreas eram vistas com pouca relação uma com a outra. Com o passar do tempo, novos estudos foram sendo realizados e essa visão foi se modificando. Logo, a educação e a saúde passaram a tomar caminhos que se cruzam para proporcionar o bem-estar da criança e do adolescente, assim como também

garantir o direito a educação. Ou seja a educação começou a ser vista para contribuir com a reabilitação das crianças e dos adolescentes.

Nessa perspectiva, Lopes e Paula (2012, p. 165) discorrem que “Os profissionais de saúde entendem atualmente que hospitalização para a criança não significa apenas tratar a sua enfermidade. As crianças e adolescentes precisam ter suas necessidades vitais realizadas, assim como seus sonhos e projetos atendidos”. Corroborando com essa ideia temos que:

A educação no espaço hospitalar tende a humanizar o atendimento de reabilitação da saúde da criança hospitalizada, pois promove uma interação paciente-equipe médica-família-profissionais da educação em que é possível criar um diálogo entre os sujeitos contribuindo, no estado biopsicossocial da criança (SILVA, ANDRADE, 2013, p. 63)

Acreditamos que a educação e a saúde necessitam permanecer unidas para sanar as dificuldades das crianças e adolescentes em tratamento de saúde, principalmente na educação. Fonseca (2015) destaca que uma das funções do professor hospital e dos profissionais da saúde é entender que a criança e o adolescente, mesmo internados(as) e em tratamento de saúde, devem prosseguir os seus estudos. Os(as) professores(as) precisam ter essa convicção e assim garantir o acesso da criança e do adolescente hospitalizado aos processos de ensino e aprendizagem.

No Brasil, ainda não são todos os hospitais ou ambulatórios que possuem professores(as) atuando com crianças e adolescentes em tratamento de saúde. Do mesmo modo, o atendimento domiciliar ainda não se encontra acessível para todos os estudantes que não estão internados e ainda não podem retornar à escola devido alguma patologia.

A Secretaria da Educação Especial (SEESP) através do Ministério da Educação (BRASIL, 2002) criou o documento que aborda estratégias e orientações para a promoção do atendimento pedagógico para crianças e adolescentes em tratamento de saúde tanto no hospital, em Ongs como no atendimento domiciliar nomeado “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações” em que define Classe Hospitalar como:

Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental. (BRASIL, 2002, p. 13)

O atendimento educacional para crianças e adolescentes em tratamento de saúde, não pode ser considerado apenas um meio diminuir a tristeza ou o sofrimento ocasionado pela patologia, mas uma maneira de assegurar o direito à educação, estabelecido pela Constituição

brasileira de 1988 em que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988, p. 123).

A criança e ao adolescente, além do atendimento pedagógico em hospitais, também é ofertado o ensino de modo domiciliar, nos casos em que eles se ausentam da escola para tratamento, e não há necessidade de permanecer internados, tendo estabelecido como:

Atendimento pedagógico domiciliar é o atendimento educacional que ocorre em ambiente domiciliar, decorrente de problema de saúde que impossibilite o educando de frequentar a escola ou esteja ele em casas de passagem, casas de apoio, casas-lar e/ou outras estruturas de apoio da sociedade. (BRASIL, 2002, p. 13)

Seguindo, o documento traz

O alunado do atendimento pedagógico domiciliar compõe-se por aqueles alunos matriculados nos sistemas de ensino, cuja condição clínica ou exigência de atenção à saúde, considerados os aspectos psicossociais, interferiram na permanência escolar ou nas condições do conhecimento, impedindo temporariamente a frequência escolar. (BRASIL, 2002, p. 16)

É notável que a educação venha ganhando espaço para além dos muros da escola, de maneira que os direitos da criança estabelecido nos documentos sejam garantidos, porém, ainda há muitas crianças que durante a internação hospitalar têm o processo de escolarização interrompido.

Diante de todo esse amparo legal que assegura o direito à educação, inclusive dentro dos hospitais, ressalta-se ainda que nem sempre o que consta nos documentos se concretiza realmente na prática, pois há uma relativa distância entre o que é promulgado e as reais ações que buscam um efetivo atendimento com qualidade e acesso para todos que necessitam (DEUS; SOUSA; SOUZA, 2022, p. 1023).

Partindo da concepção das autoras, cabe destacar que a educação dentro do hospital ou em atendimento domiciliar não deve ser baseada apenas em conteúdos científicos pois é preciso considerar as especificidades de cada criança, a história de vida que cada uma traz. Acreditamos que a educação deve estar pautada na ética, no respeito, nas relações que vão se construindo durante o processo de escolarização e nas ações diárias de sua existência. Diante da preocupação com o bem-estar, o desenvolvimento e o direito da criança e do adolescente, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) aprovou o texto resultante da Sociedade Brasileira de Pediatria, determinando a declaração dos direitos da criança e do adolescente hospitalizado, Resolução nº41 de 13 de outubro de

1995, no qual destacamos “Direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar” (1995, p. 1).

Em 2018, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N°9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) foi alterada, sendo inserida da Lei 13.716 de 2018 (BRASIL, 2018), na seção III dessa lei, sendo adicionado o artigo 4, que garante a educação para os alunos que precisam realizar tratamento de saúde:

Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa. (Incluído pela Lei nº 13.716, de 2018). (BRASIL, 2018, p. 1)

Pensar na educação dentro do hospital ou em atendimento domiciliar é ir além de conteúdos científicos. É preciso conhecer quem é a criança ou o adolescente, saber suas especificidades, buscar meios para que eles possam interagir com seus pares, dialogar sobre seus medos, seus sonhos, suas vontades e ao mesmo tempo propiciar a criança e ao adolescente o direito a arte, ao brincar e a educação.

Nesta perspectiva, temos que o papel do(da) professor(a) é de fundamental importância para a educação das crianças e adolescentes em tratamento, logo o documento do MEC de 2002 estabelece que:

O professor deverá ter a formação pedagógica preferencialmente em Educação Especial ou em cursos de Pedagogia ou licenciaturas, ter noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo (BRASIL, 2002, p. 22).

Mesmo descrito a formação do(a) professor(a), isto não é garantia de que a educação para crianças e adolescentes ocorrerá dentro dos hospitais, Castro e Paula (2022, p. 3) destacam que “O professor ao optar trabalhar com crianças em tratamento de saúde enfrenta diversos desafios, iniciando pela elaboração dos planos de atividade, o acompanhamento de processo de escolarização em conjunto com as escolas desses alunos”, outro ponto importante que Fonseca (2015) ressalta é referente a estrutura dos hospitais, visto que estes não foram planejados ou mesmo construídos para possuírem uma escola, desta maneira sendo necessário que o(a) professor(a) se adapte às condições necessárias, logo:

É preciso considerar que ter um professor no hospital nem sempre implica um processo pedagógico de qualidade. Algumas condições são imprescindíveis para

que ocorra um bom trabalho e que a criança ou o adolescente se sintam livres e incluídos nas propostas pedagógicas dos professores nos hospitais (ZAIAS, PAULA, 2010, p. 225).

As autoras também apontam que os(as) professores(as) precisam ter sensibilidade com a criança e o adolescente, desde o primeiro contato, ouvindo, conhecendo quem é aquele estudante e quem o acompanha, nesse primeiro momento é necessário explicar para eles o que é escola no hospital, quais são seus objetivos, propósitos, o seu funcionamento e como a escola no hospital está relacionada com a escola de origem de cada criança ou adolescente, considerando que “nas práticas educativas construídas pelos professores nos hospitais, existem características do currículo que se assemelham as escolas formais como: os conteúdos, as avaliações e relatórios dos alunos” (PAULA, 2015, p. 2427).

As crianças e adolescentes em tratamento de saúde possuem histórias de vida que não podem ser desconsideradas durante o tratamento, os laços afetivos nesse momento são essenciais tanto para a recuperação como para o seu desenvolvimento, ao falarmos sobre a afetividade, não podemos deixar de mencionar a importância da relação professor-aluno em diferentes contextos que atendem a criança e ao adolescente em tratamento de saúde, pois o professor(a) ao trabalhar com as crianças e adolescentes que estão condicionadas a algum tratamento, precisa respeitar suas especificidades, seu tempo e espaço, por meio de uma relação de cumplicidade. Para Paula (2004, p.50)

É sabido que os professores não existem sem os alunos. No hospital, o trabalho pedagógico do professor não somente ressignifica a vida dos alunos, mas também dos professores que se vem fortalecidos afetivo e profissionalmente pelas experiências com as crianças hospitalizadas, as quais contribuem para transformar as práticas e histórias de vida dos professores.

Nesse viés Menezes (2010, p. 16) discorre que “a Pedagogia Hospitalar pode contribuir para reforçar a autoestima, conferindo ao educando internado a possibilidade de contribuir para a continuidade de seu desenvolvimento, bem como lhe restituir um espaço de convivência social do qual é inesperadamente afastado”. Assim temos que a pedagogia hospitalar e o atendimento domiciliar além de permitir a continuidade nos processos de escolarização, possibilita que a criança e o adolescente se sintam acolhidos devido ao distanciamento ocasionado pelo tratamento, colaborando também para uma melhor recuperação.

É notável que a pedagogia hospitalar e o atendimento domiciliar no Brasil vêm ganhando espaço, porém ainda há muito que se discutir sobre este assunto, de maneira que a educação chegue para todas as crianças e adolescentes em tratamento de saúde, e não apenas para uma parte da sociedade.

Considerações finais

Neste trabalho buscamos apresentar as legislações que abordam sobre o direito a educação para crianças e adolescentes que se encontram em tratamento de saúde, tanto no hospital como em atendimento domiciliar, trazendo brevemente a importância das relações durante o tratamento para que assim a criança se sinta acolhida.

Destacamos o papel do professor, o cuidado que ele tem em conhecer cada criança, sua história de vida, para assim poder preparar as atividades de modo que não prejudique a saúde da criança e que ela possa dar continuidade nos seus estudos durante sua permanência no hospital ou em casa.

Concluimos este trabalho possibilitando, que novas pesquisas sobre pedagogia hospitalar possam ser realizadas, de maneira a contribuir tanto para a formação de professores(as), como para garantir o direito a educação para as crianças e adolescente em tratamento de saúde.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) -Financiamento 001.

Referências

BRASI. **Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional** —Lei nº9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRSAIL. **Constituição Federativa do brasil de 1988**. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Secretária de Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. **Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018**. Brasília, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em 15 jun. 2023.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CASTRO, Joelma Fátima; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. O papel dos professores das crianças em tratamento de saúde e das brinquedotecas hospitalares: diferentes desafios. **Research, Society and Development**, v. 11, p. 1-11, 2022

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.

Direitos da criança e do adolescente hospitalizados. Resolução nº14, de 13/10/1995.

Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil. Brasília: Conselho Nacional da Criança e do Adolescente. Disponível em: Resolução Nº 41, de 13 de outubro de 1995. (fiocruz.br). acesso em 18 de jun. 2023.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** método qualitativo, quantitativo e misto. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEUS, Caroline Alves Fé em; SOUSA, Jaqueline Cristina de; SOUZA, Janaina de. Pedagogia hospitalar: Acompanhamento pedagógico em classe hospitalar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 8, p. 1018-1028, 2022.

FONSECA, Eneida Simões. Classe hospitalar: ação sistemática às necessidades pedagógico-educacionais de crianças e adolescentes hospitalizados. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 8, n. 44, p. 32-37, 1999.

FONSECA, Eneida Simões da. Classe hospitalar e atendimento escolar domiciliar: direito de crianças e adolescentes doentes. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 4, ago. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

LOPES, Bruna Alves; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. O significado das festas em uma brinquedoteca hospitalar: promoção da saúde, da cultura e da vivência da infância para crianças enfermas. **Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar**. vol.15 no.1, Rio de Janeiro -Jan/jun. – 2012.

MENEZES, Cinthia Vernizi Adachi. Serviço de atendimento à rede de escolarização hospitalar: o caráter inovador na construção de uma política pública no estado do Paraná. In. **Serviço de Atendimento à rede de escolarização hospitalar (Sareh)/Secretária de Estado da Educação.** Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao Sareh. Curitiba: SEED-PR, 2010.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. **Educação, diversidade e esperança**: A práxis pedagógica no contexto da escola hospitalar. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador- BA, 2004.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. **Escola no hospital**: Espaço de articulação entre educação formal e educação não formal. 2015. Disponível em: <http://livrozilla.com/download/390342>. Acesso em: 23 de jun. de 2021.

SILVA, Neilton da; ANDRADE, Elane Silva de. **Pedagogia Hospitalar**. Fundamentos e Práticas de humanização e cuidado. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2013.

Zaias, Elismara; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. A classe hospitalar como garantia do direito da criança e do adolescente hospitalizado: uma necessidade na cidade de Ponta Grossa. In: IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia ESBPP, 2009. Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2009, p. 1247-1260.

ZAIAS, Elismara; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. A produção acadêmica sobre práticas pedagógicas em espaços hospitalares: análise de teses e dissertações. **Educação Unisinos**, v. 14. N. 3. p. 222-232. Set./dez. 2010.

A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA ASSOCIADA À TECNOLOGIA E AO PROCESSO DE ENSINO: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Joyce Frade Alves do Amaral¹
Marcelo Diniz Monteiro de Barros²

Introdução

A pandemia do Coronavírus (Moreira et al., 2020) causou um grande impacto nas escolas de todo o mundo. Com a necessidade de distanciamento social para conter a disseminação da doença, as instituições educacionais tiveram que fechar suas portas e buscar alternativas para continuar com a promoção do processo de ensino e de aprendizagem (Cruz, 2008).

No Brasil, muitos municípios adotaram medidas como a suspensão das atividades presenciais nas escolas municipais, como o Rio de Janeiro por exemplo, e a implementação do ensino remoto como forma de manter o processo educativo ativo durante o período da pandemia. No entanto, essa mudança foi acompanhada por vários desafios.

Um dos principais problemas enfrentados pelas escolas municipais durante esse período foi desenvolver um trabalho envolvendo recursos tecnológicos, mas ao mesmo tempo sem poder garantir que todos os alunos tivessem acesso às tecnologias necessárias para acompanhar as atividades remotamente (Barreto, 2004). Nem todas as famílias têm equipamentos adequados ou conexões estáveis à internet em casa, dificultando o acesso ao conteúdo online e conseqüentemente impactando na aprendizagem.

Além disso, há também questões relacionadas ao envolvimento dos alunos com o aprendizado remoto. Muitos estudantes poderiam apresentar dificuldades em se adaptar à nova modalidade de ensino e também pelo fato de ser mais difícil mantê-los engajados sem a interação direta com professores e colegas de classe.

Cabe salientar também que um outro problema ocasionado por conta da pandemia que alguns estudantes poderiam estar passando por situações difíceis em casa durante este momento de crise na saúde pública, podendo afetar negativamente sua participação no processo educacional (Mendes, 2015).

Em suma, a pandemia do Coronavírus teve um grande impacto sobre as escolas brasileiras, trazendo novos desafios tanto para os alunos quanto para os professores e as famílias. A

810

¹ Aluna do curso de doutorado do Programa de Pós Graduação em Ensino em Biociências e Saúde – IOC / Fiocruz. E-mail: joycefaa5@hotmail.com

² Docente do Programa de Pós Graduação em Ensino em Biociências e Saúde – IOC / Fiocruz. E-mail: marcelodiniz@pucminas.br

implementação do ensino remoto foi uma solução encontrada, mas também se fez necessário buscar maneiras de garantir que todos os alunos tivessem acesso ao conteúdo e engajamento com o aprendizado durante este período de crise.

Assim, após o período pandêmico, ficou evidente a necessidade de nos adaptarmos a diferentes formas de ensinar e de aprender, pois grande parte das escolas precisou fechar, tendo que recorrer ao ensino híbrido diante dessa situação desafiadora.

Nesse contexto cabe chamar a atenção para o papel do professor enquanto agente do processo de ensino, uma vez que este precisou se reinventar de forma rápida e com poucos recursos, com o objetivo de atender prontamente a essa nova demanda que acabara de surgir. Um outro ponto a se questionar é: de que forma se daria essa transformação no ensino se não foi ofertado a esse docente um mínimo de recursos que fornecesse instrumentos capacitadores para atuação com a tecnologia em sala de aula?

Nesse viés, é pertinente chamar a atenção para a teoria da aprendizagem significativa associada à tecnologia (Moran, 2008) como elemento facilitador do ensino e da aprendizagem nos tempos atuais, pois a escola não é mais a mesma diante de tantos recursos existentes que são capazes de favorecer uma aprendizagem ativa, coerente com o cotidiano do aluno e que faça sentido à sua respectiva realidade.

Diante do exposto, o objetivo principal deste estudo é refletir acerca da teoria da aprendizagem significativa associada à tecnologia em uma abordagem que demonstre a sua relevância para o processo de ensino e de aprendizagem, em especial na formação docente.

811

A teoria da Aprendizagem Significativa associada à tecnologia como aporte para a facilitação do ensino

A teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel, 1982) é uma abordagem que enfatiza a importância de se construir significados a partir do conhecimento prévio dos alunos. Segundo essa teoria, o aprendizado ocorre quando o novo conteúdo é integrado às estruturas cognitivas já existentes, ou seja, quando os alunos conseguem fazer conexões entre o que estão aprendendo e aquilo que já sabem.

Nesse sentido, a tecnologia pode ser vista como um importante recurso para facilitar esse processo de aprendizagem significativa (Barreto, 2004). Isso porque as ferramentas tecnológicas podem ajudar os alunos a visualizar conceitos abstratos e complexos, tornando-os mais tangíveis e concretos.

Por exemplo, ao utilizar simulações ou vídeos interativos em sala de aula (ou mesmo durante o ensino remoto), os professores podem ilustrar conceitos difíceis para seus alunos com exemplos práticos e contextualizados. Essa abordagem ajuda os estudantes a compreender melhor esses conceitos e aplicá-los em situações reais.

Além disso, as tecnologias digitais (Santos & Alves, 2006) também permitem aos estudantes acessarem informações adicionais sobre determinado assunto por meio de pesquisas na internet ou plataformas educacionais online. Com isso, eles têm acesso à uma variedade maior de recursos para enriquecer sua compreensão sobre um tema específico.

Outra vantagem da utilização das tecnologias no processo educacional é que elas proporcionam formas diferenciadas de avaliação do desempenho dos alunos. Testes online adaptativos são apenas um exemplo dessas possibilidades oferecidas pela tecnologia. Muitos softwares permitem ao professor criar atividades diferenciadas para cada aluno, com base em seu ritmo de aprendizagem e nível de conhecimento prévio.

Em suma, a teoria da Aprendizagem Significativa associada à tecnologia (Santos & Alves, 2006) pode trazer muitos benefícios para o processo educacional. Ao utilizar recursos tecnológicos que promovam a construção significativa do conhecimento pelos alunos, os professores podem facilitar o ensino e torná-lo mais efetivo, contribuindo de forma eficaz para o processo de aprendizagem.

A escola como lócus da formação continuada docente

Pode-se dizer que a escola é um importante lócus de formação continuada docente (Mororó, 2017), pois é nesse ambiente que os professores passam a maior parte do tempo e onde ocorre a interação diária com os alunos. Sobretudo, as necessidades formativas dos professores estão diretamente relacionadas às demandas da própria escola.

Dessa forma, a instituição de ensino pode ser vista como um espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes por meio da realização de atividades formativas mais próximas da realidade vivida em sala de aula.

Nesse aspecto, cabe ressaltar algumas possibilidades que podem ser potenciais para a promoção da formação, como por exemplo: grupos colaborativos, que pode ser denominado como a criação de grupos entre professores das mesmas áreas ou disciplinas (Coelho, 2017). Esses grupos podem ser uma ótima oportunidade para a troca experiências e o compartilhamento de práticas pedagógicas bem-sucedidas.

Um outro exemplo são as reuniões pedagógicas (Santos, 2010), pois são momentos importantes para discutir problemas e desafios enfrentados pelos professores no dia-a-dia, com possibilidades para debates acerca de ideias inovadoras sobre metodologias educacionais, as quais podem ser desdobradas em capacitações internas específicas voltadas à realidade local da escola, a fim de contribuir significativamente para que os professores se atualizem sobre temas relevantes ao cotidiano dessa comunidade educacional.

Nesse trabalho, em específico, chamamos a atenção para o uso das tecnologias. A escola pode oferecer recursos tecnológicos voltados para metodologias ativas (Oliveira, 2019) para

que os professores possam se familiarizar com as novas ferramentas educacionais e incorporá-las em suas práticas pedagógicas.

Em suma, a escola é um espaço privilegiado de formação continuada docente, tanto pela convivência diária dos professores com seus alunos quanto pelo contato mais próximo entre pares. Por isso, investir na capacitação profissional (Glat, 2000) nesse ambiente pode trazer excelentes resultados para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para o sucesso da educação.

A importância da formação continuada docente com foco nas tecnologias como recurso para o processo de ensino.

A formação continuada docente é fundamental para que os professores possam se atualizar e aprimorar suas práticas pedagógicas, especialmente em relação ao uso das tecnologias como recurso para o processo de ensino (Garcia, 2013). Isso porque as tecnologias digitais têm um papel cada vez mais importante na educação, oferecendo novas oportunidades de aprendizagem e enriquecendo o repertório dos docentes.

Nesse sentido, investir em programas de formação continuada com foco nas tecnologias pode trazer diversos benefícios para os professores (Garcia, 2013).

A velocidade com que as tecnologias evoluem é muito rápida. Os programas de formação continuada podem fornecer aos professores informações atualizadas sobre novas ferramentas educacionais e metodologias inovadoras. Nesse sentido, com uma maior compreensão sobre as potencialidades das tecnologias no contexto educacional, os professores podem desenvolver atividades e projetos mais criativos, dinâmicos e eficazes (Mororó, 2017).

Pode-se observar que as crianças e jovens estão muito familiarizados com as novas mídias digitais, como smartphones, tablets, etc, dessa forma, utilizá-las dentro do ambiente escolar pode tornar o processo de ensino mais atrativo para os estudantes.

Um aspecto a salientar é a ampliação do acesso à informação, pois o uso das tecnologias permite que os alunos tenham acesso a uma quantidade enorme de conteúdo online como livros eletrônicos e vídeos educacionais, ampliando assim seu conhecimento e diversificando aprendizagens (Garcia, 2013).

Participar de cursos ou oficinas voltados às temáticas relacionadas ao uso das tecnologias na educação pode contribuir para que os professores se tornem mais confiantes e preparados para enfrentar desafios do cotidiano escolar. Por essas razões, a formação continuada docente com foco nas tecnologias deve ser vista como uma necessidade urgente. É importante destacar que essa formação não precisa ocorrer apenas em eventos presenciais, pois muitos cursos online podem ser realizados de forma síncrona e assíncrona, permitindo assim um maior alcance geográfico e flexibilidade aos professores.

O papel significativo do docente como agente formador do estudante enquanto agente reflexivo

O papel do docente é fundamental na formação dos estudantes, especialmente como agente formador e reflexivo (Zeichner, 2003). O professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas também um mediador que ajuda os alunos a construir significados a partir das informações que recebem.

Nesse sentido, o professor pode atuar como um agente formador ao estimular nos alunos uma postura crítica e reflexiva em relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Essa abordagem permite que os estudantes se tornem mais autônomos e capazes de construir seu próprio conhecimento (Thomaz & Oliveira, 2009).

Além disso, o papel do docente como agente reflexivo é importante para ajudar os alunos no desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais para sua vida pessoal e profissional. Por meio da metodologia adequada, o professor pode incentivar seus alunos a refletirem sobre suas emoções, pensamentos e comportamentos (Nóvoa, 1992), permitindo assim que eles desenvolvam competências importantes como autoconhecimento, resiliência emocional e empatia.

Outra forma pela qual o docente pode atuar como agente reflexivo é por meio da utilização das tecnologias digitais na educação. Ao utilizar recursos tecnológicos inovadores (como plataformas online ou jogos educativos), por exemplo, os professores podem criar situações desafiadoras para seus alunos, incentivando-os assim à busca pelo conhecimento com autonomia (Nóvoa, 1992).

Sendo assim, podemos afirmar que o papel do docente enquanto agente formador/reflexivo de acordo com Nóvoa (1992) é extremamente significativo no processo educacional. Ao adotar essa postura pedagógica diferenciada na sala de aula (ou mesmo durante as atividades remotas), ele contribui para que seus alunos se tornem mais críticos, reflexivos e capazes de construir seu próprio conhecimento, ou seja, habilidades essenciais para o sucesso pessoal e profissional na sociedade atual.

A contribuição da tecnologia em sala de aula como recurso para a otimização da aprendizagem

A tecnologia em sala de aula pode ser uma ferramenta muito valiosa para otimizar o processo de aprendizagem dos alunos. Isso porque ela oferece recursos que podem tornar o ensino mais dinâmico, interativo e personalizado, podendo atender as necessidades individuais de cada estudante (Garcia, 2013).

Dentre as principais contribuições da tecnologia para a otimização da aprendizagem, pode-se dizer que a internet pode ser entendido como um vasto repositório de informações sobre

os mais variados temas, o que permite que os alunos possam pesquisar e explorar conteúdos específicos com facilidade. Além disso, as plataformas educacionais online também oferecem materiais complementares que podem contribuir para o processo de aprendizagem e busca pelo conhecimento.

Assim, com o uso das novas mídias, é possível criar ambientes mais personalizados de aprendizagem, adaptando as atividades ao ritmo e às habilidades específicas de cada aluno. Dessa forma, os estudantes poderão ter mais autonomia sobre seu próprio desenvolvimento cognitivo.

As tecnologias digitais (Sousa, 2011) também podem permitir maior interação entre docentes e estudantes, seja por meio das redes sociais ou fóruns virtuais dedicados a discussões pedagógicas. Nesse contexto, o feedback constante é fundamental no processo educacional efetivo, pois permite que os alunos identifiquem onde precisam melhorar sua compreensão dos assuntos abordados em sala de aula antes mesmo das avaliações formais acontecerem.

As ferramentas digitais como softwares gráficos ou editores audiovisuais podem ser muito úteis para estimular a criatividade dos alunos, pois permitem que eles possam criar projetos mais elaborados e com um alto nível de qualidade. Os jogos educacionais ou aplicativos gamificados (Falkembach, 2006) também têm se mostrado uma ótima forma de tornar o processo de aprendizagem mais divertido e engajador.

Em suma, podemos afirmar que a tecnologia em sala de aula pode ser um recurso valioso para otimizar o processo educacional e potencializar as habilidades cognitivas dos alunos. No entanto, é fundamental que sua utilização seja pautada por metodologias pedagógicas inovadoras (Falkembach, 2006) e orientadas pela formação continuada dos docentes.

815

Considerações finais

Com este trabalho foi possível salientar que o uso das tecnologias na sala de aula pode trazer diversos benefícios para o processo educacional. As ferramentas digitais são potenciais para tornar as aulas mais dinâmicas e interativas, ou seja, com o auxílio da tecnologia, é possível adaptar as atividades às necessidades individuais de cada estudante, oferecendo materiais complementares ou propondo novos desafios de aprendizagem.

Entretanto, para atuar com as tecnologias na educação, se faz necessário desenvolver algumas competências específicas que podem ser elencadas como: conhecimentos técnicos, habilidade para buscar informações relevantes, capacidade de adaptação a diferentes formatos pedagógicos, habilidade no uso da comunicação digital, domínio das metodologias inovadoras e visão crítica sobre as transformações digitais. Dessa forma, cabe destacar que essas são algumas das competências que os professores precisam desenvolver para atuar com as tecnologias na educação.

Vale ressaltar que a formação continuada dos docentes é fundamental nesse processo, pois pode proporcionar uma atualização constante sobre as novas tendências pedagógicas e tecnológicas em evolução.

Bibliografia

AUSUBEL, David P. A aprendizagem significativa. São Paulo: Moraes, 1982.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. Educação & sociedade, v. 25, p. 1181-1201, 2004.

COELHO, Maria Aparecida Vilela Mendonça Pinto. Grupos colaborativos na formação de professores: uma revisão sistemática de trabalhos brasileiros. Zetetiké, v. 25, n. 2, p. 345-361, 2017.

CRUZ, José Marcos de Oliveira. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. Educação & Sociedade, v. 29, p. 1023-1042, 2008.

FALKEMBACH, Gilse A. Morgental. O lúdico e os jogos educacionais. CINTED-Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, UFRGS, p. 911, 2006.

GARCIA, Fernanda Wolf. A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Revista Educação a Distância, Batatais, v. 3, n. 1, p. 25-48, 2013.

GLAT, Rosana. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. Revista Souza Marques, v. 2, n. 6, p. 16-22, 2000.

MENDES, Áquilas. A saúde pública brasileira no contexto da crise do Estado ou do capitalismo?. Saúde e Sociedade, v. 24, p. 66-81, 2015.

MORAN, José Manuel. Aprendizagem significativa. Portal Escola conectada,[entrevista], 2008.

MOREIRA, Maria Eduarda Souza et al. Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia COVID-19. Brazilian Journal of Health Review, v. 3, n. 3, p. 6281-6290, 2020.

MORORÓ, Leila Pio. A influência da formação continuada na prática docente. *Educ. Form.*, v. 2, n. 4, p. 36-51, 2017.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. 1992.

OLIVEIRA, Sara Jane Ullirsch de. *Metodologias Ativas*. 2019.

SANTOS, Amanda Gonçalves. *O coordenador pedagógico e as reuniões pedagógicas—possibilidades e caminhos*. 2010.

SANTOS, Edméa; ALVES, Lynn. *Práticas pedagógicas e tecnologias digitais*. Editora E-papers, 2006.

SOUSA, Robson Pequeno de et al. *Tecnologias digitais na educação*. Eduepb, 2011.

THOMAZ, Lurdes; OLIVEIRA, Rita de Cássia. A educação e a formação do cidadão crítico, autônomo e participativo. *Dia-a-dia Educação*, p. 1-25, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, p. 35-55, 2003.

817

ENTRE MANUAIS E LITERATURAS: A FORMAÇÃO FEMININA NA BIBLIOTECA DA ESCOLA NORMAL PAULISTA

Joyce Kathelen Paixão de Moraes¹

Introdução

Com o advento da primeira república no Brasil, a escolarização passou a ser uma questão sobretudo política que visava a formação instrumental de cidadãos religiosos, patrióticos e moralmente elevados. Aos poucos, a docência se tornou uma opção de atuação profissional feminina, pois o magistério era visto como uma extensão da maternidade, exercida em meio período diária, e por isso, uma das poucas profissões possíveis e aceitáveis para as mulheres naquele período. Ser professora significava ter uma profissão que não desviava as mulheres de seu destino: ser mães e esposas exemplares

Com isso, o perfil da mulher republicana e professora encarregava a mulher do papel de manter a estabilidade do lar, de ser sua maior representante, visando a criação de filhos exemplares com base nos princípios de civildade e moralidade que tinham como principal inspiração a Europa. Naquele momento era urgente a necessidade de modernizar e educar a população, ainda marcada por um passado colonial e analfabeto. “Proclamada a independência, parecia haver, ao menos como discurso oficial, a necessidade de construir a imagem de um país que afastasse seu caráter marcadamente colonial, atrasado, inculto e primitivo.” (LOURO,2002 p.443)

Nesse sentido, a partir do final do século XIX e início do século XX, no imaginário da sociedade brasileira, cabia ao sexo feminino possuir atributos de pureza, doçura, moralidade cristã, espiritualidade e patriotismo, responsabilizando as mulheres pela beleza e bondade que deveriam ter na vida social. Havia nesse sentido um arquétipo religioso, como uma representação da Virgem Maria (ALMEIDA,1998)

Desse modo, esse artigo visa analisar a relação da Formação Feminina ofertada nas Escolas Normais com a leitura destinada a esse público a partir de duas fontes literárias: o Lar Doméstico (1902) de Vera Cleser e o Livro das Noivas (1914) de Júlia Lopes de Almeida, manuais de Economia Doméstica presentes nos acervos das bibliotecas das Escolas Normais.

Escola Normal e Formação Feminina:

A partir da valorização da Educação como reprodutora de culturas e valores e formação profissional visando o desenvolvimento e a modernidade do Brasil, as Escolas Normais surgem com o foco de formação para a instrução primária, seu nome remete à normalização

818

de saberes pedagógicos, procedimentos didáticos e a formação de condutas e comportamentos, construindo dessa forma, um perfil de Professora a ser construído.

A Escola Normal de São Paulo foi a primeira instituição, a formar professores e professoras no Estado e funcionava precariamente, abrindo e fechando suas portas de acordo com os interesses políticos e com os raros investimentos em educação. Apesar de ter sido, a princípio, destinada ao público masculino, a Escola Normal supriu uma necessidade e um desejo femininos e surgiu como a primeira via de acesso das mulheres à instrução pública escolarizada e que possibilitava o exercício de uma profissão. (ALMEIDA, 1998, p.62)

Baseada no modelo francês de Educação pós-revolução Francesa, a Escola Normal instituída em um período de intenso conservadorismo tinha como objetivo a formação de um modelo de sociedade baseado nos valores do estado, com princípios de conduta pré-estabelecidos e uma educação laica, Joseph Lakanal destacou que o vocábulo normal, que vinha do latim norma, ou regra trazia exatamente o que essas Instituições deveriam ser: modelos, exemplos para as demais Escolas (2006).

Desse modo, de acordo com mudanças no campo político e legislativo, como a Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827 e o Ato Adicional de 1934 que previa a extinção dos conselhos gerais das províncias e a criação das assembleias legislativas provinciais responsabilizando-se entre outros temas pela educação, foi fundada em 1835 em Niterói, Rio de Janeiro a primeira Escola Normal, considerando que esta era a Capital de sua Província. Acerca da ideia de normalização atrelada à busca de uma educação emancipatória e, portanto, baseado no modelo político da formação do estado-nação no Brasil:

O século XX, em cujo lastro o liberalismo brasileiro ancorou seu ideal de educação como formadora de consciência libertadora para o indivíduo, com consequentes repercussões na ordem e no progresso da nação, a partir de sua gênese, reproduziu ideologias europeias nas várias reformas que se instituíram no campo educacional, visando que o país tomasse seu lugar de direito entre as grandes potências mundiais. No campo educacional, esforços não foram poupados e as primeiras décadas permitiram a edificação arquitetônica de grandes espaços destinados à educação. O caráter progressista desse ideário metamorfoseava-se na defesa democrática de oferecer à população a educação laica, universal e gratuita e por isso mesmo, obrigatória. (ALMEIDA, 2016, p.2)

Desse modo, a gênese das Escolas Normais baseou-se no liberalismo e no positivismo com ares de iluminismo republicano. Cabia a política ofertar à população uma Educação que a emancipasse em diversos níveis a fim de modelar a sociedade e, portanto, normalizá-la.

Inicialmente, entre as aberturas e fechamentos desta Instituição, não havia o objetivo de formação feminina, portanto todos os alunos e professores eram do sexo masculino. No

entanto, Dias (2013) aponta que a partir da vigência da lei nº81 de 6 de abril de 1887, houveram as últimas mudanças na Escola normal paulista durante o período do Império a partir da criação de duas cadeiras: Desenho e Caligrafia, sendo essa a única separada pelas seções de feminino e masculino, bem como a divisão em 8 cadeiras com as disciplinas de Português, Aritmética e Geometria, História e Geografia, Pedagogia, Metodologia e Religião, Física e Química, francês, Caligrafia e Desenho. Vale ressaltar que somente na oitava cadeira havia uma mulher como professora nestas disciplinas.

Ainda nesse regulamento, foi criado um curso preparatório para o exame admissional na Escola Normal, visando a entrada dos dois sexos na Instituição. No entanto, para a seção masculina era preferível a presença de um professor do sexo masculino, e para o feminino somente as mestras. As disciplinas ofertadas eram: instrução moral e religiosa, leitura e caligrafia, contabilidade, sistema legal de pesos e medidas, elementos da geografia e cosmografia e desenho linear. A frequência das alunas deveria ser com mais duas vezes na semana para desenvolver as chamadas “prendas domésticas.”

À medida que a educação das mulheres possibilitou conservar nos lares, nas escolas e na sociedade a hegemonia masculina, esta foi uma faca de dois gumes: detentores do poder econômico e político, os homens apropriaram-se do controle educacional e passaram a ditar as regras e normatizações da instrução feminina e limitar seu ingresso em profissões por eles determinadas. O magistério de crianças era o espaço ideal onde poderiam exercer esse controle. Para viabilizar esse poder na educação escolar, elaboraram leis e decretos, criaram escolas e liceus femininos, compuseram seus currículos e programas escreveram a maioria dos livros didáticos e manuais escolares, habilitaram-se para a cátedra das disciplinas consideradas mais nobres e segregaram as professoras a “guetos femininos” como Economia Doméstica e Culinária, Etiqueta, Desenho Artístico, Puericultura, Trabalhos Manuais, e assim por diante.(ALMEIDA, 1998, p.35)

820

Sendo assim, com a inserção do sexo feminino nas Escolas Normais houve inúmeros comentários positivos e negativos, considerando sua natureza e destino inegáveis como mãe e esposa. Ser professora significava um meio de mantê-las sobre o controle das convenções sociais do espaço privado e conseqüentemente, formar aquelas que seriam suas sucessoras, nas funções de mães e esposas exemplares.

Bibliotecas das Escolas Normais: Locus de Formação de professores e leitores

Visando a formação de professores e leitores a partir dos pressupostos da Pedagogia Moderna, as bibliotecas nas escolas normais constituíram lugares de formação e circulação de saberes na virada do século XIX para o XX a partir das reformas da instrução pública. Neste interím, a biblioteca se constituiu como:

Coleção de livros e impressos que guarda as marcas de seu processo de constituição, desde o projeto que lhe deu origem ao processo peculiar de

composição ou de recomposição que os acervos sofrem ao longo do tempo: a definição de público, os critérios de seleção dos saberes e materiais para sua composição; os princípios que ordenam suas coleções; as classificações e as estratégias de acessibilidade aos materiais selecionados; a imposição de políticas de gestão, a recomposição e conservação dos acervos são passíveis de reconstituição pela análise atenta de seu próprio conjunto material. (NERY, 2017, p.239)

Deste modo, a biblioteca constituía-se como um espaço visando um fim específico, por isso havia uma dupla formação, de professores e leitores, atores sociais que interviram nesse espaço por meio de suas práticas de leitura e circulação de revistas e manuais pedagógicos. A criação destas bibliotecas sendo a da Escola Normal da Capital a primeira no Estado significava a busca pela legitimação da Educação nos moldes republicanos.

Considerando a importância dada ao papel das bibliotecas escolares para as escolas normais desde sua criação até seu reconhecimento na legislação, o bibliotecário tornou-se um agente mediador de suma importância para conduzir os professores e alunos no espaço da biblioteca, a partir da seleção, organização, catalogação e divulgação das obras.

Segundo o regulamento da Instrução pública, datado de 1893, no artigo de número 332:

Artigo 332 - Aos bibliothecarios compete:

§ 1.º - Organizar os catalogos das bibliothecas em tres secções, com as denominações de scientifica, litteraria e diversa, comprehendendo nesta ultima todos os livros e papeis que, com propriedade, não puderm ser classificados em qualquer das outras.

§ 2.º - Adicionar a esses catalogos todas as novas aquisições que as bibliothecas fizerem nas secções respectivas.

§ 3.º - Ter sob sua guarda e vigilancia todos os livros, revistas, folhetos, mappas, jornaes e quanto formar o peculio das bibliothecas, empregando zelo em sua conservação .

§ 4.º - Propôr aos directores a aquisição de novas obras, principalmente por indicação dos professores, e tudo quanto fôr a bem do serviço das bibliothecas. §

5.º - Cumprir e fazer cumprir as disposições regulamentares e as instrucções dos directores nas salas destinadas á leitura. §

6.º - Guiar os alumnos na consulta das obras, exercendo a maior vigilancia para que não rasguem folhas dellas ou de qualquer outro modo as damnifiquem, caso em que os fará responsabilisar perante os directores pelos prejuizos e damnos causados.

§ 7.º - Não permitir a retirada de qualquer livro ou papel das bibliothecas a titulo de consulta para fóra das salas de leitura, salvo quando reclamado por membros da corporação docente, que nesse caso assignarão as cargas de resalva em livros especiaes. (SÃO PAULO, 1893)

Neste trecho ficam evidentes as funções gerais dos bibliotecários como a separações de seções dos livros selecionados, a vigilância sempre presente de modo a conservar as obras que podem ser de diferentes naturezas, como livros, revistas, mapas, folhetos ou jornais, e principalmente a relação direta com os diretores e professores, os últimos responsáveis por indicar quais obras devem ser adquiridas pela instituição de Ensino. No entanto, a função inicial do Bibliotecário se restringia a de um cuidador dos impressos.

As alterações nas instituições de formação de professores⁴ em São Paulo provocaram alterações também nas bibliotecas escolares. O decreto nº 2.367 de 14 de abril de 19135, prevê, no quadro de pessoal administrativo das Escolas Normais Secundárias, um bibliotecário. Este teria por funções organizar o catálogo da biblioteca, ser responsável pelo acervo, garantir somente aos lentes e professores a retirada de livros, orientar os alunos nas consultas e indicar ao diretor a lista de obras a serem adquiridas. Esse decreto põe em funcionamento a biblioteca em todos os dias úteis “pelo tempo necessário ao serviço escolar”.(NERY, 2016, p.248)

822

A função do bibliotecário nesse sentido, relaciona-se com a do decreto de 1911, ainda como responsável somente por cuidar dos livros, no entanto, a biblioteca escolar passou a ganhar mais importância no bojo do ambiente escolar, a partir das mudanças em seus dias de funcionamento. Ocorreu somente uma mudança na denominação do bibliotecário, que passou a ser chamado de secretário-bibliotecário, a partir do decreto de número 2.225 em 1912.

Artigo 408 - Os vencimentos do pessoal das escolas normaes de curso secundario, emquanto não forema alterados, serão os seguintes:

[...] Biliothecario: 4:800\$000 [...]

Artigo 397. - As escolas normaes de curso secundario terão o pessoal seguinte: Pessoal administrativo [...] 1 secretario; 1 bibliothecario; [...]

Artigo 426. - O cargo de bibliothecario é de nomeação do Governo por proposta do director.

Artigo 427. - O cargo de bibliotecario incumbem:

a) organizar o catalogo da bibliotheca;

- b) ter sob sua guarda e vigilância tudo quanto formar o peculio da bibliotheca; 82
- c) não permittir a retirada de qualquer livro para fora da sala de leitura, salvo quando pedido por algum lente ou professor, o qual assignará nesse caso a carga de resalva, podendo conserval-o, para consulta, até 15 dias;
- d) guiar os alumnos na consulta das obras;
- e) cumprir e fazer cumprir na sala de leitura as disposições regulamentadores;
- f) propor ao director a aquisição de novas obras e tudo quanto for a bem do serviço da bibliotheca. § unico. - O bibliothecario será substituido em seus impedimentos, por quem o director designar. (SÃO PAULO, 1912).

Por meio deste decreto, é possível perceber a permanência das funções do bibliotecário e as relações de poder, a partir da nomeação do bibliotecário por parte do diretor e da relação desta incumbência com o Governo, o que demonstra forte influência do Estado no funcionamento das bibliotecas das escolas normais Paulistas.

Em relação aos anos seguintes Sales (2022) alude que houveram os decretos de nºs 3.356/1921 - 1.837/1921 - 1.888/22 - 3.858/1925 - 2.095/1925 - 4.101/1926 - 2.182/1926 - 2.269/1927 - 4.600/1929 e que não houveram grandes mudanças para as funções do bibliotecário e para as bibliotecas nas Escolas Normais. Somente no ano de 1933 por meio do decreto que regularizou a formação de professores e transformou o Instituto Caetano de Campos em um importante instituto de Educação, é que houve mudança significativa para as atribuições do bibliotecário.

823

Art. 741. - Compete ao bibliotecario:

- a) organizar, administrar e fiscalizar as várias secções da bibliotheca;
- b) manter em dia a classificação, catalogação e inventario do livros;
- c) propôr ao diretor do Instituto de Educação a compra e permuta de livros e outras publicações;
- d) orientar e auxiliar a leitura dos alunos do Instituto;
- e) incumbir-se de aulas de biblioteconomia, quando solicitadas;
- f) colaborar com os professores na elaboração de resenhas bibliograficas;
- g) manter correspondencia com bibliottécas nacionais e estrangeiras;
- h) incumbir-se da preparação do catálogo geral;

- i) apresentar semestralmente ao diretor do Instituto relatório dos trabalhos realizados e, anualmente, inventário dos livros;
- j) organizar e manter em dia cópia do catálogo de bibliotecas e, livrarias que publiquem boas obras sobre educação;
- k) dirigir e orientar os trabalhos do escrivão e do servente. (SÃO PAULO, 1933)

Por meio deste trecho da legislação de 1933, é possível identificar que houveram mudanças no ofício do bibliotecário em relação à sua autonomia nas tomadas de decisões da organização da biblioteca como na função proposta na letra c, bem como a orientação de práticas de leitura no espaço e a direção e orientação de outras funções.

Importante salientar que a organização do catálogo de bibliotecas com boas publicações sobre educação, demonstra uma preocupação e uma valorização dos impressos escolares e suas apropriações pelas escolas normais, mediadas por este profissional agora capacitado e responsável por gerenciar essa formação neste espaço.

Com o crescimento da presença feminina nas escolas normais é natural que passassem a frequentar as bibliotecas e ler as obras previamente selecionadas para o seu sexo, como os Manuais de Economia Doméstica aliados às disciplinas como Prendas Domésticas e Puericultura.

Manuais de Economia Doméstica: Leitura e Apropriação

Com forte presença nos acervos das bibliotecas das escolas normais, os manuais de economia doméstica foram lidos, circulados e comentados pela Imprensa do século XX como uma leitura acessível e importante para as mulheres estudantes, casadas, mães ou noivas, com o intuito de preservar valores sociais estabelecidos pelo regime patriarcal:

A educação doméstica realizada na sociedade oitocentista já não era suficiente, era preciso resinnificar a educação das mulheres, enquanto “potência civilizadora”, as mesmas deveriam receber variados conhecimentos, deveriam ser tornar polivalentes em diferentes áreas do saber, para poder educar seus filhos e gerirem seus lares para o futuro da nação.(ALMEIDA, 2020, p.63)

Assim, foi constituído um ideal de mulher moderna que deveria ser o pilar de sua casa e a regeneradora da nação, moralmente civilizada, religiosa, sendo a formação da Escola Normal apenas um degrau para atingir o matrimônio, desta forma “A Economia Doméstica é uma atividade profissional voltada para o cotidiano familiar no que diz respeito às necessidades de alimentação, habitação, higiene e saúde, consumo e vestuário.” (AMARAL, 2000, p. 64). A Economia doméstica era aprendida no âmbito escolar como uma profissão, mas também exercida no âmbito doméstico, era escrita por homens e mulheres a partir de narrativas

intimistas e com situações do cotidiano utilizando verbos imperativos. É possível identificar isso neste excerto extraído da obra “O lar doméstico” de autoria da diretora Vera Cleser:

“A base de uma boa direção caseira consiste num bom plano doméstico, no modo calmo, um pouco formal de tratar os empregados, mas principalmente, um bom exemplo da dona de casa, Seguí esta norma, minhas amigas, e estarei salvas: tereis criadas uteis e conservareis a autoridade.” (CLESER, 1902,p.229)

Aqui, é possível identificar a valorização da presença feminina no lar como uma verdadeira rainha, se o ambiente externo e o mundo corporativo pertencia aos homens, era o lar doméstico que consistia no reinado das mulheres que davam ordens e tinham convicção da importância social de seu papel para que tudo caminhasse na mais perfeita ordem. E também para que soubessem dirigir um lar para evitar possíveis conflitos com seus empregados, nesse sentido fica evidente que esses manuais eram consumidos pela elite burguesa do período. Segundo Louro ()

As habilidades com a agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de mando das criadas e serviçais, também faziam parte da educação das moças, acrescida de elementos que pudessem torna-las não apenas uma companhia mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representá-lo socialmente. O domínio da casa era claramente o seu destino e para esse domínio as moças deveriam estar plenamente preparadas.

825

As leituras de manuais como o de Vera Cleser passaram a ser consideradas imprescindíveis para a formação desta rainha do lar, havia um forte controle quanto à leitura feminina mediada por pais e maridos, o que demonstra que a Educação que recebiam era parcial em relação aos homens. Não se era educada para questionar e pensar muito, isso ficava evidente nas diferentes disciplinas ofertadas para homens e mulheres.

As leituras animadas pelos encontros sociais, ou feitas à sombra das árvores ou no mornidão das alcovas, geraram um público leitor eminentemente feminino. A possibilidade do ócio entre as mulheres de elite incentivou a absorção das novelas românticas e sentimentais consumidas entre um bordado e outros, receitas de doces e confidências entre amigas. (D'INCÃO, p.191)

Nessa linha, em um de seus manuais de Economia Doméstica intitulado “O livro das noivas” a escritora Júlia Lopes de Almeida relata acerca da importância da literatura de formação para as mulheres como responsabilidade da família, dizendo:

Ora, se o pae as acostumasse aos bons livros; se em vez de os apontar como nocivos, os buscasse como profícuos, escolhendo-os criteriosamente. Se as fizesse compreender as mais brilhantes paginas da historia, se guiasse o espirito indeciso das crianças pelo caminho honesto da verdade e da franqueza; se as fizesse estudar

e meditar bons autores, apontando-lhes belezas ou defeitos, e criando-lhes uma educação perfeitamente sólida. Elas não leriam por certo livros mal traduzidos nem pouco Moraes e fugiriam espontaneamente de gastar p seu tempo e de estregar o seu gosto. (ALMEIDA, 1914, p.36)

Portanto, a leitura dentro e fora das bibliotecas das Escolas Normais foi primordial para manter certos padrões de comportamento e um status quo feminino. De um lado havia a instituição da família com a manutenção desse lugar social que a mulher deveria ocupar e de outro a Instituição Escolar com seus currículos e saberes para formar professoras como uma extensão do lar, oferecendo instrução e não Educação integral.

Considerações finais

A partir dos estudos realizados e da análise material dos manuais é possível afirmar que as bibliotecas das Escolas Normais foram ambientes de circulação de uma cultura pedagógica que visava uma educação republicana e a escola normal como uma instituição modelo no Estado de São Paulo.

Os acervos das bibliotecas das escolas normais não eram constituídos por acaso e o bibliotecário foi um agente que selecionou, catalogou e foi responsável pela circulação desses saberes para os professores e alunos, A biblioteca foi fundamental para a divulgação de Revistas Escolares e também nos manuais de Economia Doméstica, como os de Vera Cleser e Júlia Lopes de Almeida, lidos pelas Normalistas.

A Educação Feminina, nesse sentido, apesar de representar certo avanço para as mulheres no final do Império e começo da República, reafirmou os lugares sociais em que homens e mulheres deveriam atuar e inicialmente não representou uma emancipação salarial e intelectual para a mulher daquele período. É fato que com os manuais muitas escritoras se constituíram como é o caso das autoras citadas, mas a presença das mulheres na escola e nas letras tinha um objetivo traçado: formar outras mulheres para serem boas mães esposas e assim por diante.

Referências

ALMEIDA, Jane S. de. Formação de professores do 1º grau: a Prática de Ensino em questão. São Carlos, 1991. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos.

_____. Mulher e educação: a paixão pelo possível. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, USP

ALMEIDA, Júlia Lopes. Livro das noivas. 2ªed. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia, 1905

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; PINTASSILGO, Joaquim. Modelos culturais, Saberes pedagógicos, Instituições educacionais: Portugal e Brasil, Histórias conectadas. [S.l.: s.n.],2011.9

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Trad. Maria M. Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990

CHARTIER, Roger. A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução: Mary Del Priore. Brasília: UnB, 1994

CLESER, Vera. O lar doméstico: conselhos para boa direcção de uma casa. Rio de Janeiro :Laemmert & C., 1906.

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: DEL PRIORE, Mary (Org.).História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2012. p. 223-24

HALLEWELL, Lawrence. O livro no Brasil: sua história. Trad. Maria da Penha VillaLobos. São Paulo: T. A. Queiroz/Edusp, 1985.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2012. p. 443-4

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Assim falou D. Júlia. Revista de História da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, nº38, p.82-85, 2008.

NERY, Ana Clara Bortoleto. Do ensino à autoria: mulheres na imprensa pedagógica paulista. In BARREIRA, Luiz Carlos, PEREIRA, Maria Aparecia Franco (orgs). MULHER: Leitora, Autora e Formadora. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 201710

NERY, A. C. B. (2017). Bibliotecas escolares nas Escolas Normais no Brasil: constituição do lugar e dos sujeitos / School libraries in the Normal Schools in Brazil: constitution of the place and

SALES, G. G. P.; CASTRO, R. M. Um olhar sobre a biblioteca da escola normal no Brasil: Locus de formação docente e disseminação de saberes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1045–1061, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i2.14232.Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14232>. Acesso em: 16 nov. 2022.

O ENSINO HÍBRIDO NA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DA EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO, SOB A ÓTICA DA FILOSOFIA

Juliana Costa Khouri¹

João Marcos Borges Mattos²

Andreia Rita Gazeta das Graças³

Leonardo Albuquerque Tavares de Oliveira⁴

Manuela Mendes Moreira⁵

Introdução

Pensar o ensino na atualidade envolve não somente analisar aspectos da apreensão do conteúdo transmitido pelo professor e absorvido passivamente por parte do aluno. Mas também, e especialmente, trabalhar a apropriação intelectual de criticidade e reflexão sobre o contexto educacional e social (FRADE, 2019).

Por diferentes momentos da humanidade, o sentido da educação e da formação escolar sofreu modificações, baseadas na forma do homem pensar o mundo e a si próprio como seu integrante e agente transformador. Entretanto, o questionamento quanto às abordagens metodológicas para o ensino têm sido um tema de preocupação: “o espaço escolar continua formatado para atender às demandas de uma sociedade que não existe mais” (SANTOS, 2015).

“Ambientes que diferem a quatro paredes ‘comuns’ e recorrentes da sala de aula” podem ser, por exemplo, fatores que contribuam para o distanciamento da educação mecanizada em direção de uma formação efetiva para novos conhecimentos (FRADE, 2019).

Além disso, a vivência da aprendizagem fora dos moldes padrões das cadeiras em ordem, enfileiradas, e da postura do aluno como receptor de informações, promove uma revolução no eixo ensino-aprendizagem.

A escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos em aprendizagem significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 31 apud SCHNEIDER, 2015, p.100).

¹ Mestranda em Gestão, Planejamento e Ensino. Unincor. E-mail: khouri.juliana@gmail.com

² Professor Dr. João Marcos Borges Mattos. Unincor. E-mail: matteduc76@icloud.com

³ Coautores: Mestrando em Gestão, Planejamento e Ensino

⁴ Coautores: Mestrando em Gestão, Planejamento e Ensino

⁵ Coautores: Mestrando em Gestão, Planejamento e Ensino

A ideia de aprendizagem significativa aqui surge como em uma retomada ao pensamento do psicólogo David Ausubel, que defende que “para que haja aprendizagem significativa é necessário que se estabeleça uma relação entre o conteúdo que vai ser aprendido e aquilo que o aluno já sabe, seja uma imagem, um conceito ou uma proposição” (RONCA,1994).

Ver a aprendizagem como algo ligado à história de vida é entender que ela está situada em um contexto, e que também tem história – tanto em termos de histórias de vida dos indivíduos e histórias e trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizagem, como de histórias de comunidades e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve (GOODSON, 2007, p. 250 apud MORAN, 2015).

Considerando essa ideia, verifica-se a importância do conhecimento prévio do aluno como fator favorável ao seu aprendizado, no processo que Ausubel chama de aprendizagem significativa. E além disso posiciona o estudante como sujeito protagonista do seu movimento educacional.

Crianças são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, que aprendem a partir da manipulação e da experimentação ativa da realidade e por meio das descobertas pessoais (ZABALZA, 1998, p. 249 apud SANTOS, 2015, p.154).

O conceito de educação híbrida vem ao encontro dessa teia de ideias. Partindo do inglês *blended*, a noção de híbrido em educação trata da mistura que integra o processo educacional humano. “O ensino é híbrido porque todos somos aprendizes e mestres, consumidores e produtores de informação e de conhecimento” (MORAN, 2015). Que desenvolve ainda:

O ensino é híbrido, também, porque não se reduz ao que planejamos institucional e intencionalmente. Aprendemos por meio de processos organizados, junto com processos abertos, informais. Aprendemos quando estamos com um professor e aprendemos sozinhos, com colegas, com desconhecidos. Aprendemos de modo intencional e de modo espontâneo, quando estudamos e também quando nos divertimos. Aprendemos com o sucesso e com o fracasso. Hoje, temos inúmeras formas de aprender (p. 42).

A noção de educação híbrida expande as páginas dos cadernos, o quadro negro, as carteiras enfileiradas para tudo que cerca o aluno, e a forma como isso se dá. “A educação formal é cada vez mais híbrida porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais” (MORAN, 2015).

As mais simples e básicas, bem como as novas tecnologias, até as mais complexas, são também ferramentas para o ensino híbrido. Entretanto, não há como negar o impulso dado a partir do desenvolvimento das técnicas de ensino on-line.

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. [...] O digital facilita e amplia os grupos e comunidades de práticas, de saberes, de coautores. O aluno pode ser também produtor de informação, coautor com seus colegas e professores, reelaborando materiais em grupo, contando histórias (*storytelling*), debatendo ideias em um fórum, divulgando seus resultados em um ambiente de webconferência, blog ou página da web. Essa mescla entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e também trazer o mundo para dentro da instituição. Outra mescla ou blended é aquela entre processos de comunicação mais planejados, organizados e formais e outros mais abertos, como os que acontecem nas redes sociais, em que há uma linguagem mais familiar, maior espontaneidade e fluência constante de imagens, ideias e vídeos (MORAN, 2015, p. 57).

As novas tecnologias aliadas à educação são questões cuja importância pode ser verificada considerando o amplo desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs – ou, de forma mais atual, considerando a expansão da Internet, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs (COSTA, 2015).

Mas, apesar de contemplar a expansão digital, a ideia de ensino híbrido abarca também a amplitude dos horizontes espaciais considerando os ambientes presenciais, onde a escola pode se integrar, repensando os espaços quadrados, para outros mais abertos (MORAN, 2015).

Assim, a discussão neste artigo visa compreender se a organização do espaço educacional interfere nos objetivos e resultados educacionais ao longo da história, pela ótica da filosofia. Isto porque, a filosofia clássica e a história da educação traçam caminhos comuns, como se verá adiante.

Para tanto, objetiva promover uma reflexão sobre a relevância do ensino híbrido no que se refere à organização do espaço educacional. Para isso, se utiliza da pesquisa bibliográfica, estabelecendo analogias, bem como destacando elementos e momentos históricos da educação, relacionados à história da Filosofia.

Ainda intentou-se discorrer sobre: os distintos objetivos e significados da educação ao longo da história; a observação dos diferentes espaços de aprendizagem utilizados no processo educacional; e os marcos e características de alguns períodos da história da filosofia e da educação.

Este levantamento histórico e análise dos moldes de utilização do espaço escolar justifica-se para pensar os possíveis benefícios do ensino híbrido, especialmente buscando identificar métodos já utilizados, resgatar e apontar propostas válidas para esse fim. Vê-se também a relevância social dos possíveis resultados da pesquisa, no que se refere a práticas legítimas e utilização de técnicas, conforme características sociais e históricas.

A educação formal como expressão da sociedade

Nas sociedades primitivas a educação é um processo misto às relações sociais, na qual todos ensinam e aprendem uns com os outros. Com o processo de desenvolvimento da humanidade, a educação passa a organizações com a função específica de transmitir conhecimento (ARANHA, 1996).

Encontra-se eco na afirmativa de que a educação é um processo de ensino-aprendizagem e de socialização no âmbito do desenvolvimento humano (XAVIER, 2016), salientando assim o objetivo de ensinar e transmitir a cultura em uma sociedade.

“A educação é a técnica coletiva pela qual uma sociedade inicia sua geração jovem nos valores e nas técnicas que caracterizam a vida de sua civilização”. Dessa forma, a educação representa um fenômeno que resume a civilização em se realiza e, por isso, considera-se que a educação clássica atinge sua forma depois de criada a civilização helênica (MARROU, 1975, p. 6).

Nesta consonância, a história do pensamento humano e da razão dialoga com a educação no que se refere a constituição e transmissão de saberes. “A filosofia contribuiu para as transformações da sociedade durante as gerações, principalmente em relação ao desenvolvimento e fundamentação da razão, bem como do pensamento” (DIEZ, 2020, p. 4).

A escola ao longo da história e suas organizações espaciais

831

Conforme a literatura homérica, na origem da civilização grega, a educação tinha como objetivo instruir os jovens nobres. Seu alcance educativo tinha em vista a atmosfera ética em que atuavam seus heróis e o estilo de vida destes, em amor à glória (MARROU, 1975). Assim, a educação na Grécia baseava-se no pensamento mítico para explicar a realidade e concebe um ideal de ser humano a ser formado (VIEIRA, 2018).

Os poemas *Ilíada* e *Odisseia*, de Homero “são produto de “séculos de poesia oral, composta, recitada e transmitida por bardos de profissão, os aedos, sem o auxílio da escrita” (FINLEY, 1972 apud CAMBI, 1999, p. 76). Compreende-se assim que a transmissão da educação neste contexto acontecia em ambiente informal, baseada na transmissão oral por contadores de história.

Nessas páginas estão refletidas as práxis económicas e sociais, as crenças religiosas e as regras do poder, as próprias práticas culturais, ligadas à oralidade e ao papel-chave do aedo em tal contexto histórico-mítico. [...] Outros aspectos da educação, ligada sobretudo ao povo, encontram-se em Hesíodo (século VIII a. C.), em *Os trabalhos e os dias*, onde é exaltado o trabalho e são apontadas práticas de iniciação, que em todas as culturas arcaicas assumem um papel crucial no crescimento e na inserção das jovens gerações na sociedade adulta. [...] O espírito de luta é aqui o critério educativo fundamental, que abrange tanto o aspecto físico-esportivo quanto o cortês-oratório-musical, solicitando exercícios com a lira,

dança e canto e remetendo o jovem também a práticas religiosas como “a leitura dos signos, os ritos do sacrifício, o culto dos deuses e dos heróis”. [...] Já a partir da *Ilíada* “a música e a ginástica pertencem ao programa educativo” dos gregos e são indicadas como modelo e programa às jovens gerações justamente pela leitura educativa do poema homérico, que será texto de formação - por séculos - das classes dominantes (CAMBI, 1999, p.76).

Neste período, identifica-se a chamada *paideia* antiga, entendida como a formação do homem grego ou o modelo de educação grega, que tinha como objetivo “a formação integral do homem para a vida em sociedade” (NUNES, 2018, p. 2).

Na Grécia, berço da filosofia, mirava-se inicialmente à formação individual do homem, a *paideia*. Dois modelos contrastavam: o espartano e o ateniense. Depois, no séc. V a.C, centrou-se mais na preparação do homem para a cidadania, para a vida na polis. Surgiu a pedagogia: o estudo sistemático da educação (WERMANN, 2016, p.3)

A palavra *paideia* só surge no século V, com o significado de “criação de meninos” (NUNES, 2018, p. 7). “Esparta e Atenas deram vida a dois ideais de educação: um baseado no conformismo e no estatismo, outro na concepção de *paideia*, de formação humana livre e nutrida de experiências diversas, sociais, mas também culturais e antropológicas” (CAMBI, 1999, p. 82).

A educação em Esparta, tinha um ideal militar. Sobre ela, pode se ver que:

As crianças do sexo masculino, a partir dos sete anos, eram retiradas da família e inseridas em escolas-ginásios onde recebiam, até os 16 anos, uma formação de tipo militar, que devia favorecer a aquisição da força e da coragem. O cidadão-guerreiro é formado pelo adestramento no uso das armas, reunido em equipes sob o controle de jovens guerreiros e, depois, de um superintendente geral (*paidonomos*). Levava-se uma vida em comum, favoreciam-se os vínculos de amizade, valorizava-se em particular a obediência. Quanto à cultura - ler, escrever -, pouco espaço era dado a ela na formação do espartano - “o estritamente necessário”, diz Plutarco embora fizessem aprender de memória Homero e Hesíodo (CAMBI, 1999, p. 83)

Já em Atenas, cidadãos livres adquiriram o hábito de dedicar-se à oratória, à filosofia, à literatura (CAMBI, 1999, p. 83). Os jovens eram instruídos em leitura, música e gramática e era depois “acompanhado por um escravo que o controlava e guiava: o *paidagogos*” de onde origina-se o conceito de pedagogia.

A particularidade da educação ateniense é indicada pela ideia harmónica de formação que inspira o processo educativo e o lugar que nela ocupa a cultura

literária e musical, desprovida de valor prático, mas de grande importância espiritual, ligada ao crescimento da personalidade e humanidade do jovem. Estamos já no limiar da grande descoberta educativa ateniense e também de toda a cultura grega: a *paideia* que, da época dos sofistas em diante, torna-se a noção-base da tradição pedagógica antiga (CAMBI, 1999, p. 85).

Outro elemento transmitido pela educação à época da antiguidade clássica é a arte da retórica. O termo, cuja definição pode ser compreendida como a arte da eloquência ou de bem argumentar, foi um dos conteúdos ensinados pelos educadores chamados sofistas. Eram mestres da oratória e retórica (MARCONDES, 2007).

São os mestres de retórica e oratória, muitas vezes mestres itinerantes, que percorrem as cidades-Estado fornecendo seus ensinamentos, sua técnica, suas habilidades aos governantes e aos políticos em geral. Embora sem formar uma escola ou grupo homogêneo, o que os caracteriza é muito mais uma prática ou uma atitude comuns do que uma doutrina única. [...] Os sofistas foram responsáveis, consistindo basicamente numa determinada forma de preparação do cidadão para a participação na vida política. Sua função nesse contexto foi importantíssima e sua influência muito grande, o que se reflete na forte oposição que sofreram por parte de Sócrates, Platão e Aristóteles. [...] Os próprios termos “sofista” e “sofisma” acabaram por adquirir uma conotação fortemente depreciativa, embora “sofista” inicialmente significasse tão somente “sábio” (p. 22).

833

Os sofistas ensinavam principalmente nas praças públicas e exigiam pagamento de seus ensinamentos. “Era um tipo de educação fragmentada, de certos tópicos de retórica, dialética ou história, que se concentrava em pontos cruciais para serem defendidos ou expostos em momentos exclusivos” (XAVIER, 2016). Também não se encontra neste cenário, a definição de escola como um ambiente institucionalizado. O que as narrativas históricas pontuam é a transmissão da educação de forma informal, mesmo considerando a importância dada ao conteúdo transmitido e o destino ser exclusivo aos nobres proprietários de terras.

Já, no período em que a filosofia propriamente dita nasce no ocidente, registra-se o início da busca pela sabedoria, de maneira a transformar a história do pensamento humano, que desbrava o caminho da crença nos mitos, em direção às investigações para o conhecimento.

Os diferentes povos da Antiguidade – assírios e babilônios, chineses e indianos, egípcios, persas e hebreus –, todos tiveram visões próprias da natureza e maneiras diversas de explicar os fenômenos e processos naturais. Só os gregos, entretanto, fizeram ciência, e é na cultura grega que podemos identificar o princípio deste tipo de pensamento que podemos denominar, nesta sua fase inicial, de filosófico-científico. [...] O pensamento mítico, com seu apelo ao sobrenatural e aos mistérios, vai assim deixando de satisfazer às necessidades da nova organização

social, mais preocupada com a realidade concreta, com a atividade política mais intensa e com as trocas comerciais. É nesse contexto que o pensamento filosófico-científico encontrará as condições favoráveis para o seu nascimento (MARCONDES, 2007, p.20)

A filosofia clássica é marcada por Sócrates que aborda questões sobre o homem e os valores da sociedade (MARCONDES, 2007). O que se tem conhecido sobre Sócrates, especialmente pelo que foi registrado por seu discípulo Platão, remete à transmissão de conhecimento por meio da dialética. Os diálogos platônicos narram conversas nas quais o personagem Sócrates estabelece troca de ideias com seus interlocutores, em ambientes informais, com o objetivo de fazer nascerem ideias.

Por meio de questionamentos, Sócrates construía diálogos com os presentes, considerando todas as colocações e fazendo com que todos pensassem e refletissem sobre cada item, trazendo suas ponderações durante o diálogo (DIEZ, 2020).

Por sua vez, Platão e Aristóteles têm um papel significativo no que se refere à educação. Ambos, às suas maneiras fundaram estabelecimentos educacionais, que não são como as escolas ou universidades da atualidade, mas que podem ser considerados um marco histórico na evolução da educação.

Sem dúvida, Platão e Aristóteles estão entre os maiores vultos de toda a história da filosofia. Ambos fundaram, cada qual a seu modo, dois dos mais respeitados estabelecimentos de ensino da história: a Academia e o Liceu, respectivamente. Não chegaram a ser universidades, na acepção mais moderna da palavra, mas não podemos dizer que não apresentavam traços típicos das instituições que surgiriam, mais tarde, na Idade Média (WERMANN, 2016, p. 2).

A Academia, de Platão, foi fundada em 387 a.C, em Atenas, e subsistiu por mais de 9 séculos. “Localizava-se em um gymnasium consagrado ao lendário herói Hekademos ou Akademos, daí o seu nome, Academia (Akadémeia). Ficava nos arredores de Atenas, afastada, um bosque sagrado” (WERMANN, 2016, p. 8).

A Academia era voltada para pesquisa, para a busca da episteme em detrimento da opinião, como defendia o ateniense em suas obras. Tinha como finalidade “mejorar a los hombres por medio del conocimiento, así como la formación de sábios, consejeros políticos e incluso de posibles gobernantes” (HERNÁNDEZ e COSTA, 2005, p. 205 apud WERMANN, 2016, p. 10).

O estabelecimento aberto para acesso dos discípulos que quisessem. Tratavam o conhecimento como algo vivo e dinâmico e não um corpo de doutrinas a serem transmitidas buscando a sua reformulação permanente (PESSANHA, 1991, apud WERMANN, 2016, p. 9).

[...] sus clásicas doctrinas sobre las Ideas, sobre la unidad y la multiplicidad, sobre el placer y el dolor, sobre el estado, sobre el alma y la virtud, no eran en absoluto inviolables santuarios en las discusiones de los estudiantes [...] eran objeto de un constante examen, defensa y modificación, a la luz de penetrantes distinciones y laboriosos escrutinios de su validez lógica [...] la discusión de conceptos vino a ser el principio esencial de la Academia (Jaeger (1947, p. 22-3).

Aristóteles, foi discípulo de Platão. Frequentou a Academia por 20 anos. Após deixar Atenas, “foi convidado por Felipe II, rei da Macedônia, para ser professor de seu filho, Alexandre, então adolescente. Por volta de 335 a.C. regressou a Atenas, ocasião em que fundou o Liceu” (WERMANN, 2016, p. 11).

O Liceu ficava em um ginásio em um bosque devotado a Apolo Lício (Apolo Lykeios), daí o seu nome Liceu (Lúkeion). “Era habitual o mestre passear (peripatein) por entre as árvores com os seus discípulos, daí o nome Perípato (Peripatos) para a escola, e peripatéticos (peripatoi) para os seus membros” (WERMANN, 2016, p. 11). “Aristóteles gostava de dar aulas e ministrar seus ensinamentos em caminhadas com os seus discípulos, donde a origem do nome ‘escola peripatética’” (MARCONDES, 2007, p. 76).

“A palavra escola vem do grego [*scholē*] e significa ‘espaço do ócio’ (ALVES; PRETTO, 1999 apud SANTOS, 2015). Essa noção de estabelecimento escolar encontra ressonância no que Platão e Aristóteles propuseram na Academia e no Liceu, respectivamente. Um espaço para lazer e descontração, onde eram discutidos e debatidos temas livres, de interesse dos seus membros, objetivando a formação humana e não simplesmente a transmissão de doutrinas e sistemas fixos.

Qualquer local onde eles pudessem se reunir e debater ideias poderia ser considerado uma escola. Era um espaço livre, onde o sujeito ia quando queria, permanecia o tempo que julgasse necessário e debateria temas que fossem definidos em conjunto com seu mestre. A prática escolar, para os gregos, estava mais associada ao livre interesse do aluno do que à prática repetitiva e orientada a uma determinada formação técnica (SANTOS, 2015, p. 148).

No período da antiguidade clássica, até mesmo quando foram fundadas instituições com sede fixas, o processo educacional não necessariamente delimitava o espaço de aprendizagem dos ditos aprendizes, que ora chamamos alunos ou estudantes.

Naquele contexto, observou-se que, tal como hoje, os espaços de aprendizagem refletiam os objetivos da educação que se propunha, esta que, por sua vez, representava o modelo de sociedade da época.

Verifica-se que é com os sofistas que o ensino atinge a significação que temos ainda na atualidade. Os espaços de aprendizagem foram itinerantes, posteriormente foram conduzidas

por preceptores nos ambientes domésticos e nos ginásios para que por fim, encontrasse o sentido de escola e se visse formada a instituição escola, na sua primeira acepção.

Só com os sofistas é que se chegará a um ensino no sentido moderno, como transmissão de um saber técnico através de um itinerário de aprendizagem provado e programado, pelo qual o docente é pago, sendo reconhecido como um técnico que oferece no mercado seu próprio produto. As escolas dos sofistas são itinerantes, mas abarrotadas, voltadas para a formação do orador. Entretanto, com o nascimento do alfabeto e da escrita vem se delineando “a carreira educativa da criança grega”, que começa na família e continua na escola. Em casa, são a ama e a mãe que acompanham o menino, depois é o pedagogo (com o pai) que ensina o que é bom e o que é justo, que repreende, ameaça, castiga. Na escola, são os mestres que ensinam o alfabeto, depois os poetas, a música e a ginástica. O alfabeto se aprende dizendo em voz alta as letras, depois escrevendo-as, compondo-as em sílabas e articulando enfim as palavras. O ensino “musaico” tende à formação do discurso, da *oralio* (ao lado da *ratio* e da *operatio*) e segue itinerários que culminam num exame. Também nas oficinas artesanais se ensina através da imitação e da observação [...]. Afirma-se como escola estatal na *pólis* [...], onde se quer que “todos os filhos dos cidadãos aprendam as letras”, enquanto o Estado “provê aos salários dos mestres” [...] e dá uma educação “única e igual para todos”, “pública”, como atestam as “inscrições encontradas em grande número em várias cidades, de Atenas a Esparta, a Mileto, de Pérgamo a Rodes, a Lampsaco, a Halicarnasso etc.”, aberta aos “livres” e às mulheres, mas também aos escravos. A forma típica da escola grega nesta época é o ginásio, “centro de cultura física e intelectual” e centro “da vida cidadina”, que acolhe como “matérias” as várias especializações olímpicas, porém, ao lado de “exercícios musaicos”. Entretanto, vão sendo criadas também novas instituições educativo-culturais, como as escolas de alta cultura filosófica que são centros de cultura superior, como a Academia de Platão e o Liceu de Aristóteles (CAMBI, 1999, p. 99).

Posteriormente, com a expansão econômica e territorial, Roma entra em contato com outras civilizações, em especial o mundo grego e vê acontecerem em seu meio importantes modificações sociais, culturais, educativas, dentre outros aspectos. Assim, “abre-se ao conhecimento e assimilação do mundo grego, da sua cultura artística, científica e filosófica” (CAMBI, 1999, p. 107), alcançando a denominação de cultura greco-romana (XAVIER, 2016, p. 15).

A princípio, o cidadão romano formava-se no ambiente familiar. Sendo famílias de posses, os jovens cidadãos romanos eram ensinados nas suas próprias casas, com professores particulares. Para as famílias de menor poder, haviam escolas com formação primária e secundária. Existiam também escolas de nível superior (XAVIER, 2016).

A educação romana, no âmbito das famílias abastadas, passou a funcionar por meio de professores contratados com hospedagem nas próprias residências dos alunos. Normalmente o contratado era um docente grego, pedagogo ou escritor literata. Por outro lado, para os filhos das famílias de menor poder aquisitivo, existiam as escolas de caráter privado, com dois graus de ensino-aprendizagem: a escola de Literatura e a de Gramática. A primeira ensinava sobre as obras de literatura, suas interpretações e produções; e a segunda ensinava a língua grega e latina para que os discentes aprendessem a cultura grega. Esse ensino era de caráter geral e intermediário. Em caráter de nível superior, existiam as escolas de retórica, com a finalidade do bem escrever, da retórica e do ingresso na vida política (p. 16).

Com o advento do cristianismo, verificou-se uma revolução cultural, de mentalidade, de ordem social e política. Nasce um novo modelo de sociedade inspirada e sustentada pelos valores do evangelho e que encontra na igreja o seu ideal-guia e seu instrumento de atuação (CAMBI, 1999, p. 122). “A educação, como outros aspectos da vida na sociedade medieval foi marcada pelos princípios do cristianismo” (MARQUES, 2009, p. 21).

Na Idade Média, identifica-se a distinção no ensino de nobreza e povo. À formação dos jovens nobres, é transmitido o saber que se desenvolve nas escolas organizadas pela igreja, antes mantidas pelo Estado. Em seu modelo, estabelece regras e procedimentos rigorosos, onde o “aluno” não “descobre”, a verdade, mas que esta é “mostrada” a ele, um saber dogmático, fixo (CAMBI, 1999, p. 158).

A formação do povo era voltada ao trabalho, dedicada à formação de técnicos, que atuassem nas oficinas ou nos campos, ou seja, dava-se “uma formação técnico-profissional e ético-civil ao filho do povo” (CAMBI, 1999, p. 157).

Nas oficinas, por exemplo, aprendiam-se técnicas em níveis mais ou menos altos, segundo um *iter* articulado e escandido no tempo, sob a direção do “mestre” e reproduzindo seu saber técnico, aceitando sua autoridade, recopiando seu estilo relativo às relações sociais (com os “aprendizes”, com os fornecedores, com os clientes). E isso valia desde a oficina do artífice até a do pintor (CAMBI, 1999, p. 166)

Na linha do tempo da história da filosofia, este período é a Escolástica, entendida como o saber filosófico-teológico (ALMEIDA, 2018). A educação na Idade Média carrega o marco de estabelecer os germes de uma civilização nova. “A Escola, tal como a encontramos no início da Idade Média, constitui com efeito uma grande e importante novidade; [...] nesse momento é que apareceu a Escola, no sentido próprio do termo” (DURKHEIM, 1995, p. 37 apud XAVIER, 2017).

As bases educacionais das escolas da atualidade encontram sua origem nas escolas do período escolástico, da Idade Média. Isso, considerando o fato de termos sido colonizados por um país de predominância católica, que deu forma à nossa cultura.

[...] é cabível dizer que as nossas bases educacionais são oriundas das: Escolas de catequização das igrejas, escolas claustrais monásticas, eis o gênero muito humilde e modesto donde saiu todo nosso sistema de ensino. Escolas elementares, universidades, colégios, tudo nos veio de lá; e eis por que de lá precisamos partir. E porque nossa organização escolar, em toda sua complexidade, derivou mesmo dessa célula primitiva é que ela também nos explica, e somente ela pode, alguns dos caracteres essenciais que têm apresentado ao longo de sua história ou manteve até os dias de hoje (DURKHEIM, 1995, p. 30 apud XAVIER, 2017, p. 320).

Assim, a escola tal como a conhecemos hoje é um legado da Idade Média, onde o professor ensina a um determinado número de alunos. “É também no período medieval que nossas modernas universidades fincam suas raízes” (MARQUES, 2009, p. 22).

“Foi na Idade Média que o espaço escolar começou a adquirir a conotação que tem hoje. [...] É nesse momento, também, que se cunha o termo ‘escola’” (SANTOS, 2015, p. 148). Moldam-se, neste contexto as primeiras formas, que ainda podem ser vistas nos modelos educacionais vigentes.

Com esta análise temporal da educação, desde a formação da civilização ocidental até a Idade Média, verificou-se diferentes formas de utilização dos espaços de aprendizagem, bem como diferentes objetivos para se promover a formação educacional de jovens.

838

Sobre os espaços de aprendizagem

“O espaço escolar foi e é objeto primordial na confecção do tipo de ensino que se espera praticar. Ele limita determinadas ações “indesejáveis” naquele tipo de prática estudantil, mas também pode criar inúmeras possibilidades de interação entre alunos, entre eles e o professor e entre eles e os objetos de aprendizagem (SANTOS, 2015, p. 150).

O espaço, na maioria das instituições de ensino, foi construído para atender a um tipo de ferramenta didática: a aula expositiva (SANTOS, 2015, p. 151). Partindo dessa premissa, reforça-se a noção de que a organização do espaço escolar, desde a origem ocidental, passou por importantes modificações: desde as praças públicas e o ensino no seio das famílias, das concepções míticas, vindas dos textos de Homero e Hesíodo, até a educação escolástica, na Idade Média, nas primeiras instituições escolares que se assemelham às atuais.

Todos os alunos sentados em suas carteiras individuais, enfileirados, com foco na figura do professor, que profere um discurso na frente da sala. A lousa, aparato

“moderno” (no século XVIII), dá sustentação à explanação do mestre. Esse espaço estimula a obediência, a concentração em quem fala na frente e a repetição e cópia do que é palestrado SANTOS, 2015, p. 151).

Os moldes medievais deram origem aos objetivos atuais do processo de ensino-aprendizagem e visavam à transmissão do conhecimento, que era posto ao aprendiz passivo. Daí se compreende a forma fixa dos espaços e métodos escolares de então.

No que se refere às concepções do ensino híbrido, entretanto, vê-se historicamente, os espaços de aprendizagem não se fizeram somente entre as quatro paredes da sala de aula, como em sua origem.

Compreende-se que a formação educacional é um processo contínuo e pode se dar nos múltiplos espaços que o indivíduo permeia e, portanto, como nos primeiros tempos, a escola pode integrar-se aos demais ambientes de seu meio:

A escola pode integrar-se aos espaços significativos da cidade e do mundo pelo contato físico e digital: centros produtivos, comerciais e culturais – museus, cinemas, teatros, parques, praças, ateliês, entre outros. Podem organizar também os currículos com atividades profissionais ou sociais, com apoio da comunidade, além de todos os ambientes virtuais disponíveis (MORAN, 2015, p. 51).

Considerações

A organização do espaço escolar integra a formação do estudante, quanto aos objetivos e resultados educacionais pretendidos. Desde a busca pelo saber pelo debate e investigação de temas de livre interesse até o estabelecimento do ensino hierarquizado, observa-se a relação direta entre a formatação do currículo, a utilização dos ambientes de aprendizagem e a disposição dos alunos quanto à finalidade formativa.

Como os primeiros filósofos, desde os diálogos comuns, nas praças e reuniões públicas, bem como nas primeiras instituições ocidentais de ensino, como a Academia e o Liceu, vê-se que ambientes diversos podem possibilitar o processo educativo. É, porém, nestes espaços ampliados que se torna possível o que se entende por aprendizagem significativa. Isso porque, no meio socioambiental, pode-se promover a inter-relação de conteúdos prévios da formação do sujeito com os conteúdos trazidos para as novas aprendizagens que o professor e a instituição venham a propor.

Dessa forma, pode-se entender que:

[...] o espaço de aprendizagem [...] fixa de modo permanente as atividades a realizar, já que afeta o comportamento das pessoas dentro desse espaço e a maneira como se comunicarão umas com as outras” (HENNING, 1978 apud

ZABALZA, 1998, p. 246). A sala de aula atual, portanto, é um espaço válido para esse tipo de atividade, mas não deve ser o único (SANTOS, 2015, p. 151).

Refletir sobre o ensino híbrido, a partir dos primeiros modelos educacionais e utilização de espaços de aprendizagem, reforça a ideia de que é possível expandir o ambiente, sem necessariamente, derrubar as paredes.

O aluno, sem perceber, não vai mais à escola para adquirir conhecimento, afinal ele pode fazer isso em casa, no seu computador, tablet ou celular. “A internet e suas possibilidades de contato com o mundo podem ser entendidas como recurso e também canal de abertura para espaços pedagógicos infinitos”, afirmam Silva e Perez (2012, p. 124) (SANTOS, 2015, p. 155).

As novas tecnologias são recursos que evidenciam a ampliação das salas de aula, as novas fontes de informação e conhecimento e podem ser aliadas dos docentes na ação educacional, contribuindo consideravelmente com a aprendizagem significativa do aluno.

Com as transformações trazidas especialmente pelas novas tecnologias, torna-se clara a necessidade, não só da mudança dos paradigmas, mas da conscientização pelas instituições e pelos docentes que “não é o aluno que deve se adaptar ao espaço, mas este adaptar-se àquele”, já que “[...] o núcleo básico de um modelo de funcionamento não está constituído pela sala de aula nem pelas matérias, e sim pelas atividades”. (ZABALZA, 1998, p. 255, apud SANTOS, 2015, p. 154).

Portanto, entende-se que as escolas devem possibilitar ao estudante que assuma o papel de protagonista do seu processo de aprendizagem (MORAN, 2015) e identifique as ferramentas que melhor se adaptem a ele para sua jornada de aprendizado.

Isso pode se dar em todos os espaços da escola, com a utilização das novas tecnologias “basta que o professor repense o espaço da sala de aula como um dos espaços para a prática do ensino, complementar a outros espaços da escola, como o laboratório de informática, a biblioteca, o pátio, etc.”, (SANTOS, 2015, p. 152).

Referências

ALMEIDA, R. M. de. A educação e a vida intelectual na Primeira Escolástica. **Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 264–286, 2018. DOI: 10.20396/rfe.v10i2.8651441. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8651441>. Acesso em: 10 jun. 2023.

ANDRADE, Daniele Prates Cordeiro Moretti de; MONTEIRO, Maria Iolanda. **Educação híbrida: abordagens práticas no Brasil**. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, [S. l.], v. 5, n. 14, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1676>. Acesso em: 21 maio. 2023.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996

NUNES, C.; BORTOLINI, R. W. A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. **Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 21–36, 2018. DOI: 10.20396/rfe.v10i1.8651997. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8651997>. Acesso em: 9 jun. 2023.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. **Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais**. Psicologia Escolar e Educacional, Volume: 19, Número: 3, Publicado: 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwwLwRTRTdBDmXWW4Nq7ByS/?lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2023

DIEZ, Carmen Lucia Fornari; SANTOS, Vanice dos; CERON, Isabel Nercolini. **Trajetória da Educação: da Cultura Clássica às Reflexões sobre a Contemporaneidade Escolar**. Ensino em ReVista, Uberlândia, v. 27, n. 2, p. 727-745, maio 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-17302020000200727&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 21 de maio de 2023. Epub 17-Ago-2020. <https://doi.org/10.14393/er-v27n2a2020-15>.

FRADE, E. das G. SILVA, Y. R. R. C. G. da; LOPES, J. **Uma análise de como o ambiente influência na aprendizagem e no comportamento de estudantes sua importância na formação inicial de professores**. DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 78–87, 2019. DOI: 10.30715/doxa.v21i1.12879. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/12879>. Acesso em: 21 maio. 2023.

JAEGER, Werner. **Aristóteles: Bases para la Historia de su Desarrollo Intelectual.** Cidade do México: Fondo de Cultura Economica, 1947.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da Filosofia: dos pré-socráticos à Wittgenstein.** Rio de Janeiro: Zahar, 2007

MARQUES, Vera Regina Beltrão. **História da Educação.** Curitiba: IESDE. Brasil S.A., 2009, 100 p.

MORAN, José. **Educação híbrida** in: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello – org. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB.

RONCA, Antonio Carlos Caruso. **Teorias de ensino: a contribuição de David Ausubel.** Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, p. 91-95, dez. 1994. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X1994000300009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 maio 2023.

SANTOS, Glauco de Souza. **Espaços de aprendizagem** in: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello – org. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB.

SCHNEIDER, Fernanda. SANTOS, Glauco de Souza. **Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido** in: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello – org. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB.

VIEIRA, P. E. A gênese da educação grega: da areté homérica à Paideia clássica. **Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 166–183, 2018. DOI: 10.20396/rfe.v10i1.8652004. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8652004>>. Acesso em: 9 jun. 2023.

WERMANN, José A.; MACHADO, Fabrício F. Uma aproximação entre a Academia de Platão, o Liceu de Aristóteles e as universidades. **Theoria**, Pouso Alegre, v. VIII, 2016. p. 1-17. Disponível em: <<https://www.theoria.com.br/edicao19/01012016RT.pdf>>. Acesso em: 08 de junho de 2023



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

XAVIER, Antônio Roberto. História e Filosofia da Educação: da paideia grega ao pragmatismo romano. **Revista Dialectus**. Ed. 9, 2016. Dossiê Slavoj Zizek. Disponível em: <<https://doi.org/10.30611/2016n9id6535>>. Acesso em: 08 de junho de 2023

XAVIER. A.R; CHAGAS, E. F.; REIS, E. C. CULTURA E EDUCAÇÃO NA IDADE MÉDIA: ASPECTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICO-TEOLÓGICOS. **Revista Dialectus** – Revista de Filosofia. Nº 11, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.30611/2017n11id31016>. Acesso em: 10 de junho de 2023.

843



Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

PALHAÇARIA NEGRA: O JOGO, A POÉTICA E A PEDOGOGIA DE UMA PALHAÇA NEGRA

Juliane Lellis dos Santos¹
Vinícius da Silva Lírio²

A escolha pelo tema surgiu em razão de minha própria experiência enquanto palhaça e arte-educadora que há treze anos atua em hospitais, ruas, praças, teatros e em outros espaços culturais. As experiências por mim vivenciadas – sendo eu uma mulher negra e artista que no contexto hospitalar satiriza a figura de maior poder, a do médico – me trouxeram algumas reflexões sobre nossas relações hierárquicas e de construção social, sobretudo em relação à imagem pejorativa socialmente ligada aos corpos negros.

Assim, os apontamentos aqui colocados foram observados a partir de minhas experiências enquanto palhaça e mulher negra, propondo em meu fazer artístico a afro-brasilidade através de uma comicidade antirracista. Dessa forma, como participante ativa de ações cênicas, torno-me, junto às crianças hospitalizadas, um dos sujeitos da pesquisa.

Nos hospitais onde atuo, é presente o programa Classe Hospitalar, que garante continuidade à jornada escolar de crianças que passam um longo período em internação. Dessa forma, analiso, nesse contexto, a inclusão da Lei n. 10.639/2003, que estabelece o ensino de história da África e cultura afro-brasileira para os níveis fundamental e médio do ensino regular, nos sistemas de ensino público e privado. Analiso, também, como a interação da palhaça negra com as crianças contribui para a efetivação de tal legislação, pois uma das intenções desse jogo cênico é promover a construção de uma visão afirmativa da pessoa negra,

concomitantemente à desconstrução de um riso racista naturalizado por certa tradição do humor. Adilson Moreira (2020, p. 30) observa sobre o humor racista:

Uma análise do conteúdo de piadas racistas demonstra que ele perpetua os mesmos elementos que estavam presentes em políticas públicas de caráter eugênico destinadas a promover a eliminação da herança africana por meio da transformação racial da população brasileira. Podemos mesmo dizer que o humor racista tem apenas a função de produzir um efeito cômico ou devemos partir do pressuposto de que ele serve como veículo para uma política cultural destinada a legitimar estruturas hierárquicas?

¹ Mestranda do Programa Mestrado Profissional Educação e Docência, da Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG. E-mail: julienellellis@gmail.com

² Prof. Adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) - Faculdade de Educação / UFMG E-mail: vinicius.lirio@gmail.com

A pretensão do jogo cênico antirracista é contribuir para a superação do racismo estrutural que inflige às pessoas negras diversas formas de violência. Para que o jogo cênico tenha uma continuidade, as visitas aos hospitais são feitas regularmente, com periodicidade de duas vezes por semana durante um ano em cada hospital. Tal procedimento permite que a palhaça desenvolva e aprofunde o jogo cênico com as mesmas crianças. Lucia Pimentel (2015, p. 6) pontua que “pode-se conceituar experiência em arte como sendo a sedimentação corpórea da interação sujeito-ambiência que impulsiona novas ações sensorio- perceptivas-reflexivas cognitivas-estéticas”.

Há, então, na interação entre criança e palhaça, uma troca de experiências que são construídas a cada novo encontro, e ambos os sujeitos se retroalimentam a partir da linguagem corpórea, estética, da palavra e dos artifícios artísticos usados para a construção de uma relação de confiança e troca entre palhaça e criança, construção essa que seja capaz de impulsionar assimilações e potencializar reflexões e identificação com a discurso cênico.

Diante do público, a palhaça capta seus estímulos e/ou reações e, em um diálogo simultâneo entre corpo, pensamento e sentimento, absorve, digere e transforma o estímulo recebido em ação. Ela está sempre atenta às individualidades de cada envolvido na interação, respeitando suas reações, que podem ser de desde aproximação, reflexão, confronto ou recusa. Nesse momento, a palhaça é uma mediadora do jogo cênico, ela se coloca entre a criança e seu discurso, transitando entre ser a provocadora e a mediadora na relação cena-espectador.

Tais caminhos partem das construções simbólicas presentes no jogo cênico, criadas com a intenção de causar, na criança, uma identificação com a linguagem e os discursos propostos. A palhaça imprime sempre, no jogo cênico, símbolos e imagens que sejam inteligíveis ao público, a fim de que a experiência seja transformadora e constante. Assim, a pessoa que vive a experiência cênica cria suas conexões, sentidos e significados para aquilo que viu e ouviu.

Esses estereótipos são engrenagens de um riso racista que estão arraigadas no imaginário popular, não somente do branco, mas também do negro e de toda a população não branca. Simbolicamente, o corpo negro é taxado como estranho ao padrão de beleza imposto pela hegemonia branca. Tomaz Tadeu da Silva (2014, p. 83) diz “que fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas de hierarquização das identidades e das diferenças.

Ainda que atualmente haja uma crescente divulgação da estética negra nos meios de comunicação de massa, como podemos observar nos últimos anos, a escolha do negro pela afirmação de uma estética branca pode ser tanto consciente quanto inconsciente. Isto pois, na perspectiva de ser socialmente aceito, cria-se no negro uma tensão entre deixar o cabelo crespo e, por isso, estar mais propenso a ser alvo de piadas racistas, ou alisar o cabelo e “escapar” dessa contenda. Segundo Nilma Lino Gomes (2019, p. 140),

O corpo e o cabelo podem ser tomados como expressões visíveis da alocação dos sujeitos nos diferentes polos sociais e raciais. Por isso, para alguns homens e mulheres negras, a manipulação do corpo e do cabelo pode ter o sentido de aproximação do polo branco e afastamento do polo negro.

Tal hostilidade em relação ao próprio corpo e a suas características fenotípicas é resquício de um projeto de colonização que se perpetua ao longo dos séculos e ainda se faz presente tanto no racismo velado quanto no explícito. A construção de nossos parâmetros de cultura, intelectualidade, estética, sexualidade e nossa noção de humanidade ainda são de origem colonial europeia, contando hoje, também, com influência estadunidense.

Para construir outras visões de mundo, saberes contra-hegemônicos é preciso que haja uma desconstrução do sistema colonialista que ainda nos oprime e no qual as referências da ancestralidade africana foram tolhidas ou distorcidas, folclorizando e tomando por exótico o corpo negro. Gomes (2017, p. 115) diz que “é possível observar que jovens negros que participam do processo de ações afirmativas tendem a estabelecer relação diferente com sua corporeidade. Há, então, a produção de outro saber sobre o corpo, que passa a ser compartilhado com pessoas de outros segmentos étnico-raciais e a ser notado pela família”. De certa forma, há uma ocupação do corpo negro nos espaços que antes não estavam acostumados a lidar com tal corporeidade.

Nos foi imposto que as características fenotípicas do branco – tais como nariz pequeno e fino, cabelo liso, corpo esguio – são as referências de um humano ideal. Isso ocorre em detrimento de populações não brancas, em sua maioria de negros e indígenas. Assim, a composição fenotípica do negro, marcada por cabelos crespos e pele escura, é marginalizada, pois ele está fora do padrão. Isso ocorre, por exemplo, na medida em que há uma depreciação da cultura, da estética e das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras. A anulação da história do negro, a objetificação e a desumanização de seu corpo – que são reproduzidas de forma compulsória em livros didáticos, no ensino de História e na literatura – corroboram para uma imagem negativa desses corpos e os leva a desejar o máximo distanciamento de suas origens africanas.

Por isso, é tão importante trabalhar a diversidade racial no processo pedagógico, visando a uma construção afirmativa da identidade racial, que se inicia pela afirmação de sua cor, pelo entendimento de sua cultura e história. A atuação da palhaça negra em ambiente hospitalar, conduzida por meio de exemplos práticos no jogo cênico, agrega e fortalece noções de equidade racial, cooperando para a emancipação e a construção social do indivíduo dentro de uma visão afirmativa da pessoa negra.

A palhaça negra, nessa perspectiva, articula saberes emancipatórios e auxilia no desnudamento de uma imagem social viciada da pessoa negra. Uma criança negra que observa uma palhaça assumidamente negra ser tratada com respeito, que a vê ocupando



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

lugares que, por discriminação, não são costumeiramente pertencentes a ela, e que é incentivada, por meio do jogo cênico, a criar uma autoimagem positiva e a (res)significar a estética negra como parte do que é belo – essa criança está apta a quebrar os paradigmas raciais majoritariamente presentes em nossa sociedade, bem como a construir novas referências.

847



**Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas**

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

PROGRAMA RAÍZES – EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO MUNICÍPIO DE VASSOURAS/RJ, BRASIL

Tatiana Pinheiro de Oliveira¹

Ana Carolina de Albuquerque Conte²

Keilla Cristine de Azevedo dos Passos Miranda³

Mariana D'Aguila Gatzke⁴

Introdução

O presente artigo tem como objetivo principal apresentar as ações do Programa Raízes, responsável pelo projeto de educação patrimonial no Município de Vassouras. O programa visa atuar em diferentes setores da sociedade civil a fim de garantir a preservação dos valores culturais da sociedade local e a inserção do patrimônio cultural no cotidiano das comunidades criando ações educativas voltadas para a sensibilização dos indivíduos e desenvolvimento sociocultural. As ações de educação patrimonial foram desenvolvidas no Departamento de Patrimônio Cultural, pertencente a Secretaria de Urbanismo e Patrimônio Histórico da Prefeitura Municipal de Vassouras e vem sendo postas em prática, desde 2022.

Atualmente temos visto uma crescente preocupação dos Estados e das sociedades em conhecer, preservar e aprofundar o conhecimento sobre si, sua formação, seus antepassados e suas memórias, compreendendo a existência de memórias e histórias plurais. A união destas referências culturais forma o patrimônio cultural:

O patrimônio cultural forma-se a partir de referências culturais que estão muito presentes na história de um grupo e que foram transmitidas entre várias gerações. Ou seja, são referências que ligam as pessoas aos seus pais, aos seus avós e àqueles que viveram muito tempo antes delas. São as referências que se quer transmitir às próximas gerações. Entre os elementos que constituem a cultura de um lugar, alguns podem ser considerados patrimônio cultural. São elementos tão importantes para o grupo que adquirem o valor de um bem - um bem cultural - e é por meio deles que o grupo se vê e quer ser reconhecido pelos outros (INVENTÁRIOS PARTICIPATIVOS - IPHAN, 2016, p. 07).

848

¹ Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Mestre em Educação, omtatsatpinheiro@gmail.com

² Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Pós graduada em Políticas Públicas e Gestão Social , anaconte@yahoo.com.br

³ Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Mestre em Projeto e Patrimônio, arquitetakeilla@gmail.com.

⁴ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Mestre em Patrimônio, Cultura e Sociedade, marianapdaguila@gmail.com.

A Educação Patrimonial possibilita uma apropriação do repertório de referências culturais que constituem o patrimônio de cada comunidade, proporcionando uma interação mais direta com a cultura local, fortalecendo assim, o sentimento de pertencimento de seus membros, ato essencial para preservação do patrimônio cultural. Pensada na perspectiva interdisciplinar, auxilia na estruturação da consciência histórica, contribui com o exercício de ressignificação cultural e com a sensibilização do olhar sobre o patrimônio, fortalecendo os laços societários, através da consolidação da identidade e a compreensão da própria existência.

O aprofundamento do estudo sobre a história local em cada comunidade, leva o indivíduo a se perceber como parte integrante da história, e não um simples observador passivo desta. Uma vez que:

A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. (HORTA, 1999, p. 06).

Diante dessa demanda de estimular a memória, cada vez mais tem se desenvolvido diversos estudos e ações que buscam promover a educação patrimonial nos seus mais diversos aspectos. Entendendo a educação patrimonial no sentido mais amplo, abarcando aspectos não somente de preservação de bens materiais, como tombamento de prédios, mas também na pluralidade de formas nas quais se apresentam em relação aos bens imateriais, especialmente aos relacionados à aspectos culturais e que interagem e impactam de maneira direta com hábitos e ações do cotidiano do homem comum.

Objetivo

O historiador Sérgio Linhares (2014) afirma que “quando um grupo considera realmente um bem seu, terá alcançado a condição necessária para assegurar sua preservação e usufruto das gerações futuras” (INEPAC,, 2014, p.40). Com isso, garantir a preservação da cultura, memória e identidade do município de Vassouras é implantado o Programa Raízes.

O presente artigo tem como objetivo principal apresentar as ações do Programa Raízes, responsável pelo projeto de educação patrimonial do Município de Vassouras. O intuito do projeto é atuar em diferentes setores da sociedade civil, com vistas à preservação, valorização e promoção da cultura local e suas diferentes formas e expressões.

A ação de educação patrimonial foi implantada pela Prefeitura de Vassouras, localizada no Estado do Rio de Janeiro - Brasil, desenvolvida pela Secretaria Municipal de Urbanismo e Patrimônio Histórico (SMUPH) responsável pelo fomento e difusão do patrimônio cultural,

sendo o Departamento de Patrimônio Cultural (DEPAC) e o Departamento do Arquivo Público e Histórico do Município de Vassouras (DAPHM) os setores que atuam no desenvolvimento deste trabalho tendo o apoio da Secretaria Municipal de Educação (SMED) para a atuação nas escolas do município.

O presente artigo apresentará as ações de educação patrimonial desenvolvidas pelo DEPAC, que tiveram como público alvo os alunos da rede municipal de Vassouras/RJ. O projeto foi desenvolvido com os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, começando com as turmas de quinto ano da Escola Municipal Dr. Thiago Rodrigues Costa e posteriormente na Escola Municipal Deputado Carlos Vaz de Miranda, localizada em Barão de Vassouras, ambas da rede pública do município.

Contextualização

Lourdes Horta (1999) define Educação Patrimonial como “um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (HORTA, 1999, p.6). O conhecimento crítico e a apropriação do patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável e fortalecimento da identidade local.

Para preservação da integridade e conservação dos bens inseridos no Conjunto Paisagístico e Urbanístico de Vassouras⁵ e sua cultura imaterial, foram idealizadas uma série de ações educacionais, que vem apresentando ótimos resultados no município.

É importante ressaltar que no processo desde o tombamento, há uma preocupação em salvaguardar o espírito do lugar.

O valor do conjunto em si, não é, como de fato não é [...], todo ele constituído de monumentos de valor artístico incontestável, tem o que de principal se pretende salvaguardar, que é o espírito, o centro, o caché de um conjunto do século XIX onde a praça principal, com o seu jardim enobrecido pelos reques de palmeiras imperiais, a Casa de Câmara e Cadeia, a Matriz, os sobrados senhoriais, se juntam a rua marginada de figueiras religiosas, a pracinha com o histórico chafariz de Pedro II e ao fundo, o cemitério – tudo o que preservado, há de contribuir para evocar o prestígio da nobreza rural do café do século XIX, de tão grande expressão na vida econômica-social da cidade (IPHAN-566-T-57, 1958, p.14).

A manutenção do espírito do lugar enunciada na declaração de Québec (2008), que traz a compreensão o caráter dinâmico dos monumentos, sítios e paisagens culturais, por meio da

⁵ Centro Histórico protegido por tombamento federal desde 1958, através do Processo nº 566-T-57, de 26.06.1958 do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional -IPHAN.

relação dos elementos tangíveis e intangíveis. A soma das contribuições de diferentes atores sociais ao longo do tempo colabora para que as expressões da presença de cada cultura e suas práticas se integrem, conformando os diversos *spiritus loci* presentes no sítio histórico de Vassouras.

Vassouras testemunhou a riqueza da economia cafeeicultora do século XIX, que floresceu ao longo das estradas que desbravaram o Estado do Rio de Janeiro. Em 1828, foi erguida a Capela de Nossa Senhora da Conceição à margem da Estrada da Polícia que se dirigia à Valença e Minas Gerais. Foi elevada à categoria de vila em 1833 e à cidade em 1857. (MIRANDA, 2017, 82). Na década de 1850, viveu um período de intensa vida social, quando surgiram casarios, palacetes, hotéis e colégios que guardam em sua materialidade a memória dessa fase próspera.

Atualmente, Vassouras fascina pela permanência de histórias e memórias que o tempo não conseguiu apagar. A identidade e o sentimento de pertencimento em Vassouras se espelham na história nacional e se consolidam em seu Conjunto Histórico, Paisagístico e Urbanístico. O Programa Raízes coopera com a valorização do patrimônio cultural, com o reconhecimento de lugares e épocas diferentes, de costumes e tradições, de histórias da comunidade, contribuindo para estes e outros eixos da BNCC.

Como apresentado no documento técnico do DEPAC/SMUPH/PMV, O mosaico histórico do patrimônio em Vassouras (2021), o enorme legado de patrimônio imaterial da cidade, representado pelas culturas populares e tradições de matriz africana que, junto ao passado aristocrático e imperial, formam uma singularidade de grande apelo e riqueza para o turismo, para a educação patrimonial e para a pesquisa histórica. O documento também cita outras ações na área do patrimônio cultural:

Nos últimos anos, moradores e turistas viram a restauração e a revitalização de uma sorte de bens históricos e culturais de Vassouras como: a Fazenda Santa Eufrásia; a antiga Casa de Cultura, que se tornou o Centro Cultural Cazuzu; a Associação dos Paroquianos, a Praça Eufrásia Teixeira Leite; a Travessa Dr. Joaquim Teixeira Leite, mais conhecida como Calçada do Paqueras; a pintura da fachada da Antiga Casa de Câmara e Cadeia, onde atualmente é a sede da Câmara Municipal; e, além disso, foi feita uma reforma luminotécnica da Praça Barão de Campo Belo, que se conforma como um dos principais espaços públicos de Vassouras, considerado o cartão postal da cidade.

Atualmente, é possível presenciar a restauração do edifício da antiga Santa Casa de Misericórdia de Vassouras, onde funcionará o Museu de Vassouras, do Palacete do Barão do Ribeirão e do Casarão do Barão de Vassouras, edificações estas, que junto com a Igreja Matriz e outras, emolduram a Praça Barão de Campo Belo e conformam o âmago do centro histórico da cidade. (DEPAC/SMUPH/PMV, 2021, n.p).

Em relação à teoria e prática de preservação do patrimônio histórico, artístico e cultural do Brasil, observa-se à preservação do patrimônio material e imaterial, um não existe sem o outro. O patrimônio material e imaterial serve de base da memória e dos valores, tornando-se hoje um veículo de manutenção das práticas e costumes tradicionais, sejam ferramentas, vestuário, mobiliário, edifícios ou cidades.

Portanto, o Programa Raízes, aqui apresentado, tem como foco a preservação do patrimônio material e imaterial, por meio de atividades de pesquisa, preservação, divulgação, avaliação e transmissão do patrimônio cultural. O intuito é que a descoberta da cultura local pelas crianças seja de forma sistemática e continuada, como citado por Maria de Lourdes Parreiras Horta:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (HORTA, 1999, p. 04).

852

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) é um documento de caráter normativo da legislação brasileira que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

O documento visa valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Entendendo que há a necessidade de promoção e desenvolvimento de competências no campo das linguagens e humanidades, de acordo com a BNCC é necessário desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Para evitar uma visão homogênea, busca-se observar que, no interior de uma sociedade, há formas de registros variados, e que cada grupo produz suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um

grupo social determinado. As memórias podem ser individuais ou coletivas e podem ter significações variadas, inserindo-se em uma lógica de produção de patrimônios (materiais ou imateriais) que dizem respeito a grupos ou povos específicos.

O foco da etapa do Programa Raízes aplicada pelo Depac teve como base os anos iniciais da escolaridade, nas turmas de quarto e quinto ano do Ensino fundamental, com crianças na faixa etária de cerca de 9 e 10 anos. A Base Nacional Comum Curricular mapeia especificamente as habilidades e os campos que serão trabalhados no Ensino Fundamental Anos iniciais de algumas áreas como Artes, Geografia e História:

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

(EF01GE02) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares.

(EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.

(EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.

(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade.

(EF01HI08) Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade. (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 203, 371, 373, e 407).

Além de fomentar o pertencimento da sociedade em relação às suas referências culturais, a educação patrimonial, aplicada de forma sistematizada, se torna uma ferramenta pedagógica para os conteúdos programados para as diversas áreas. O Programa Raízes coopera com a valorização do patrimônio cultural, com o reconhecimento de lugares e épocas diferentes, de costumes e tradições, de histórias da comunidade, contribuindo para estes e outros eixos da BNCC.

Oficinas

As oficinas de educação patrimonial foram realizadas semanalmente, havendo revezamento das turmas, ou seja, era reencontrado cada um dos grupos a cada 15 dias. O conteúdo foi abordado de maneira lúdica, a importância do patrimônio em suas diferentes formas (material e imaterial) e de sua preservação.

Foram realizadas oficinas com o 5º ano do Colégio Municipal Thiago Costa: Oficina Identidade e Patrimônio; Visita ao memorial Manoel Congo; Objetos de valor; Saberes, Sabores e Memórias; Rodinha de Griô; Avaliação das Oficinas.

Oficina Identidade e Patrimônio

Inicialmente, foram expostas as turmas o conceito de cultura e patrimônio material e imaterial. De acordo com o Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial:

Patrimônio Cultural são todas as manifestações e expressões que a sociedade e os homens criam e que, ao longo dos anos, vão se acumulando com as das gerações anteriores. Cada geração as recebe, usufrui delas e as modifica de acordo com sua própria história e necessidades. Cada geração dá a sua contribuição, preservando ou esquecendo essa herança. Patrimônio Cultural não são somente aqueles bens que se herdam dos nossos antepassados. São também os que se produzem no presente como expressão de cada geração, nosso “Patrimônio Vivo”: artesanatos, utilização de plantas como alimentos e remédios, formas de trabalhar, plantar, cultivar e colher, pescar, construir moradias, meios de transporte, culinária, folguedos, expressões artísticas e religiosas, jogos etc (GRUNBERG, 2007, n.p).

Depois de apresentados os conceitos norteadores, foi pedido para que cada criança, individualmente, abrisse uma caixa para ver o patrimônio que continha dentro da mesma. Ao abrirem, descobriam um espelho com a sua própria imagem refletida. A vivência permitiu o reconhecimento da própria identidade e história de vida como primeiro patrimônio cultural. Em seguida, fizeram o registro através de escrita ou desenho.

Na figura 01 e 02, podemos observar as crianças reunidas, primeiramente fazendo um exercício respiratório, para melhorar a concentração na atividade. Depois o grupo se manteve em sala e cada uma das crianças se deslocava para outro espaço, para a abertura da caixa. Ao abri-la, ficaram surpresas com a descoberta, e finalmente, alguns fizeram o registro do que aprenderam, através de um texto escrito ou de um desenho. A segunda foto registrou o semblante das crianças após a oficina.

854



Figura 01: Prática de concentração antes da oficina.

Fonte: SMUPH/DEPAC – Tatiana Pinheiro.



Figura 02: Registro feito após a oficina sobre o primeiro patrimônio.

Fonte: SMUPH/DEPAC – Tatiana Pinheiro.

Visita ao memorial Manoel Congo

A visita ao Memorial Manoel Congo, teve como objetivo de trabalhar a identidade cultural e a importância da preservação do patrimônio histórico e cultural. A visita ocorreu com a presença da Andreia Alves da Silva, servidora pública da Secretaria de Turismo e Desenvolvimento Econômico, conhecida na cidade como “Pit”.

Pit nascida na cidade de Vassouras, dedicou-se desde cedo ao patrimônio histórico cultural da cidade. Seus trabalhos de maior destaque foram realizados na Casa da Cultura de Vassouras e no Museu Casa da Hera, quando ficou mais conhecida como propagadora da cultura africana e de seus descendentes no Brasil. Andreia já participou de revistas, filmes e desenvolveu vários trabalhos que falam de suas raízes, demonstrando muito amor pela cidade e pela cultura de seus ancestrais africanos e afro-brasileiros.

Na vivência proposta, Pit interpretou o papel de Mariana Crioula, que junto com o escravizado Manoel Congo, foi líder de uma insurreição escrava na região. Pit fez uma roda de jongo com as crianças e contou histórias, mostrando a força da mulher negra, dando vida a um símbolo nacional da luta pela liberdade que eterniza o ser humano. As crianças participaram ativamente, trazendo questões como o preconceito racial e o bullying, revelando questões de baixa autoestima.

Nas figuras 03 a 06, observa-se as crianças reconhecendo o Largo da Força e o Memorial Manoel Congo, local que no passado os escravizados que se rebelavam, eram enforcados.



Figura 03: Visita ao Memorial Manoel Congo.
Fonte: SMUPH/DEPAC – Tatiana Pinheiro.



Figura 04: Estudantes com a Andreia Pit.
Fonte: SMUPH/DEPAC – Tatiana Pinheiro.



Figura 05: Esclarecimento dos conceitos de Patrimônio.
Fonte: SMUPH/DEPAC – Tatiana Pinheiro.



Foto 06: Estudantes próximo a cachoeira na Pedreira.
Fonte: SMUPH/DEPAC – Tatiana Pinheiro.

856

Objetos de valor

Reconhecimento de bens culturais e suas histórias, através de escolha feita pelas crianças, de algum objeto que tivesse um significado importante e uma relação afetiva para cada um deles. O objeto podia ser de uso pessoal ou pertencente a sua família. Eles contaram a história de cada objeto escolhido para a turma.

A atividade possibilitou o resgate da cultura, da ancestralidade e memórias afetivas das crianças, através das subjetividades e sentidos impregnados nos objetos. As crianças se emocionaram em várias situações relatadas envolvendo a perda de parentes e amigos.

Saberes, Sabores e memórias

As crianças trouxeram de casa algumas receitas de família. Depois, compartilharam com a turma algumas vivências relacionadas aos eventos em que as mesmas receitas foram preparadas, por diferentes entes queridos. Assim, puderam perceber que, além dos sabores, elas carregavam lembranças, um patrimônio familiar. Em seguida, preparamos uma receita com a turma, para que aquele momento entre amigos, também ficasse gravado em suas memórias.

Nas fotos 07 e 08, podemos observar os estudantes demonstrando entusiasmo durante a atividade.



Figura 07: Estudantes aprendendo os sabores e memórias.

Fonte: SMUPH/DEPAC – Tatiana Pinheiro.



Figura 08: Elaboração de quitutes.

Fonte: SMUPH/DEPAC – Tatiana Pinheiro.

857

Rodinha de Griô

A rodinha de Griô é uma oficina que possibilita o contato dos estudantes com as narrativas de culturas que muitas vezes, não possuem sua ancestralidade registrada ou documentada. Seus representantes utilizam a oralidade e a memória para transmitir às gerações futuras o seu contexto histórico, mantendo viva assim, sua própria história. Se não fossem os Griôs, certamente boa parte dessas culturas já haveria desaparecido. De acordo com Farias (2002):

Cabe à educação patrimonial proceder à escuta e à mediação dos sujeitos sociais portadores de tradições, de saberes e fazeres que, em sua diversidade, constroem atrativos geradores de significação e integradores da identidade e identificação

cultural. É sua responsabilidade sensibilizar e conscientizar as comunidades em torno de seus valores e tradições, inserindo tais práticas na vida sustentável, resgatando e preservando o imaginário coletivo e o patrimônio representativo da cultura, no eixo temporal e espacial. (FARIAS, 2002, p.62)

Na oficina com capoeira realizada pelo professor Adenilson Avellar dos Santos, conhecido como mestre Sombrão. A atividade foi iniciada com uma conversa, na qual ele contou sua história e como a capoeira mudou a sua vida. Depois, fizeram alguns exercícios físicos de preparação e em seguida, a roda de capoeira com canções e movimentos típicos.

As atividades proporcionaram o contato das crianças com dois elementos da cultura imaterial, a roda de griô, na qual Sombrão, figura de relevância social na cidade de Vassouras, contou sua trajetória de vida, e também, o conhecimento de uma manifestação artística como a capoeira, podendo desta forma lúdica, compreenderem o valor desse patrimônio cultural. Nas figuras 09 e 10, observa-se o mestre Sombrão conversando com os estudantes e conduzindo algumas práticas físicas.



Figura 09: Roda de griô com Mestre Sombrão
Fonte: SMUPH/DEPAC – Tatiana Pinheiro.



Figura 10: Atividades de capoeira.
Fonte: SMUPH/DEPAC – Tatiana Pinheiro.

858

Avaliação das oficinas

No dia dedicado à avaliação das oficinas, as crianças puderam expressar seus sentimentos em relação às atividades desenvolvidas, de forma lúdica, através de desenhos ou relatos escritos, figuras 11 e 12.

A equipe pedagógica do DEPAC pode constatar que os estudantes apreenderam diversos conteúdos que foram desenvolvidos pelos educadores, nas atividades propostas. Como também, a importância de dar continuidade ao programa de Educação Patrimonial, para que a construção destes conhecimentos e vivências com relação à preservação do patrimônio cultural, se tornem ainda mais consistentes e reverberem para toda a comunidade.

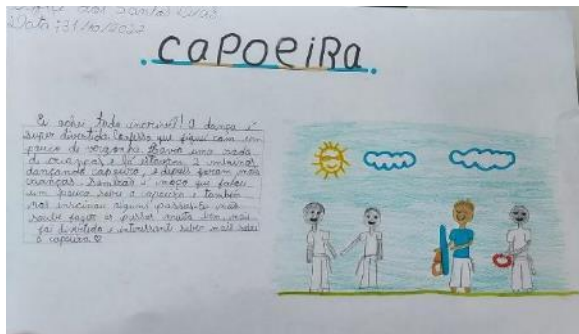


Figura 11: Desenho das crianças da oficina de capoeira.

Fonte: SMUPH/DEPAC – Tatiana Pinheiro.



Figura 12: Desenho das crianças da oficina do primeiro patrimônio.

Fonte: SMUPH/DEPAC – Tatiana Pinheiro.

Considerações finais

A Educação Patrimonial proporciona o envolvimento da comunidade na preservação do patrimônio. Para a preservação e conservação dos bens patrimoniais, e valorização do patrimônio, é necessário que haja primeiramente o seu reconhecimento. O conhecimento e a apropriação pelas comunidades são fatores indispensáveis ao processo de preservação do Patrimônio Cultural.

Segundo a constituição brasileira (1988, n.p) o patrimônio cultural é constituído bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. A sociedade deve apropriar-se de seus espaços e de sua cultura de forma se sentir parte desse patrimônio nacional.

As atividades didático-pedagógicas de educação patrimonial estimularam o sentimento de pertencimento e cidadania, através do incentivo ao conhecimento da história do município de Vassouras e de sua produção cultural. Também foi possível auxiliar a aplicação dos eixos programáticos normativos da BNCC nas escolas do município, colaborando com os professores da grade curricular regular.

Foi observado que as ações do Programa Raízes iniciadas nas turmas de quinto ano Escola Municipal Dr. Thiago Rodrigues Costa e Escola Municipal Deputado Carlos Vaz de Miranda, pode ser expandida para outras escolas e também adaptadas para outros anos de escolaridade do ensino fundamental e médio. Tal constatação possibilita que a estratégias de educação patrimonial no município alcance o maior número de estudantes possível em um curto prazo.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937.
- DECLARAÇÃO DE QUEBEC (2005). Sobre Conservação do Entorno Edificado, Sítios e Áreas do Patrimônio Cultural. <<http://www.icomos.org/charters/xian-declaration-por.pdf>>. Acesso em: 5 julho 2023.
- DEPAC/SMUPH/PMV. (org.) MIRANDA, Keilla C. A. P. e ALVES, JESSICA F. R. O mosaico histórico do patrimônio em Vassouras. Vassouras, RJ, 2021.
- FARIAS, E. K. V. A construção de atrativos turísticos com a comunidade. In: MURTA, S. M.; ALBANO, C. (org.). Interpretar o patrimônio: um exercício do olhar. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Território Brasilis, 2002.
- GRUNBERG, Evelina Manual de atividades práticas de educação patrimonial Brasília, DF : IPHAN, 2007
- HORTA, M. L.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. Guia Básica de Educação Patrimonial. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.
- INEPAC. (org) SOUZA, Sergio L. M. e Carnalho, Evandro L.. Patrimônio Cultural – Educação para o Patrimônio Cultural, Rio de Janeiro, 2014.
- IPHAN/Ministério da Cultura. Educação Patrimonial: Inventários Participativos, 2ª ed. Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação; (org) FLORENCIO, Sônia R. R. et al. – Brasília-DF, 2016.
- MIRANDA, Keilla C. A. P., Sítio Histórico Urbano de Vassouras e Entorno: Projeto de uma única cidade, Rio de Janeiro, 2017

DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E LITERATURA: ANÁLISE HISTÓRICA-LITERÁRIA SOBRE A OBRA *O ATENEU* DE RAUL POMPÉIA

Ligia Mayra Amaral Lima¹

Introdução

O século XIX no Brasil foi um momento de várias transformações na área educacional, houve a publicações de legislações, a construção dos currículos, a construção da forma escolar. Nesse período, o cristianismo era a religião oficial do Império Brasileiro como apresentado na Primeira Constituição Brasileira de 1824, tendo influência em vários setores da sociedade, entre eles a educação. Entretanto, mesmo com as movimentações políticas e as rupturas históricas desse período, muitas permanências continuaram vigorando na sociedade, como “a continuidade da escravidão, a preservação da economia agrária voltada prioritariamente para a exportação, a manutenção da ordem interna, em uma sociedade hierarquizada” (DOLHNIKOFF, 2017, p. 9).

Neste século foram apresentadas duas legislações a respeito da educação, uma em 1827 e outra em 1854. Uma das contribuições da Lei de 15 de outubro de 1827 foi determinar que as Escolas de Primeiras Letras (hoje, o ensino fundamental) deveriam ensinar, para os meninos, a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo e as noções mais gerais de geometria prática. A legislação de 1854 propõe a aprovação do regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. A respeito dos aspectos educacionais deste período, Lemos (2012), reflete que a legislação brasileira de 1827 e 1854 apresenta discussões educacionais tendo como influência as obras de Michel Foucault (1991). Neste período também foi criado e instituído o Colégio Dom Pedro II no Rio de Janeiro, o qual foi um marco na história da educação do Rio de Janeiro. O objetivo desta comunicação é refletir a História da Educação do século XIX pensando nas influências do cristianismo na educação como também as influências do Colégio Dom Pedro II (no Rio de Janeiro) na obra “O Ateneu” (1888). A obra “O Ateneu” apresenta muitas questões da sociedade brasileira do século XIX, bem como as questões concernentes à História da Educação e a história da escola, sendo, portanto, um legítimo documento histórico para a construção do conhecimento em História.

861

Metodologia

¹ Mestranda em Educação – UNESP/Marília, São Paulo, Brasil. Correio eletrônico para contato: ligia.mayra@unesp.br

Essa apresentação insere-se no campo da História Cultural a qual tem como um de seus representantes Peter Burke. Burke reflete que a História Cultural tem como um dos objetivos ampliar as discussões a respeito das diferentes culturas e artes, tendo como “terreno comum” dos historiadores culturais a “preocupação com o simbólico e suas interpretações” (BURKE, 2008, p. 10).

A História e Literatura são campos diferentes, mas que podem dialogar na construção do conhecimento histórico. De acordo com Reis (2014), a História e Literatura não são manifestações de uma realidade imóvel e estática, mas são representações dessa realidade, e a relação entre esses dois campos deve ser feita de maneira que os conecte para a produção dos discursos historiográficos. É possível analisar obras literárias com o intuito de aprofundar análises sobre época e sociedade diferentes, pois, os textos literários são escritos estando inseridos dentro da época em que o autor o escreveu. Partindo desse pressuposto, ao pensar sobre a História da Educação brasileira é possível encontrar inúmeras obras da Literatura as quais, escritas em um recorte temporal/espacial específico, podem aprofundar o conhecimento sobre esse campo histórico.

Segundo Chartier (1996), os textos literários não são estáticos e não apresentam uma única interpretação; o autor reflete que os textos são passíveis de diferentes análises. Dessa maneira, podemos compreender que os textos não são inertes, mas sim dinâmicos podendo ser analisados de diferentes maneiras segundo a intenção do pesquisador. Nesse texto, estaremos analisando as possíveis representações que podem conter dentro da obra literária *O Ateneu* (1888).

Certeau (1998) também reflete a respeito dessa questão ao tratar do conceito de estratégias e táticas. Ao analisar um texto, o pesquisador estaria utilizando de táticas para reagir ao lado superior da relação de poder; o ponto superior da relação de poder apresentaria as estratégias, nesse caso, um texto escrito. Podemos compreender através desses conceitos que a cada nova interpretação sobre um texto, o interpretante estaria utilizando de táticas reagindo a estratégia (ou interpretação) daquele que o escreveu. Estaremos, portanto analisando o texto a partir do conceito de tática de Certeau para compreender as representações existentes no enredo da obra.

Analisando “O Ateneu”

O Ateneu apresenta um romance autobiográfico de Raul Pompeia publicado no final do século XIX. O romance, publicado em forma de folhetins no ano de 1888, conta a história do protagonista Sérgio que estuda e mora em um internato rígido o qual segue regras muito severas e punitivas. Além disso, há a presença do cristianismo nas regras e normas do colégio deixando o ambiente muito rigoroso e categórico. O autor, nascido no ano de 1863 e falecido

em 1895, escreveu muitas obras de longas narrativas, com o vocabulário rico e traços psicológicos dos personagens.

O contexto de interlocução do enredo se passa na época em que a princesa Isabel era a regente do Império brasileiro, como apresenta em:

Algumas damas empunhavam binóculos. Na direção dos binóculos distinguia-se um movimento alvejante. Eram os rapazes. “Aí vêm! Disse meu pai; vão desfilar por diante da princesa” A princesa imperial, regente nessa época, achava-se à direita em gracioso palanque de sarrafos. (POMPEIA, 1973, p. 33)

Há também em várias outras passagens no enredo em que a visita da princesa é citada nos estabelecimentos da escola Ateneu como também prestigiando o colégio em várias festividades.

Quando pensamos na influência do cristianismo, religião oficial do Império Brasileiro, é evidente percebermos que as práticas católicas permeiam vários segmentos da sociedade, entre eles, a educação. Ao pensar em O Ateneu, é possível analisarmos que em várias passagens a prática cristã-católica é vista em vários momentos do cotidiano dos estudantes, como em passagens:

A doutrina cristã, anotada pela proficiência do explicador, foi ocasião de dobrado ensino que muito me interessou. Era o céu aberto, rodeado de altares, para todas as criações consagradas da fé. Curioso encarar a grandeza do Altíssimo; mas havia janelas para o purgatório a que o Sanches se debruçava comigo, cuja vista muito mais seduzia. E o preceptor tinha um tempero de unção na voz e no modo, uma sobrançeria de diretor espiritual, que fala do pecado sem macular a boca. Expunha quase compungido, fincando o olhar no teto, fazendo estalar os dedos, num enlevo de abstração religiosa; expunha, demorando os incidentes, as mais cabeludas manifestações de Satanás no mundo. Nem ao menos dourava os chifres, que me não fizessem medo; pelo contrário, havia como que o capricho de surpreender com as fantasias do Mal e da Tentação, e, segundo o lineamento do Sanches, a cauda do demônio tinha talvez dois metros mais que na realidade. Insinuou-me, é certo, uma vez que não é tão feio o dito, como o pintam. O catecismo começou a infundir-me o temor apavorado dos oráculos obscuros. (POMPEIA, 1973, p. 65)

É possível analisarmos como os costumes e a doutrina cristã permeavam o cotidiano do colégio como também influenciando a vida dos estudantes não só para o bem-estar e devoção de tais mas também para o questionamento sobre a fé e a vida.

É notório também vermos algumas influências colégio Dom Pedro II no enredo da obra literária. O colégio, criado em 1937 no Rio de Janeiro e melhor estruturado na década de 1840, apresenta vários aspectos a serem analisados e refletidos na obra literária escolhida. Alguns veremos a seguir. O Colégio Dom Pedro II era voltado ao ensino secundário (o

equivalente aos Anos Finais do ensino fundamental) para meninos, assim como o Ateneu. O colégio foi uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino.

A respeito das disciplinas ensinadas no colégio, segundo o que estabeleceu o decreto de 2 de dezembro de 1837, seria as línguas latina, grega, francesa e inglesa, como também retórica e alguns princípios de história, geografia, botânica, filosofia, química, física, aritmética, álgebra, geometria e astronomia; havia também a possibilidade do estudante ficar em regime de internato ou externato (BRASIL, 1837).

Algumas representações podemos analisar no enredo de O Ateneu, como em passagens em que é apresentado as disciplinas as quais os alunos estudavam,

Na tabuada e no desenho linear, eu prescindia do colega mais velho; no desenho, porque achava graça em percorrer os caprichosos traços, divertindo-me a geometria miúda como um brinquedo; na tatuada e no sistema métrico, porque perdera as esperanças de passar de medíocre como ginasta de cálculos, e resolvera deixar a Maurílio ou a quem quer que fosse o primado das cifras. (POMPEIA, 1973, p. 66)

Conseguimos perceber aqui a influência da geométrica e aritmética nos conteúdos programáticos do colégio.

Segundo Mendonça *et al* (2013), o Colégio Dom Pedro II em sua criação estaria tentando “impor-se como modelo para as instituições congêneres.” (MENDONÇA *et al*, 2013, p.998), assim como também O Ateneu que,

Ateneu era o grande colégio da época. Afamado por um sistema de nutrido reclame, mantido por um diretor que de tempos a tempos reformava o estabelecimento, pintando-o jeitosamente de novidade, como os negociantes que liquidam para recomeçar com artigos de última remessa; o Ateneu desde muito tinha consolidado crédito na preferência dos pais, sem levar em conta a simpatia da meninada, a cercar de aclamações o bombo vistoso dos anúncios. (POMPEIA, 1973, p. 27)

Tanto o Colégio Dom Pedro II, criado com um certo prestígio social, como também o Ateneu era famoso e disputado para o estudo dos meninos.

Conclusão

A obra em destaque, *O Ateneu*, publicada no ano de 1888, apresenta muitas questões da sociedade brasileira do século XIX, bem como as questões concernentes à História da

Educação, a história da escola, as políticas públicas e o ensino secundário deste período. É possível analisar as influências do cristianismo como religião oficial do império brasileiro e aspectos do Colégio Dom Pedro II no enredo de *O Ateneu* pensando no contexto histórico do momento em que foi escrito. Desse modo, a obra literária em destaque se apresenta como um legítimo documento histórico para a construção do conhecimento em História, em especial a linha História da Educação.

Referências

BRASIL. Decreto s/n, de 2 de dezembro de 1837. Convertendo o Seminário de São Joaquim em colégio de instrução secundária, com a denominação de Colégio de Pedro II, e outras disposições. *Coleção das leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, v.1, parte 2, p. 59-61, 1837.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

DOLHNIKOFF, Miriam. **História do Brasil Império**. São Paulo: Contexto, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. Os cinco olhos do Diabo: os castigos corporais nas escolas do século XIX. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 627-646, maio/ago. 2012.

MENDONÇA, Ana Walesca P.C.; LOPES, Ivone Goulart; SOARES, Jeferson da Costa; PATROCLO, Luciana Borge. A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 985-1000, out./dez. 2013.

POMPEIA, Raul. **O Ateneu**. São Paulo: Editora Três, 1973.

REIS, Fernanda. História, Imagem e Literatura: um diálogo possível?. **MONÇÕES**, Coxim. v. 1, n. 1, p. 174-185, set. 2013.

O CONTEXTO DE VIDA DAS CATADORAS DE MATERIAIS RECICLÁVEIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A VULNERABILIDADE SOCIAL E SEUS ENFRENTAMENTOS FRENTE À POBREZA

Liz Daiana Tito Azeredo da Silva¹
Eliana Crispim França Luquetti²
Luciana da Silva Almeida³

A presente pesquisa faz parte de um estudo em desenvolvimento no âmbito de pós-doutorado, subsidiada pela pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação/UENF, especificamente no tema estratégico: “Políticas públicas para igualdade de gênero e justiça social”, vinculado ao Pós-Graduação Cognição e Linguagem. Dessa forma, buscou revelar aqui as situações das mulheres que atuam na coleta de materiais recicláveis em Campos dos Goytacazes-RJ. Com o objetivo de traçar o seu perfil, a luz do Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis (MNCR), onde apontou que as mulheres são maioria entre os catadores. Com isso, a situação carece atenção por se constituírem em trabalhadoras com mais idade e muita das vezes sem escolaridade.

Dessa forma, para este estudo buscou-se responder o seguinte questionamento: Quais são seus maiores enfrentamentos frente a atividade de coleta de materiais recicláveis?

Assim, o estudo se caracteriza como uma pesquisa do tipo exploratória-descritiva, mediante ao levantamento diagnóstico com a aplicação de questionários à vinte mulheres, ancorados nos marcos teóricos, a saber: Wirth (2010); Freire (1971) e Baylão, e Schettino (2014), dentre outros, além de uma abordagem da Lei nº 11.304/2006 conhecida como “Lei Maria da Penha”, no âmbito jurídico-normativo, voltada à proteção da mulher, entretanto, ainda estamos longe que garantir a proteção e participação da mulher na sociedade de forma justa e igualitária, como aponta os resultados obtidos na pesquisa de pós-doutorado.

A organização do presente estudo se deu em duas partes, intitulados:

- a) Breve apontamentos sobre gênero e desigualdade social. Buscando compreender por meio de um percurso histórico, as marcas das situações que ferem aos direitos de proteção e de igualdade social, em virtude de privilégio de um em detrimento de outro gênero.
- b) Resultados da pesquisa: Retrato da situação das mulheres que atuam na coleta de materiais recicláveis. Aborda sobre as condições sociais das mulheres catadoras de materiais recicláveis em Campos dos Goytacazes/RJ.

866

Gênero e desigualdade social: ampliação do debate acerca da discriminação e do preconceito.

As mulheres representam a maioria na população brasileira, entretanto, a sua inserção e a representatividade em alguns setores ainda perdura por desigualdades, em especial as com faixas etárias mais elevadas. O Brasil mesmo avanços significativos obtidos a partir da constituição de 1988, ainda vigoram atos discriminatórios no que diz respeito às mulheres. Neste momento nos valemos dos estudos de Wirth (2010) que nos revela que foi a partir dos anos 1970 a mulher ingressa de forma mais massiva no mercado de trabalho, a divisão entre masculino e feminino se conserva fortalecendo assim uma divisão sexual do trabalho remunerado.

Ainda nas contribuições de Wirth (2010), nos aponta que as evidências de desigualdade salarial, de segmentação da força de trabalho feminina, bem como a violência contra a mulher no local de trabalho permeavam o cenário das primeiras fábricas.

Tomamos como base para a conceituação de gênero as contribuições de Joan Scott (1995), compreendendo como fruto das influências feministas norte-americanas em prol da luta de direitos sociais. A autora nos revela que historicamente em decorrência do capitalismo, a mulher passou a ser considerada mão de obra de baixo custo, que acentuam a exploração, que perpetuou ao longo do tempo.

Nesta abordagem, Baylão, e Schettino, apontam que:

A divisão sexual do trabalho é reforçada e apropriada pelo capital na medida em que o trabalho feminino é incorporado no processo produtivo sob condições precárias e deterioradas, só se diferenciando em categorias profissionais, à ascensão na carreira, à desigualdade salarial e ao acesso à qualificação. (BAYLÃO, E SCHETTINO, 2014, p. 10)

Na sombra da identidade masculina, a mulher possui menores chances, com menores salários, essa situação se agrava quando exerce a manutenção econômica da família, situações que acabam “empurrando-as” para esses trabalhos precários. Para pensarmos nessa identidade feminina faz se preciso entender o que é gênero, que não se refere determinismo biológico, diferença sexual entre homem e mulher.

Assim, é urgente a ampliação do debate acerca das desigualdades de gênero, principalmente por ser constituir tão fortemente marcado em nossa sociedade. Uma vez que se faz oportuno pelo fato de se compõem as relações da distribuição de poder entre homens e mulheres e das desigualdades de classe, isto é, a desigualdade de gênero advém quando há privilégio de um em detrimento de outro gênero. Góes & Machado elucidam:

A desigualdade de gênero, em pleno século XXI e mesmo depois de significativos avanços sociais e culturais, ainda é um dos desafios mais presentes no mundo do trabalho. Apesar da intenção do legislador de garantir isonomia de direitos a homens e mulheres (CF, artigos 3º, inciso IV, 5º, inciso I, e 7º, inciso XXX) e igualdade de salário por trabalho de igual valor (CLT, artigo 461), bem como da crescente importância da mulher no mercado de trabalho ao longo das últimas décadas, inserção feminina continua ocorrendo de forma assimétrica. (GÓES & MACHADO, 2021, p. 49)

Além dos desafios citados pelos autores, podemos citar alguns outros exemplos das desigualdades de gênero, a saber: as mulheres representam poucos espaços na política; baixos salários em determinados setores e a má distribuição de afazeres em ambientes de trabalho e doméstico. Tais questões chamaram atenção para o Programa de População das Nações Unidas – PNUD revelando a invisibilidade das mulheres e com a ausência de políticas voltadas para superar as históricas discriminações.

Outra fonte de informações sobre a situação de desigualdade, foi extraída da Organização Internacional do Trabalho (OIT), diante do relatório intitulado “Perspectivas Sociais e de Emprego no Mundo: Tendências para Mulheres 2018”, revela que a taxa mundial de participação feminina no mercado de trabalho é de 48,5%.

Diante desses apontamentos, nos conduzimos a discriminação e o preconceito, como uma das grandes reivindicações, travada pela luta histórica, que ainda carece de uma verdadeira alteração cultural e legislativa, uma vez que:

A vida cotidiana é permanentemente atravessada pela violência. Poderíamos apontar fatores que favorecem o crime, tais como: os problemas econômicos, a ausência de serviços mínimos de saúde física e mental que deveriam ser providenciados pelo Estado e, sobretudo, o machismo cultural que considera a mulher uma propriedade do homem. Tudo junto provoca no cidadão e na cidadã o sentimento de que está abandonado e que se quiser justiça deve fazê-la com as próprias mãos. (BLAY, 2008, p. 214).

Esses aspectos mencionados estão relacionados às questões de gênero, que afetam a mulher no contexto produzida e reproduzida socialmente, é necessário que todos os setores debruem no compromisso na defesa dos direitos humanos.

A Lei nº 11.304/2006 conhecida como “Lei Maria da Penha”, no âmbito jurídico-normativo, voltada à proteção da mulher, entretanto grande parte das violências e ações discriminatórias são resultados da indiferença social frente a esses atos, em muitos fatos, o Estado e a própria sociedade dita como democrática ainda se mostram omissas frente do desrespeito aos direitos das mulheres, e o pior mesmo, diante da violência sofridas, apesar de alguns avanços significativos implementados por ação das políticas públicas.

Ações de promoção de igualdade de direitos e de cidadania

A elaboração e a implementação de políticas para as mulheres devem ser prioridades em todo âmbito dos três poderes. Tomamos como exemplos, algumas ações urgentes em prol da promoção de igualdade de direitos e de cidadania, a saber: a oferta de condições de linha de crédito com taxa menor; ampliação de empreendedorismo e projetos liderados por mulheres; programas intensivos contra violência, com foco na prevenção à violência e à criminalidade contra as mulheres; financiamento de projetos para fomentar ações de geração de trabalho, renda e participação social para mulheres em situação de vulnerabilidade; e o desenvolvimento de encontros, eventos, debates e balanços no âmbito do Ministério da Justiça e Segurança Pública com foco em gênero.

Outros aspectos considerados de discriminação e preconceito, que podem ser relacionados às questões de gênero, que são direcionadas ao papel da mulher nesse contexto sócio-econômico, que fica alocada as margens de atitudes culturalmente enraizadas, que corrompe uma justiça universal e igualitária, como aponta (BRASIL, 2012, p.11):

[...] é preciso desvendar suas estruturas e seus mecanismos a partir da perspectiva de gênero. Nesse sentido, entenda-se gênero como uma construção histórica e sociocultural que atribui papéis rígidos de função e comportamento aos sexos - por exemplo, às mulheres: o feminino e, diretamente ligado a esse, a passividade, a fragilidade, a emoção, a submissão; aos homens: o masculino, a atividade, a força, a racionalidade, a dominação -, como se fossem atributos naturais ou biológicos.

869

Nesse argumento, alguns problemas surgem, como a falta de ações em prol da defesa da mulher, decorrentes da invisibilidade e alcance das políticas públicas instituídas:

- a) violência sexual contra as mulheres - a Organização das Nações Unidas (ONU) aponta que mulheres com idades entre 15 e 44 anos são mais propensas a sofrerem abusos sexuais (BRASIL, 2012);
- b) violação dos direitos humanos, agressão física - maior parte das mulheres que não registre queixa, são as de baixa condição econômica e escolaridade (BRASIL, 2012);
- c) a humanização ao atendimento no âmbito jurídico e social - garantindo os princípios do respeito da dignidade da pessoa, estudos relevam que uma em cada quatro mulheres no mundo é vítima de violência de gênero (BRASIL, 2012).

Desde modo, a existência de ações de referência que possam minimizar os impactos da dimensão de gênero, torna-se ainda mais importantes, na intervenção de serviços educativos, numa abordagem interdisciplinar, reconhecendo a importância de um processo de

acolhimento, estabelecendo um ambiente, por meio de parcerias com redes de ensino, para a inserção de formação cidadã em implantações de projetos.

Resultados do estudo: situação das mulheres que atuam na coleta de materiais recicláveis

Já, nesse segundo momento da pesquisa, constituiu-se de uma verificação com abordagem qualitativa, do tipo exploratório-descritivo, com a aplicação de questionários a 20 mulheres que atuam na atividade de coleta de materiais recicláveis.

Dessa maneira, o instrumento metodológico foi por meio de um questionário com 33 perguntas abertas e fechadas, porém, para o presente artigo, destacamos as 10 questões relativas: à faixa etária; renda familiar; benefício social; grau de escolaridade; motivo de ter parado de estudar; se a coleta é atividade de renda principal; sabem ler; sabem escrever; aceitam participar de oficinas de aprendizagens; e, se já sofreram maus tratos durante a coleta.

Diante desse caminho metodológico, perante uma análise parcial dos dados, os resultados alcançados foram: No contexto dos dados obtidos junto às catadoras de materiais recicláveis, observou-se que, em relação à faixa etária, das 20 amostras obtidas, girou em torno de 4 participantes entre 20-30 de idade; 5 entre 30-40 de idade; 5 dentre 40-50 de idade e 6 informantes acima dos 50 anos de idade.

Indagou-se às entrevistadas se são as principais responsáveis pela renda familiar. Os dados apontaram, que 13 responderam que sim e 07 que não, pois contam com a ajuda dos companheiros, ou de outros membros familiares.

Dessa forma, nos valem também de um estudo realizado na região norte fluminense, intitulado “Trabalho precário e reprodução social: a realidade dos catadores do lixão da Codin em Campos dos Goytacazes/RJ”, onde relevou que em uma cooperativa localizada no bairro, 64% são do sexo feminino, e de modo geral, 41% dos catadores não sabem ler e escrever, e outros 23%, que nunca frequentaram a escola.

Perguntou-se se recebe algum tipo de Benefício social. Vimos com os dados que 16 informantes recebem bolsa família, 1 apontou que recebe Cesta básica e aluguel social, e 03 alegaram não receber nenhuma ajuda social.

Já no fator da escolaridade, com relação à proximidade das catadoras com o universo escolar, o estudo assinalou que 04 possuem o Ensino Médio incompleto, 13 cursaram até o Ensino Fundamental incompleto, e 02 não têm nenhuma escolaridade. Diante dessas informações, vimos que é significativo o resultado de informantes com baixa escolarização. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2019) 37,1% das mulheres não tinham instrução ou possuíam apenas fundamental incompleto.

A luz desses resultados, inferimos com a função social exercida pela escola, visando o compromisso com a formação do cidadão e com a transformação da sociedade. Quando

essas premissas não são bem discutidas e postas em prática atrelado a uma proposta pedagógica, acarreta nos altos índices de evasão escolar, uma vez que os envolvidos não se sintam representados, não vendo sentido, e nem relações com os conteúdos aprendidos com seu cotidiano, nesse sentido, Gadotti demonstra a ideia da escola na valorização dos sujeitos e da promoção da cultura.

Ao trabalhador, este se educa tomando consciência de sua situação, de seus direitos. Luta por eles. Ao saber da humilhação a qual é submetido diariamente, conscientiza-se da necessidade e da possibilidade de ultrapassar os seus limites atuais, porque é criador, é produtor de Cultura. Descobre a sua capacidade de ser, não porque alguém lhe esteja insuflando no ouvido, mas porque diante da humilhação, decide ser. A escola, quando não lhe foi negada, não me ensinou a ser ponto muita das vezes humilhou ainda mais, a ideia de sua inferioridade e a sua incapacidade de ser. (GADOTTI, 2010, p. 195)

Assim a próxima indagação, foi para buscar entender qual foi o motivo para a baixa escolarização. Logo em relação ao motivo de ter parado de estudar, consideram como principais: a "necessidade" 15 das mulheres apontaram razões de precisarem trabalhar, para ajudar no sustento familiar. Vimos que 04 por Gravidez; 01 por questão de Saúde. Mais uma vez, constatamos que perante a extrema pobreza, e a tentativa de estarem de certa forma ajudando com a renda, muitas se valeram do abandono escolar. Os dados obtidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que 54,5% das mulheres com 15 anos ou mais integravam a força de trabalho no país em 2019.

Foi direcionada uma pergunta se a coleta de materiais recicláveis é atividade de renda principal. Dessa maneira, obtivemos 11 informantes alegaram que sim, que dependem diretamente do recurso financeiro conquistado por meio do árduo trabalho. Vale ressaltar que para a realização dessa atividade, essas mulheres passam longas horas de exposição ao sol, não usam nenhum tipo de proteção contra acidentes, e recebem muito pouco por sua produção. E 09 mulheres apontaram que a coleta não é a atividade financeira principal, pois algumas atuam como manicure, diarista e vendedora.

Nesse cenário, em um âmbito nacional, o total de participantes que exercem a atividade de coleta de materiais recicláveis, mais de 2/3 são mulheres, de acordo com as informações obtidas pelo Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis (MNCR), mais de 800 mil pessoas exercem a função de reciclagem no Brasil, e desse total 66% são mulheres.

Nesta perspectiva, a atividade de catação no lixo a partir dos anos 2000 pode ser compreendida tanto como uma alternativa à desocupação quanto uma resposta às demandas das recicladoras. Embora desprestigiada socialmente, desprotegida e, muitas vezes, perigosa e insalubre, a atividade de catação vai conseguir atrair

não só os sem-emprego, mas um conjunto de trabalhadores informais. (ALMEIDA; CORDEIRO & ALVES, 2016, p. 8).

Trazendo especificamente para o contexto do município de Campos dos Goytacazes/RJ, a atividade da coleta de materiais recicláveis exerce uma função social importante para a geração de empregos, cidadania e renda para o município, além da preservação de recursos ambientais e naturais, além de aumentar a vida útil dos aterros sanitários. (GONÇALVES, 2018, p. 19).

Vale apontar que a cidade de Campos dos Goytacazes sempre ocupou um lugar de destaque em toda região Norte e Noroeste do Estado do Rio de Janeiro, sendo um dos primeiros centros urbanos criados na região, dessa maneira, as desigualdades histórico estruturais fazem parte do contexto da cidade, tomemos como explanação a Almeida (2021):

No caso de Campos, embora o município tenha cumprido a exigência da PNRS (2010) quanto ao fechamento do seu aterro controlado/lixão, substituindo o pelo aterro sanitário, essa ação não veio acompanhada da ampliação da coleta seletiva com a participação dos catadores, afetando drasticamente a reprodução social desse grupo subalterno que há mais de vinte anos sobrevivia da cata de recicláveis no lixão. (Almeida, 2021, p. 3)

Dessa forma, faz-se necessário sensibilizar os diversos setores, públicos e privados, sobre esse índice que maior participação da mulher nessa atividade, de modo que não fiquem em situações precárias e sem segurança, mesmo diante a alguns avanços no âmbito de políticas de assistência a mulher, infelizmente, é a mais suscetível nos aspectos exploração da força de trabalho.

Constituiu como o questionamento sobre se sabe ler. Das 20 informantes, 11 das mulheres participantes da pesquisa apontaram que sim e 9 não. E paralelo a essa pergunta, se sabe escrever, resultando nos mesmos resultados do questionamento anterior, 11 Sim e 9 Não. Tais dados estão diretamente ligados ao nível de escolaridade.

Dessa forma, a situação se agrava, quando não sabem ler e nem escrever, além do fator idade, de modo geral para ambos os sexos, como afirma Rego (2015), o maior percentual concentra-se na faixa etária entre 30 e 59 anos, o que equivale a 59% do total de catadores, que justifica os motivos que as levam a exercer essa atividade devido a falta de mercado formal de trabalho. Além disso, há uma situação de pobreza extrema, que leva as essas mulheres a se sujeitar a condições de trabalhos precárias, como também a uma remuneração inadequada aos serviços prestados.

Diante das questões realizadas, com o intuito da próxima etapa do projeto, que remete a aplicação de oficinas, direcionou a indagação acerca aceitam a participarem de oficinas de

aprendizagens, o resultado foi de 17 das informantes disseram que sim e 3 que não, devido a falta de tempo para participar das ações propostas.

Aproveitou-se para investigar se as participantes já sofreram algum tipo de maus tratos durante a coleta, infelizmente 10 participantes relataram que sim e 10 não. Como exemplo de maus tratos que mais foram retratados, destacamos: agressão verbal, assédio sexual e preconceito.

Nesse sentido, vale mencionar que o Conselho Nacional do Ministério Público, lançou em 2018 uma obra intitulada “Violência contra a mulher: um olhar do Ministério Público brasileiro” onde destaca-se:

no ano de 2006 a Lei nº 11.304/20061, voltada à proteção da mulher vítima de violência (popularizada pelo nome da sobrevivente Maria da Penha), sendo que no mês de março de 2015 foi editada a Lei nº 13.104/2015, especificamente voltada ao homicídio cometido contra a mulher, por motivo de ódio (destilado), menosprezo (egoísta) ou discriminação (subvertida), exclusivamente face à condição feminina.

A luz desse direcionamento, a referida lei em seu 5º artigo trata-se:

Art. 5º Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial: (Vide Lei complementar nº 150, de 2015)

873

O assédio, abuso ou exploração sexual e a violência doméstica são violações graves, é precisam ser denunciadas, a questão que muitas das vezes a vítima não encontra suporte de orientação e nem apoio para encorajamento da denúncia, e em alguns casos não reconhecem esses atos como crime.

Considera-se importante destacar, mediante as informações coletadas, pela necessidade de ajudar no sustento da família e da baixa escolaridade, a atividade de coleta de materiais recicláveis aparece como uma alternativa para a mulher frente ao desemprego, uma vez que grande parcela são as principais responsáveis pela renda familiar.

Considerações finais

O presente estudo diante conceituação de gênero, tomando com eixo central retratar sobre as situações das mulheres que atuam na coleta de materiais recicláveis em Campos dos Goytacazes/RJ, por meio de uma pesquisa do tipo exploratória-descritiva, mediante ao levantamento diagnóstico com a aplicação de questionários à vinte mulheres.

Os dados revelaram: em sua maioria possuem o Ensino Fundamental incompleto; são as principais na separação de recicláveis; vivem em situações extremas; são as responsáveis pelo sustento familiar; recebem muito pouco pelos materiais coletados, dependendo de medidas assistencialistas para sobreviverem; e, vale ressaltar que para a realização dessa atividade, essas mulheres passam longas horas de exposição ao sol, não usam nenhum tipo de proteção contra acidentes, há casos que devido à elevada vulnerabilidade social, não conseguiram frequentar ou terminar seus estudos na escola.

Em meio das vulnerabilidades às quais essas mulheres estão submetidas, a falta de estudo é um fator importante a ser considerado quando se pensa na inserção social, pois acabam estando sujeitas a todo tipo de perigo. Contudo, muitas não pretendem ir ao espaço formal de aprendizagem, querem apenas o básico, como escrever o nome, ler o letreiro do ônibus lidar com dinheiro.

Nessa perspectiva, o ponto de partida foi traçar o perfil e as experiências relatadas pelas entrevistadas, mostrou-se de fundamental relevância para a promoção do protagonismo, permeando em temáticas sobre a necessidade de elaboração de ações direcionadas a elas, sobretudo a valorização que perpassa ao realizem a coleta, tanto no viés do meio ambiente, quanto no papel que exercem na sociedade, que por sua vez é invisível aos olhos e negligenciada.

Referências

ALMEIDA, E; ANDRADE, P; CORDEIRO, F. **Exploração do Trabalho e Segregação Sócio-Espacial: o caso dos catadores de recicláveis**. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORAS [ES] EM SERVIÇO SOCIAL.15. Anais... Ribeirão Preto/SP, 2016.

ALMEIDA, E. **Trabalho, subalternidade e protagonismo feminino na periferia urbana de Campos dos Goytacazes/RJ**. In: Anais X Jornada Internacional de políticas públicas: trabalho alienado, destruição da natureza e crise de hegemonia: consciência de classe e lutas sociais na superação da Barbárie, de 16 a 19 de novembro de 2021, São Luís: Universidade Federal do Maranhão, programa de pós-graduação em políticas públicas 2021.

ALMEIDA, E. Relatório de Pesquisa FAPERJ. **De catadores de lixo a catadores de material reciclável: o que muda com a Política de Resíduos Sólidos?**- um diagnóstico da trajetória de trabalho dos catadores de material reciclável e do seu protagonismo a partir do fechamento do lixão da CODIN em Campos dos Goytacazes (RJ). Campos dos Goytacazes (RJ), 2014.

Brasil. Conselho Nacional do Ministério Público. **Violência contra a mulher: um olhar do Ministério Público brasileiro**/ Conselho Nacional do Ministério Público. – Brasília: CNMP, 2018.

BLAY, Eva Alterman. **Assassinato de mulheres e direitos humanos**. 1ª ed. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2008.

FREIRE, Paulo. **Papel da Educação na Humanização**: Revista Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1971.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

GÓES, Fábio & MACHADO, Fernanda. **A mulher e o mercado de trabalho: permanência e perspectivas**. Revista Eletrônica do TRT-PR - V. 10 n. 99 . Mai.21.

GONÇALVES, Virgínia Siqueira. **Mapeamento e identificação dos itens para avaliação da qualidade de serviço de um programa de coleta seletiva**. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção – Universidade Candido Mendes – Campos. Campos dos Goytacazes, RJ, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Diferença cai em sete anos, mas mulheres ainda ganham 20,5% menos que homens**. Editoria: Estatísticas Sociais. 2019.

REGO, Anna Paula Eckhardt de Almeida. **Trabalho precário e reprodução social: a realidade dos catadores do lixo da Codin em Campos dos Goytacazes/RJ**. Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Política Social, Florianópolis/SC, 2015.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

OIT. Genebra. **Perspectivas Sociais e de Emprego no Mundo: Tendências para Mulheres 2018**. Publicado em jan de 2018. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_615927/lang--pt/index.htm> Acesso em 16 julho de 2022.



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995.

SILVA, Rosimeire Gomes Paz da. **A LEITURA E A ESCRITA COMO CONSTRUTORES DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL.** In: Anais Educação e Formação Continuada na Contemporaneidade. Anais. Natal (RN) Evento on-line - Amplamente Cursos, 2019.

876



**Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas**

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

CURRICULUM CONTENTS ABOUT INTERCULTURALITY IN PRIMARY EDUCATION: A SYSTEMATIC REVIEW

José Antonio Ruiz Rodríguez¹
Manuel Jesús Hermosín-Mojeda²

Introduction

The thinker Byung-Hal Han (2018, pp. 83-84) in one of his analyses of global current affairs says that "different cultural forms, ideas, sounds and smells that have been detached from their original place are offered in a borderless hyperspace (...) Neither trans, nor multi, nor inter, but hyper characterises today's cultural constitution", where the phenomenon of migration is present in all areas of human life, reaching a global level. Various studies investigating different aspects of migrations -Gil-Madrona et al. (2016), Di Caudo-Villoslada (2020), and Peñalva and Leiva (2019), among others-, demonstrate this and, with this research, we aim to contribute to the analysis of this phenomenon from an academic and pedagogical point of view.

Taking a quick look at the current situation in Spain, we can see how the opening of this country to the outside world is increasing the number of students of foreign origin in educational institutions, caused by the arrival of families from different cultures to settle in the country, so that children and young people from these families must be cared for in educational centres. As a consequence, with them comes multiculturalism, accompanied by a significant increase in studies that highlight interculturality as a concept, object of study, educational component and pedagogical practice (Ruiz-Rodríguez and Delgado-García, 2021).

In parallel to the above, according to the Institute of Statistics and Cartography of Andalusia (2020), it can be observed that, in recent years, references to interculturality and its treatment in the curricular content of educational centres have proliferated, due to the incorporation of migrant students into the Spanish educational system over these years, which has led to the development of this particular subject in all areas of the educational community.

For decades, different authors, who had already analysed this phenomenon at the time because its context demanded it, have expressed this concern. Thus, Popkevitz et al. (1986) found that the problem of social inequality, as an object of research and educational policy, led to an upsurge of far-reaching reforms in different social spheres, especially in education. Puig (1995, p. 75) expressed this phenomenon by saying that "our gaze will never again be

877

¹ University of Huelva (Spain).

² University of Huelva (Spain) - COIDESO

able to capture a monocultural landscape. The diversity of lifestyles and cultures will forever be the backdrop of our existence". Grañeras et al. (1998) indicated that, with the large presence of immigrants in our classrooms since the 1990s, interest and research in intercultural education in Spain increased.

For all these reasons, these same authors pointed out that,

(...) the massive increase in the flow of immigrants in recent years has posed a challenge for schools that is difficult to address immediately due to the lack of resources, but above all, due to the lack of specific teacher training (Grañeras et al., 1998, p. 96).

Referring to the relationship between migration and educational centres, Bueno (2008, p. 64) stated that, "the school is the fundamental instrument for this work of integration, in addition to being the school the main facilitator of this transition from one culture to another".

In addition to the above, with regard to the integration process of immigrant students in our education system, Etxeberria and Elozegui (2010) pointed out that there were a series of disadvantages and difficulties, such as: the increasing concentration of students in public schools, a certain social rejection, the loss of the mother tongue, obstacles to learning the official language of the country in which they reside, lower performance than native speakers in standardised tests, etc. Studies by Rodríguez-Izquierdo and González-Faraco (2021) point out that admission to this type of centre, as a process of integration of immigrant students in Spain, was very uneven from the end of the 20th century until the great boom in the first decade of this century.

Due to the fact that migratory processes have not been similar in all places, it can be observed that phenomena such as racism or intolerance are less visible in Spain than in other countries, which does not prevent researchers and teachers from mistrusting statistical data (Raxen Report, 2021), and therefore, this research has focused on primary education, because we can consider it one of the fundamental areas to check how and to what extent its curricular contents promote intercultural education in the teaching-learning processes.

Curricular contents and interculturality

Curricular contents are essential in any type of education, as they make up the set of facts, concepts, procedures, attitudes and values that have been accumulated throughout history and that we must transmit to the younger generations. Knowledge of their meaning, typology and link with the Spanish reality is basic to situate this research, which focuses on their treatment in the latest educational law approved in 2020 in Spain.

Throughout the History of Education in Spain, the contents of education - curricular theories apart - have been modified taking into account, fundamentally, what type of person and with

what basic training is desired at the end of what is considered to be compulsory education. This concept has been defined by the LOMLOE as the "exit profile", i.e., as Royal Decree 157/2022 states, "the profile identifies and defines, in connection with the challenges of the 21st century, the key competences that students are expected to have developed on completing this phase of their educational pathway" (MEFP, 2022, p. 9).

Looking back, curricular contents -now referred to as "knowledge" («saberes» into Spanish)- have traditionally referred to scientific concepts related to the different fields of human knowledge and were intended to make the person cultured, but, according to Vázquez (2001), curricular theory

has emphasised three main types of aims: 1) the achievement of "socialisation", understood as a process by which the pupil acquires the norms, values and ways of life that allow him/her to be inserted into different social contexts, 2) the development of skills or competencies related to and supported by evolutionary processes, and 3) the promotion of social criticism, aimed at the transformation of socio-political-cultural conditions (p. 217).

This has given rise to a major transformation of the set of knowledge that a person should possess at the end of compulsory education, adding to this process the incorporation of the concept of "competence" which, over the last couple of decades, has contributed to the debate and has substantially modified this set of basic contents. In order not to analyse the entire Spanish legislative development in the field of education, the following graph (image 1) shows the evolution of basic legislation in Spain up to the present day:

879

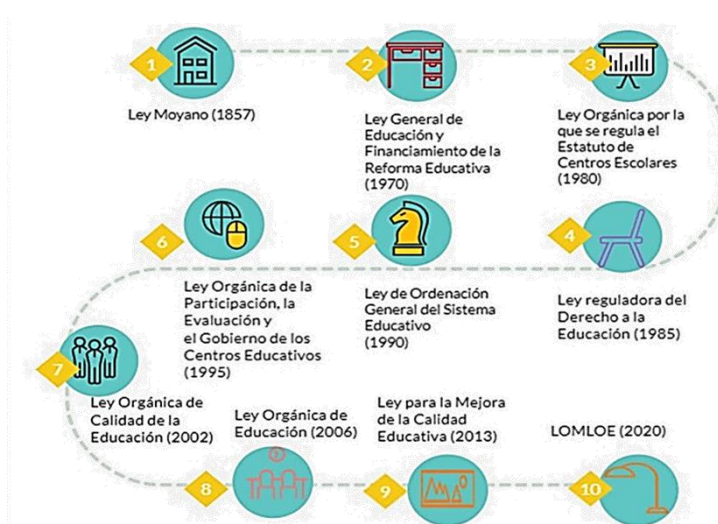


Image 1. Educational laws in Spain (Source: own elaboration).

Concept and types of curricular content

In the timeline (image 1) of educational legislation in Spain, all the major legal norms that have regulated education appear, but not all of them have been related to curricular contents and, evidently, being coherent with what has already been pointed out, the situation of migratory flows in Spain has been mainly outgoing - especially after the Spanish Civil War for ideological reasons or because of the need to find a livelihood -, and it was after joining the European Union in 1986 that we began to see that the migratory flow began to change its tendency.

At this point, the question arises as to what curricular content is.

According to Cadavid and Calderón (2004), the curriculum theories of Lawrence Stenhouse and José Gimeno Sacristán are at the origin of these terms. And they are so important that, according to Zabalza (1987), "content, as a didactic component, plays a fundamental role (...) even shaping in different ways the whole educational style of a teacher" (p. 126).

As for the types of content, traditionally, and until the LOGSE appeared in 1990, content has referred to concepts, facts and principles. Once the LOGSE introduced procedures and attitudes (and values), as part of the content to be transmitted, all kinds of debates and interpretations arose, especially due to the irruption of the new element which, at European level, had to be taken into account: competences. The idea, from the LOE (2006) onwards, is that pupils should be competent.

880

Curricular content in the LOMLOE

Once the LOE proposed the "basic" competences, transformed into "key" competences with the LOMCE (2013), the line of curricular organisation has been revolving around this construct. As already mentioned, the theme of competences is continued with slight modifications, for example, plurilingual competence is incorporated - which is separated from competence in linguistic communication - and, in another area, a new subject is introduced centred on Civic and Ethical Values, the contents of which will favour the development of some competences (Article 6 bis).

The novelty in the definition of the contents is established by this law because it calls them "basic knowledge", maintaining those that are considered to be transversal to all areas and spheres. This basic knowledge is made up of knowledge, skills and attitudes that allow students to acquire the contents with the component of knowing how to use them in different situations, configuring, in this case, an exit profile for students in which they are capable of facing challenges.

Intercultural education: Concept and link with the LOMLOE

The concept of interculturality comes from an evolution of other terms that, according to the times in which they were formulated, were related to the lines of thought of those times, therefore, before referring to intercultural education, it is necessary to define the concept of "cultural pluralism", which refers, according to García et al. (2004), to the "approach or way of understanding multicultural education, which arises from the non-acceptance by ethnic minorities of the practices of acculturation and assimilation to which they are subjected in contact with majority cultures" (p. 87).

At this point, it is convenient to detail how the concept of intercultural education appeared in the universal legislative context and, more specifically, in educational legislation. In 1948 and 1959, the United Nations General Assembly promulgated, respectively, the Universal Declaration of Human Rights and the Rights of the Child, in a global context where racial segregation was still a fact in many countries. As can be seen, both definitions lay the foundations that shape the traditional theory subject to the consensus established by Western cultures, which made progress in legislation, but which did not have a parallel in terms of its practical application in reality, demonstrating that the change of mentality does not arise from simple respect for the law, although these types of declarations, at least, served as a backdrop and support for social change.

In the case of Spain, laws supporting aspects related to interculturality emerged in 1985, when the continuous increase in the number of migrants and, as a consequence, the greater presence of foreign pupils in school classrooms began to be perceived. At the same time, the country's preparation for joining the European Economic Community (1986) brought with it a series of previous legislative reforms, such as the first Law on Foreigners (1985). In any case, in those years, Spain could not yet be considered an immigration receiving country, in fact, as Essomba (2007) points out,

this fact went hand in hand with a certain drop in the birth rate in the country, which made the presence of children of foreigners in the classroom more evident and laid the foundations for a new educational debate on the integration of these pupils into the school system. This has led to the need for teachers to reflect on new issues, which have led to educational innovations under the label of intercultural education (p. 191).

We can therefore say that, gradually, in view of the increase in the number of people of other nationalities and starting from a general legislative framework, we can see how, despite the aims set out in the educational laws of democracy, with the arrival of the Organic Law on Education (LOE) in 2006, a significant change was seen in the Spanish education system, with Article 78 stating that it was up to the public authorities to encourage the late entry into

the education system of students from other countries and, subsequently, their incorporation should be carried out "at the age of compulsory schooling". Likewise, it was regulated that the Education Administrations, understanding that students entered the Spanish education system late, should take into account "their circumstances, knowledge, age and academic record, so that they can be incorporated into the course most appropriate to their characteristics and previous knowledge, with the appropriate support..." (p. 17.180).

Reviewing the evolution of the treatment of interculturality in Spain, first of all, we could situate its birth, as we have already mentioned, in the middle of the eighties, which became meaningful as a result of certain socio-political situations. Subsequently, we find that, from the 1990s onwards, due to the massive presence of immigrant pupils in educational centres, the interest and number of research studies on intercultural education in this country grew. Secondly, the appearance of documents and studies at European level, impregnate the orientations of the Spanish educational administration, in this way, intercultural education finds support in the Delors Report (1996), which, according to Salinas (2003, p. 21), supposes

a change of attitude towards others that helps us to rethink and reconstruct our own culture and to deconstruct the hidden curriculum of prejudices and racism transmitted from fathers to sons and from mothers to daughters (and vice versa), and freely developed by schools. The school, the intercultural school, has to educate to live together. School must not prepare for life, it must be life. An important part of the life of those children and teachers who are there for so many hours.

882

Thus, intercultural education aims to "form in all pupils in all schools a mature cultural competence; that is, a set of skills and attitudes that will enable them to function adequately in our multicultural and multilingual society" (Jordán, 2001, p. 49).

To which Sáez (2006), for his part, adds that,

intercultural education should not be identified, therefore, and even less reduced to an education aimed at ethnic minorities, but should be understood as a global and reforming educational approach to educational practice, thus facilitating processes of interaction and cultural exchange to shape the page that is being written and that at the moment is a half-written page (p. 872).

Referring to the above, Antolínez (2011) speaks of intercultural education in Europe that is "articulating with the notion of 'competences' fostering the interculturalisation of these in both minority and, above all, majority groups (...) offering all individuals the same opportunities through universal provisions that are expected to benefit those most in need" (pp. 652-653).

In short, we understand intercultural education, as stated by Soriano et al. (2013) as:

a way of understanding and living education; it is an inclusive educational approach, where diversity is an indispensable and positive ingredient for a comprehensive and quality education, considering diversity as a value that enriches us (p. 126).

By way of summary, we highlight that, at the European level, intercultural education is currently undergoing a reflexive debate, trying to respond to the migratory problem that has been taking shape over the last few years. Debate on the following key aspects: the formation of identity, the appreciation of differences, the disposition and function that the sense of collectivity assumes today in complex societies (Fleuri, 2003). This discussion obviously has implications for the development of methods and techniques for pedagogical action and the transmission of official culture.

Current research highlights the relevance of ethnicity to the situation of migration and its consequences. As Culic and Anghel (2012) show, in today's society, on the one hand, ethnicities are transformed by local politics on the basis of ethnicity and hierarchy on the basis of ethnicity, race and class. On the other hand, in the society of origin, they are modified by the migrants' acquired experiences and resources, or by the new social relations that result from their migration. In this way, in all these situations, ethnicity is essential for a person to become emotionally, practically and materially involved. Therefore, the cultural-ethnic presence for the intercultural debate in Spain, in general, is not only present in sociocultural manifestations, but also in the cultural traits of some towns in Spain.

In the LOMLOE (2020), in addition to intercultural references, the 2030 Agenda is also included, in accordance with the principles of sustainable development that it proposes, including education for peace and human rights, international understanding and intercultural education, among others.

Finally, taking into consideration something that has already been pointed out, it takes into account the cultural heritage that serves to highlight the diversity that enriches. In this case, this law recognises the cultural and linguistic richness of the different Autonomous Communities (art. 9.1), and seeks to compensate for inequalities due to cultural, social and economic origin (art. 12.5), and to the possibility of knowing, understanding and respecting different cultures and the differences between people... (art. 17.d).

Intercultural education in curricular contents

In this section we are going to delve into one of its most important components that support dialogue and intercultural practice in the classroom: what has been called intercultural competence, which has as its objectives, according to Morales (2000),

provide students with the social skills necessary for their relationships with others, as well as the multicultural enrichment fostered by exchanges in which they have varied opportunities for communication and cooperation, so necessary today in daily coexistence (p. 9).

This competence includes, in turn, other basic competences, of which linguistic competence stands out -since intercultural competence necessarily entails approaching other cultures through language, maintaining dialogue between languages and as richness and variety-, as well as social and civic competence, in addition. We must also point out that, together with the previous ones, we find artistic and cultural competence, insofar as it implies the appreciation of the artistic and cultural expressions of other cultures and the exchange with their own.

In this sense, García and Barragán (2000) talk about intercultural training as:

a way of promoting competences in multiple cultures. The culture that an individual will deploy at any given moment is something that will be determined by a given situation. In this sense it is necessary to say that an individual may be able to develop competences in multiple cultures if he/she is allowed access to the basic referents of each of them (p. 229).

The definition of the term "intercultural competence", according to the above, leads us to consider it as the combination of specific skills, as Aguado (2003, quoted by Buendía et al., 2004), in the same sense, which would be a set of "positive attitudes towards cultural diversity, communicative capacity or competence, ability to manage conflicts in intercultural situations, awareness of one's own culture and how it influences the vision and interpretation of reality" (p. 145).

For other authors, such as Gómez-Schlaikier (2009) intercultural competence means "being able, i.e. having the attitudes, knowledge and skills necessary for successful communication with people from different international or intranational cultures with whom we wish to communicate" (p. 94).

Aligned with the above, as Gómez et al. (2011), Social Science professionals should, from their initial training, develop all the skills and, preferably, the intercultural one, in order to train them to improve the quality of teaching in this area.

In short, we align ourselves with these aforementioned authors, when they consider intercultural competence as,

the set of skills, knowledge and attitudes that in an orchestrated way lead to developing effective cultural interactions, ensuring recognition and respect for differences and similarities, empathic capacity and the ability to solve problems in the face of possible conflicts that arise between the parties, and with the same ability to mediate the cultural interactions of other people (Gómez et al., 2011, p. 40).

We are, therefore, faced with a knowledge that benefits from the notion of socio-cultural competence, which is at the centre of the whole teaching-learning process and which takes into consideration intercultural competence, understood as a way of relating to other cultures; as well as communicative competence, which focuses on the students and the need to relate to other cultures through dialogue.

Objectives

This research was born with the purpose of answering the following research question: Is there any existing evidence in academic studies that provides an answer to the treatment of interculturality in the curricular contents of educational centres in Spain? Based on this question, the following general objective has been established:

- To analyse the existing evidence in the scientific literature on how intercultural curricular content is dealt with in Primary Education in Spain, in order to assess whether this content has been dealt with adequately and in accordance with the social reality of the country over the last five years.

The specific objectives that arise from this general objective have been established to try to give more consistency to this study and have been stated as follows:

- To carry out a systematic review of the existing evidence in the scientific literature on the relationship between curricular content and intercultural education.
- To compare the repercussion of these curricular contents (objectives, competences, contents and methodological orientations) in primary education in terms of the appearance of favourable results in the treatment of interculturality in Spanish youth.
- To assess the importance given to intercultural education in curricular subjects.

SALSA (Search, Appraisal, Synthesis, Analysis) methodology

To carry out a systematic review of the literature in any field of knowledge, it is necessary to know how to use systems that provide us with guarantees that said task will be carried out according to objective criteria and that it provides results that are replicable.

One of the most popular methods in terms of method configuration is found in the PRISMA Declaration (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) of 2009, revised and updated in 2020. But considering that the objective of this work is not to carry out a meta-analysis to obtain statistically significant data, but rather, to analyse what a

certain academic field is like, which provides us with data for a limited time, on a specific aspect, in this case, intercultural education.

In this research, the SALS protocol (Grant and Booth, 2009) was chosen because a planned search was carried out, the documents found were appraised by means of a screening system, the articles were organised according to a data table (synthesis) and, finally, the records considered valid were analysed to be taken into account in the discussion of the results. In this way, following consistent criteria, we have produced this systematic review through a search in the Scopus and Dialnet databases.

For the search, prioritising the Boolean operator "AND", the following syntax was used in the browsers: "curricular contents AND intercultur*", "objectives AND intercultur* education", "methodological guidelines AND intercultur* education".

The following inclusion and exclusion criteria have been established (table 1):

INCLUSION CRITERIA	EXCLUSION CRITERIA
1. Availability of full text.	1. Availability of abstract/abstract only.
2. Open access publications.	2. Restricted access to the resource.
3. Publications from 2018 to 2022.	3. Publications prior to 2018.
4. Languages English or Spanish.	4. Languages other than Spanish or English.
5. Area of Social and Human Sciences.	5. Duplicate documents.
6. School curriculum.	6. Other areas and out-of-school curriculum.

Table 1. Inclusion/exclusion criteria (Source: own elaboration).

Results

According to the search terms and after applying the previously exposed screening criteria (Table 1), the following results have been obtained (Table 2):

PHASE	SCREENING	RESULTS
Initial search		Scopus n= 681 Dialnet n= 2.150
First phase	Inclusion criteria (1, 2, 3, 4 y 5)	Scopus n= 129 Dialnet n= 30
	Exclusion criteria (1, 2, 3, 4 y 5)	n= 2.672
Second phase	Criterios inclusión (6) Criterios exclusión (6)	Scopus n= 14 Dialnet n= 7 n= 138
Final selection		n= 21

Tabla 2. Literature selection process (Source: own elaboration)

Discussion

With the documents selected after the different phases, we proceed to dump them into a table that makes it easier for us to answer the research question posed. The procedure followed, in this case, is to respond to the objectives that were formulated at the beginning of this investigation.

In the first place, the general objective questioned whether there was evidence in the scientific literature published in a specific period (2018-2022), about how the curricular contents on interculturality are treated in Primary Education in Spain and if this treatment is made from the appropriate manner and in accordance with the social reality of the country. The documents found confirm that interculturality is worked on in the curricular contents in formal education in Spain and so much so that authors such as Neubauer et al. (2022), consider it a priority for students to develop intercultural competence and critical thinking, because they would provide them with more opportunities when it comes to accessing the labour market once the compulsory education period is over, considering it an ideal tool to promote and value diversity. culture, especially among the youngest.

In addition, other authors -such as Martínez (2020)-, highlight the need to take into account intercultural diversity in the initial training of foreign language teachers in multicultural contexts, to improve curricular content in basic education.

The specific objectives that were proposed, in light of the results obtained, give more consistency to our study, according to the following aspects to be taken into account:

- The first objective was to locate evidence, through a systematic (or systematized) review of the scientific literature in Spanish and English, on the inclusion of curricular contents in terms of intercultural education. On this subject, looking at table 2, which has been previously exposed, it can be seen that 21 references on this subject have been located in two databases, which leads us to think that if others had been included -such as Web of Science, for example or in "open source" format -, many others could be found, which, anticipating the conclusions, gives us reasons to continue investigating this topic in the future.
- The second objective tried to compare the repercussion of these curricular contents (objectives, competences, contents and methodological orientations) in primary education, in terms of the appearance of favourable results in the treatment of interculturality in Spanish youth. The results show us the importance of these contents to promote interculturality in schools, as exposed by Málaga-Villegas (2019), which highlights the review of what has been produced in the field of knowledge of intercultural education at the national level, understand diversity as a

learning resource to recreate social, cultural and educational practices and improve a series of policies on intercultural education.

- The third objective tried to assess the importance given to intercultural education in curricular subjects. Regarding this evaluation, according to Da Silva-Ramos (2021), it is based on quality teaching where different students from different backgrounds can access the educational centre. In addition, the rise of this intercultural education must go beyond official education through the execution of different workshops and activities that promote the characteristics of the school environment (García et al., 2021).

The evidence that exists can be considered sufficient, as already noted, to be able to affirm that intercultural education must be increasingly valued. From our experience, and in order to try to confirm what has been discovered in the literature with the lived reality, we have participated in many intercultural activities and practices, aimed at students of different ages – from adolescents (Youth Code Program of the Junta de Andalucía) to people of the third age (Experience classroom of the Universidad de Huelva)-, where different topics have been addressed, from the controversies between multiculturalism and interculturality, to workshops that have favoured intercultural dialogue. These aforementioned training actions, configured from the field of non-formal education, were very enriching and well valued by the students, and by the teachers who carried them out, since all these elements that have been seen in the different documents found, could be verified in practice. In fact, most of the reflections of the participants highlighted data about the richness that interculturality brings and the values that can be shared to build an increasingly interconnected society.

888

Conclusions

We focus the conclusions on the limitations found in our study and the future perspectives that open once it is concluded.

Starting with the limitations, the main and most obvious one has been related to the situation caused by the COVID-19 pandemic, which has led to a decrease in publications on research carried out during this period, due to the difficulty of accessing to the field to get data. For this reason, we appreciate a smaller number of quantitative, qualitative or mixed investigations, although if the range of databases in which to carry out the searches had been opened up, as we have already pointed out, perhaps more results would have been obtained that could have been confirmed our results. In addition to this, maybe they could have provided a more critical or different perspective.

Another limitation was the search for many articles in some journals that it has been impossible to access as they are journals with access restrictions or to which it was very

difficult to access the content, even having options from the university libraries, which has made it have to rule out many results in the different screenings.

Secondly, we look at the future prospects that open up after this research. As already mentioned on several occasions, we must emphasize that by limiting the search to only two databases (Scopus and Dialnet), the results, although they have been sufficient to answer the research question, could have been more resounding. In line with this, the inclusion of book chapters and what is called "grey literature", that is, communications to international and national conferences, research papers (theses, Master's final projects...), etc., could have been given more evidences.

Other lines of research for which this systematic review could be a starting point, are found in the deepening of the development of the official curriculum -given that the LOMLOE has been promulgated in 2020-. This could be done from the analysis of the approach of the thematic nuclei exposed in the didactic guides. Going further, in the hidden curriculum that prevails in each of the subjects analysed. These issues would give a more subjective and profound character to the reality under study and would involve other agents that could enrich the purpose of the investigation.

Bibliography

Aguado, M.T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Mc Graw-Hill.

Antolínez, I. (2011). Entre la teoría y la práctica: marcos institucionales y experiencias prácticas de educación intercultural en España y México. In F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 649-658). Instituto de Migraciones. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4033361.pdf>

Buendía, L., González, D., Pozo, T. y Sánchez, C. A. (2004). Identidad y competencias interculturales. *Relieve*, 10(2), 135-183. <https://www.redalyc.org/pdf/916/91610203.pdf>

Bueno, J. J. (2008). Nuevos retos, nuevas perspectivas para la Educación multicultural. *Revista Educación Inclusiva*, 1, 59-76. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/21/20>

Cadavid, A.M. y Calderón, I.C. (2004). Análisis del concepto enseñanza en las teorías curriculares de Lawrence Stenhouse y José Gimeno Sacristán. *Revista Educación y Pedagogía*, XVI(40), 143-152. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/3074/1/CadavidAna_2004_AnalisisEnsenanzaCurriculares.pdf

Culic, I. y Anghel, R. G. (2012). Ethnicity in Migration. Romanian Immigrants at Home and Abroad. *Studia UBB Sociologia*, LVII(2), 3-8. https://www.researchgate.net/publication/267005830_Ethnicity_in_Migration_Romanian_Immigrants_at_Home_and_Abroad

Da Silva-Ramos, M. (2021). Narrativas digitais colaborativas para la creación de encuentros interculturales en una escuela pública en Montevideo. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 5, 20-36. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i0.17992>

Di Caudo-Villoslada, M. V. (2020). “No estamos de acuerdo con el título”. Escribir un libro con estudiantes universitarios interculturales. *Magis*, 13, 1-27. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.neat>

Essomba, M. (2007). Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural. En Álvarez, J. y Batanz, L. (Eds.). *Educación intercultural e inmigración*. De la teoría a la práctica (pp. 177-212). Biblioteca Nueva.

Etxeberría, F. y Elosegui, C. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7531/7199>

Fleuri, R. M. (2003). Educação intercultural, gênero e movimentos sociais no Brasil. *Educar*, Curitiba, Especial, 121-136. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.302>

García, F. J. y Barragán, C. (2000). Sociedad Multicultural e Interculturalismo versus Inmigración extranjera: aportaciones teóricas para el debate. *Documentación Social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada*, 121, 209-232. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/34465/GarciaCastano2000f.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García-Martínez, B., Lozano-Martínez, J. y Cerezo-Maiquez, M.C. (2021). Educación intercultural-inclusiva desde el patrimonio cultural: la voz del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 185-201. <https://doi.org/10.6018/reifop.456421>

Gil-Madrona, P., Gómez-Barreto, I. y González-Víllora, S. (2016). Percepción de los estudiantes de maestro de educación infantil sobre su formación intercultural. *Magis*, 9, 111-128. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.pmei>

Gómez-Schlaikier, S. (2009). La competencia intercultural como llave para el desarrollo del Perú. *Journal of Economics, Finance and Administrative Science*, 14(26), 93- 108. <https://doi.org/10.46631/jefas.2009.v14n26.05>

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>

Grañeras, M., Lamelas, R., Segalerva, A., Vázquez, E., Gordo, J. L. y Molinuevo, J. (1998). La investigación sobre Educación Intercultural. En Grañeras, M., Lamelas, R., Segalerva, A., Vázquez, E., Gordo, J. L. y Molinuevo, J. (Eds). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades sociales en España* (pp. 111-150). CIDE.

Jordán, J. A. (2001). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. EDIUOC.

Han, B. (2018). *Hiperculturalidad*. Herder Editorial.

Informe Raxen (2021). *Racismo, Xenofobia, Antisemitismo, Islamofobia, Neofascismo y otras manifestaciones de Intolerancia a través de los hechos*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. <http://www.informeraxen.es/wp-content/uploads/2022/04/Raxen-Especial-2021.pdf>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>

Martínez, A. (2020). Habilidades lingüísticas en prácticas lectoras interculturales. *Porta Linguarum*, (34), 107-123. <http://hdl.handle.net/10481/63859>

Morales, M. (2000). *Convivencia, tolerancia y multilingüismo: educación intercultural en Secundaria*. Narcea.

Neubauer, A., Álvarez, S. y Nicolás, M.A. (2022). La diversidad sociocultural y lingüística en el desarrollo curricular: un estudio comparado en España, Finlandia e Irlanda. *Revista Española de Educación Comparada*, (41), 65-83. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.31018>

Peñalva, A. y Leiva, J. J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educare*, 55(1), 141-158. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.989>

Puig, J. M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Horsori Editorial.

Ruiz-Rodríguez, J.A. y Delgado-García, M. (2021). Análisis de la Educación Intercultural en la enseñanza superior. *El caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía*. *Revista de Investigación en Educación*, 19(2), 227-242. <https://doi.org/10.35869/reined.v19i2.3677>

Sáez, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339, 859-881. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re339/re339_37.pdf

Salinas, J. (2003). Culturas en las aulas. Planteamientos alternativos ante el reto de la multiculturalidad. *Jornadas sobre interculturalidad: educar en las aulas*. Universidad de Murcia.

Soriano et al. (2013). *La Educación Intercultural en Andalucía*. Consejería de Justicia e Interior.

Vázquez, S. M. (2001). Los contenidos curriculares. *Revista Española de Pedagogía*, 219, 217-228. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4231>

Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO EPISTÊMICA INTERCULTURAL

Débora Lázara Rosa¹
Manuella Villar Amado²

Introdução

A valorização de processos educativos menos excludentes pautados na unilateralidade do conhecimento hegemônico requer superação de barreiras culturais que privilegiem formas únicas de produção do conhecimento. No âmbito da ciência, se alinha as concepções de Pérez (2001) quanto às deformações do trabalho científico, estruturando a partir de omissões do contexto histórico no qual o conhecimento se origina, conferindo uma imagem descontextualizada e simplista para um processo multidimensional. Tal dinâmica possui a potencialidade de “pronunciar o mundo” (FREIRE, 1997, p. 10) nas relações de integração de saberes acadêmicos e saberes tradicionais centrado na interculturalidade, em direção a caminhos possível de superação do epistemicídio (SANTOS, 1998) em relação aos saberes culturais diversos.

A superação da monocultura do saber (SANTOS, 2004) em uma perspectiva decolonial considera a cultura como a dos povos tradicionais oportunidade de ampliação de saberes a partir da interação de múltiplas realidades, além do distanciamento de saberes únicos, hegemônicos ao validar saberes culturais pautados na Ecologia de Saberes em Santos (2007) com o objetivo de: “[...] explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas. [...] promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não-científicos.”

Para tal, recorremos a abordagem filosófica e científica que busca compreender a complexidade dos sistemas e fenômenos naturais e sociais, considerando suas múltiplas dimensões reflexivas. O pensamento complexo parte da compreensão da realidade única a múltipla (MORIN, 2015), e considera a importância da subjetividade, da diversidade cultural e da interação entre indivíduos e grupos diversos. Em consonância a essa complexidade, as lutas antirracistas apontadas por (BORGES, 2022, p.28) anunciam: “A reexistência negra parte da leitura crítica da complexidade cultural, social e histórica [...] implica no reconhecimento de si mesmo e nas tentativas de ruptura e/ou desconstrução de lógicas de subalternidade e opressão.”

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática – EDUCIMAT/IFES; deboralazararosa@gmail.com

² Docente e Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática – EDUCIMAT/IFES manuella@ifes.edu.br

A cultura enquanto lugar de eterna permanência, compreende criticamente a multiplicidade do conhecimento científico, como afirma Santos (2009, p. 532):

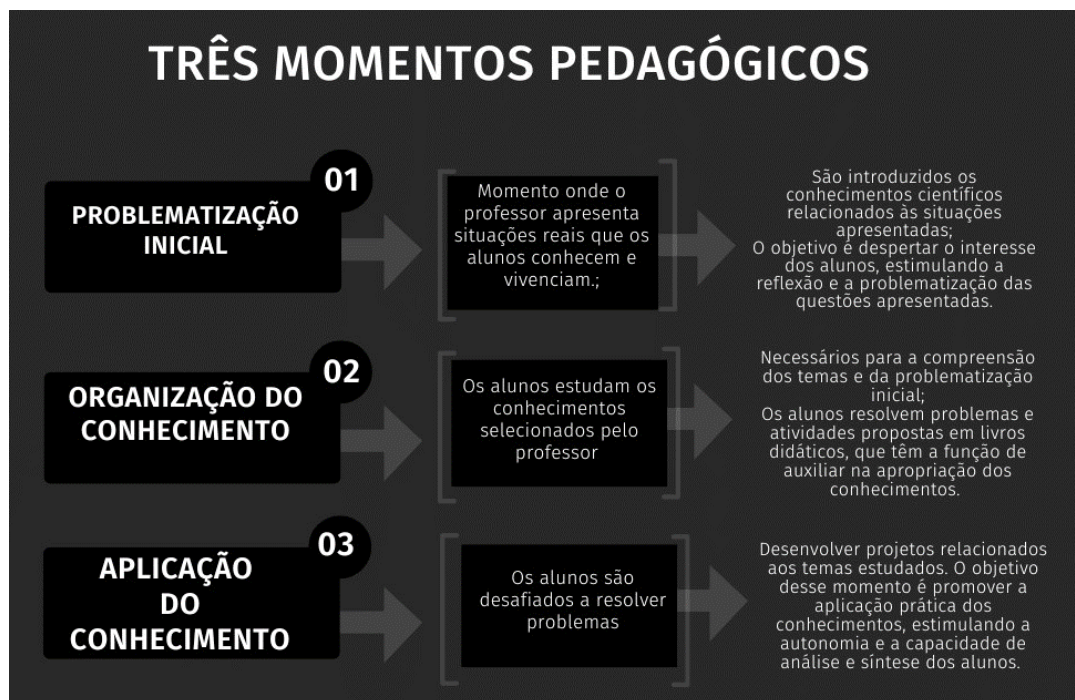
A ciência como cultura é uma “ciência em perspectiva” que abre caminho a uma ciência radicada numa solidariedade de saberes e de racionalidades. [...] Trata-se de erguer uma ponte, em termos culturais, da comunidade científica para o cidadão comum - uma ponte ajustada ao exercício da cidadania que interligue cultura científica, cultura do fazer, cultura humanística e cultura de massa.

A formação de professores a partir de contextos interculturais envolve uma série de estratégias que precisam estar ancoradas ao projeto político pedagógico das instituições, tais como a inclusão de temas relacionados à diversidade cultural nos currículos de formação, a promoção do diálogo intercultural em sala de aula, a valorização das diferentes formas de conhecimento e cultura, o incentivo à reflexão crítica sobre as relações de poder e a construção de práticas pedagógicas que respeitam as diferenças culturais.

Os três momentos pedagógicos proposto por (DELIZOICOV; ANGOTTI e PERNAMBUCO,2011) são utilizados como uma dinâmica didático-pedagógica para estruturar os processos formativos, e contemplam as seguintes etapas: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento. Eles são descritos como uma abordagem contínua de ação e reflexão, que pode ser utilizada na construção de programas escolares, currículos e cursos de formação a fim de promover uma aprendizagem dinâmica e a construção de projetos interdisciplinares com enfoque na abordagem temática. Os três momentos pedagógicos apresentados na figura 1 contemplam os seguintes pressupostos para sua realização:

894

Figura 1- Síntese dos três momentos pedagógicos de Delizoicov; Angotti e Pernambuco (2011).



Fonte: Sistematizado pelas autoras.

Esses três momentos pedagógicos são utilizados como uma estrutura organizacional no processo formativo, visando promover a estruturação de um processo de aprendizagem reflexivo e a construção de projetos interdisciplinares.

Com base nas considerações ora apresentadas sobre formação docente e saberes interculturais, a proposição de estudo apresentada direciona para a seguinte questão problematizadora: “Como o processo de formação docente pautado na perspectiva intercultural oportuniza mecanismos de desenvolver ações educativas que buscam por rupturas com a abordagem hegemônica do saber desconectadas de questões sociais e monoculturais no ensino?”

Objetivo geral

Analisar por meio da formação inicial de estudantes do curso de licenciatura em Química no Centro Universitário Norte do Espírito Santo participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência -PIBID os desafios para se trabalhar questões da cultura Afro-brasileira nas aulas de Química.

Objetivos específicos

- Desenvolver junto aos licenciandos em Química uma oficina temática a fim de propor ações pedagógicas para se trabalhar a cultura Afro-brasileira no ensino de Química;
- Avaliar os conhecimentos prévios dos licenciandos sobre a lei nº 10.639/03 acerca da inserção da História e cultura Afro brasileira e suas relações com o ensino de Química através de um momento formativo com o tema: “Alfabetização Científica e Interculturalidade”;
- Elaborar em parceria com os licenciandos em Química-UFES/São Mateus/ES propostas de intervenção formativa na perspectiva intercultural.

896

Fundamentação teórica

Encontrar nos processos educativos e formativos um espaço de ressignificação de saberes transformando e ampliando o repertório de conhecimento adquirido em conhecimento prático e funcional sob a perspectiva da alfabetização científica (AULER,1998; BAZZO, 1998; CHASSOT, 2002) enfatiza o desenvolvimento da autonomia em diferentes contextos fundamentados na inter-relação Ciência, Sociedade, Tecnologia e Ambiente CTSA³ (SANTOS, 2007).

As concepções epistemológicas pautadas na abordagem de ensino CTS/CTSA estabelecem o diálogo necessário entre as dimensões do ensino de ciências pautadas na problematização em diferentes contextos (AIKENHEAD, 2006) visando a consolidação de temas sócio científicos que objetivam:

- Ampliar as concepções sobre Ciência no contexto social;
- Superação do currículo acrítico pautado no ensino exclusivamente propedêutico;

³ Segundo Santos (2002), a abordagem CTSA inclui as questões ambientais e suas inter-relações com Ciência, Tecnologia e Sociedade CTS.

- Promover o senso crítico ampliando a capacidade de resolução de problemas;
- Reflexão em contexto de coletividade promovendo a formação cidadã.

A formação pautada na perspectiva Intercultural perpassa pela interação entre os processos educativos, a abordagem curricular e a cultural na qual o sujeito cognoscente se permita a dialogicidade humanizada por meio de tomada de consciência através da (re) construção e (re) criação do mundo a nossa volta. Assim Freire (1999, p.51) afirma:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura.

Assim encontra-se nos saberes tradicionais um campo de possibilidades de discussão dos mecanismos de perpetuação das vivências e interações de um povo. Assim como enuncia Udry e Eidt (2015, p. 15):

O conhecimento tradicional é um grande indicador do grau da evolução cultural do homem com o seu ambiente, que, por meio de processos contínuos e dinâmicos os quais se perpetuam enquanto permanece a relação entre os humanos e o seu ambiente. Assim, o conhecimento tradicional é uma das facetas da evolução cultural que se manifesta na arte, no esporte, nas atividades e práticas artesanais, na criação de instrumentos de trabalho, nas práticas de cura, nos costumes de vestimenta e, inclusive, nos hábitos alimentares – respondendo pela segurança alimentar e nutricional dos povos e comunidades.

897

Publicizar tais saberes por meio da formação continuada apresenta a oportunidade de socializar saberes tradicionais, difusão das práticas pedagógicas possíveis de problematizar e anunciar a reflexão na ação (PIMENTA, 2012) a partir de rupturas epistemológicas monoculturais. Tais dinâmicas potencializando a integração de saberes no ensino de Ciências apontadas por Brasil (2019):

Os saberes tradicionais e os saberes acadêmicos, embora diferentes, são, ambos, formas de procurar entender e agir sobre o mundo, constantemente abertas e inacabadas. No entanto, é comum o saber acadêmico considerar os saberes tradicionais como um “tesouro”, uma essência, ou seja, um conjunto acabado que deve ser preservado e transmitido por antepassados e ao qual nada mais deve ser acrescentado.

Outras características dos saberes tradicionais são apresentadas por Brasil (2019, p. 40) como possibilidade de ampliação da abordagem pedagógica multicultural de saberes existentes em nossa sociedade:

- Não pretendem universalidade;
- Possuem validade local;
- Não pretendem unificação;
- Há uma legião de regimes tantos quanto forem os povos existentes.

Tão importante quanto alicerçar o currículo e a prática pedagógica numa estrutura que contemple rupturas com a abordagem hegemônica, euro centrista das Ciências, ensino monodisciplinar desconectado das questões sociais, culturais e tecnológica é possibilitar ações pedagógicas interculturais (AIKENHEAD, 2000, 2006) para que tais proposições sejam efetivamente colocadas em prática a partir dos processos de formação docente.

Metodologia

Com base nos pressupostos que fundamentam a metodologia da pesquisa desenvolvida por meio das relações sócio interacionista e o processo de mediação inerente ao curso de formação continuada de professores, os procedimentos metodológicos serão classificados como pesquisa ação crítica segundo Franco (2005, p.486):

A condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo. Nessa direção, as pesquisas-ação colaborativas, na maioria das vezes, assumem também o caráter de criticidade.

Franco (2005, p.498) apresenta características que permitem de maneira mais abrangente compreender o papel da pesquisa-ação crítica no âmbito dos processos educativos:

[...] • instrumento de reflexão/avaliação das etapas do processo; • instrumento de auto formação e formação coletiva dos sujeitos; • instrumento de amadurecimento e potencialização das apreensões individuais e coletivas; • instrumento de articulação entre pesquisa/ ação/reflexão e formação.

Tal abordagem possibilita a expressão das interações entre os licenciandos em Química participantes do PIBID e suas experiências junto às escolas no município de São Mateus/ES. Gera possibilidades de desenvolvimento de ações pedagógicas interculturais e suas relações

com o ensino de Química sob a perspectiva da Alfabetização Científica mobilizando e anunciando saberes através da formação continuada.

Foi organizado um momento formativo com os licenciandos do subprojeto Química-UFES/São Mateus/ES através da elaboração de uma oficina temática sobre “Alfabetização Científica e Interculturalidade, cujo objetivo principal é mobilizar pressupostos teóricos e metodológicos para se trabalhar a partir da lei nº 10.639/03 a inserção da História e cultura Afro brasileira e suas relações com o ensino de Química. Freire (1993, p. 23) traz reflexões importantes acerca do processo de formação continuada de professores ao analisar que:

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Para a produção e coleta de dados desse estudo participaram onze licenciandos em Química participantes do PIBID que foram identificados como L1,L2,L3 etc., foi realizado um levantamento das concepções prévias dos estudantes sobre a lei nº 10.639/03 e a importância de se trabalhar a temática no ensino de Química via formulário eletrônico.

A dinâmica de oficina temática apresenta a intencionalidade de iniciar um processo de criação de comunidades aprendentes, a partir das concepções de Galiazzi e colaboradores (2013, p,159):

Nas comunidades aprendentes se assume que as aprendizagens são produzidas na interação social, tomando como princípio epistemológico a participação partilhada em práticas culturais e discursos sociais, aprendizagens situadas em que participantes mais experientes mediam as aprendizagens dos menos experientes, visando a todos se tornarem participantes ativos em seus contextos.

O trabalho colaborativo intensifica o senso de pertencimento através do compartilhamento de saberes, sentimentos e interações por meio da escuta coletiva gerando no grupo um movimento de integração para avançar o debate tão necessário sobre a inserção da História e cultura Afro-brasileira nos processos educativos.

Análise e discussão dos resultados

A oficina temática foi elaborada a partir das orientações prevista na lei nº 10.639/03 que regulamenta a inserção da História e cultura Afro-brasileira nos currículos escolares, para tal, foi planejado um momento formativo com 2 encontros de uma hora e meia cada com os licenciandos em Química participantes do PIBID, a oficina foi estruturada a partir das

concepções dos três momentos pedagógicos de Delizoicov; Angotti e Pernambuco (2011). A organização de cada momento é apresentada no quadro 1:

Quadro 1 - Organização da oficina temática.

MOMENTO FORMATIVO	OBJETIVO	ATIVIDADE DESENVOLVIDA
PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL	Estruturação das concepções pedagógicas pautadas na equidade enquanto compromisso com processos justos que respeitem e valorizem a diversidade da população brasileira.	Roda de conversa sobre: “A importância da interculturalidade para o ensino de Química”.
ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO	Identificar os desafios encontrados pelos licenciandos para se trabalhar o ensino de Química a partir da cultura Afro-brasileira.	Estudo sobre as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e suas implicações para o ensino de Química. Socialização dos principais pressupostos abordados em textos de divulgação científica sobre a temática.
APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO	Elaborar propostas de intervenção formativa na perspectiva intercultural.	Oficina do pensar: Elaboração de propostas para se trabalhar elementos da cultura Afro-brasileira no ensino de Química.

Fonte: Sistematização das autoras.

A estruturação de cada momento se deu a partir de um levantamento realizado previamente via formulário eletrônico enviado ao e-mail dos participantes juntamente com o termo de consentimento livre e esclarecido sobre a proposta de pesquisa. Por meio da análise das respostas do questionário apresentadas no quadro 2, foi elaborado um roteiro para se trabalhar as concepções que seriam abordadas na oficina temática tendo como princípio da pesquisa-ação crítica promover interface entre pesquisa/ação/reflexão/formação. Apenas um licenciando não autorizou a divulgação de suas respostas, mesmo sendo informado sobre o sigilo na divulgação dos resultados, assim obedecendo aos critérios éticos da pesquisa suas respostas não foram analisadas nesse estudo.

O primeiro momento pedagógico contempla a problematização inicial e visa familiarização dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre História e cultura Afro brasileira e suas relações com o ensino de Química. Nessa etapa iniciou-se uma roda de conversa sobre interculturalidade pautada no epistemicídio de saberes, decolonização enquanto processo de desconstrução de paradigmas eurocêntricos e monoculturais e saberes tradicionais Quilombola enquanto campo de conhecimento ancestral. Foram apresentadas aos licenciandos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - CNE/CP 003/2004 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola afim de fomentar um diálogo sobre possibilidades e desafio na formação e na prática de professores de Química. Esse momento foi planejado a partir da análise das respostas apresentadas no quadro 2, que buscou avaliar os conhecimentos prévios dos licenciandos sobre a lei nº 10.639/03 acerca da inserção da História e cultura Afro brasileira e suas relações com o ensino de Química.

Quadro 2 – Levantamento das concepções prévias dos licenciandos sobre a lei nº 10.639/03.

LICENCIANDO PIBIDIANO	Você conhece a lei nº 10.639/03? Se sim deixe registrado a importância de se trabalhar a temática no ensino de Química.	Como a temática "Relações etnoraciais" está presente no seu curso?
L 2	"Não."	"Alguns professores ressaltam as contribuições para a química que eles fizeram."
L5	"Sim, é de suma importância abordar as questões étnico raciais em todas as áreas da ciência, pois além de tratar de questões sobre cultura africana ou indígena, é possível abordar mais espaço da química dentro de outros contextos."	"Na matéria de Projeto Integrado de Ensino, Pesquisa e extensão – PIEPE."
L6	"Sim, mostra como as outras culturas também contribuíram para o nosso conhecimento."	"Foi comentado na nossa aula de PIEPE, onde conhecemos um pouco sobre as leis citadas acima"
L7	"Não conhecia até ser comentado em sala."	"Em matérias pedagógicas tais como fundamentos filosóficos da educação."
L8	"Não"	"Em matérias específicas."

L9	<i>“Estou começando a conhecer hoje.”</i>	<i>“Foi trabalhado isso em uma matéria do curso.”</i>
L10	<i>“Não.”</i>	<i>“No estudo de matérias pedagógicas e que se voltam para as questões sociais.”</i>
L3, L4 e L11	Responderam apenas não para as duas perguntas.	

Fonte: Sistematização das autoras.

A lei nº 10.639/03 há 20 anos representa um marco importante no reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira. Antes da promulgação dessa lei, o currículo escolar brasileiro negligenciou o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana que ainda perpetua nos processos educativos e em nossa sociedade. Essa relação pode ser associada às respostas dos licenciandos em que a maioria desconhece sobre a existência da lei, sendo esta tratada apenas em disciplinas pedagógicas como citam os licenciandos. A Lei busca corrigir essa lacuna histórica, mas ainda é necessário ampliar os debates tanto na formação inicial quanto continuada, bem como ações que integram políticas públicas e a garantia do cumprimento integral da lei nos estabelecimentos de ensino.

As respostas apresentadas no quadro 2, apontam a necessidade de garantir o acesso à educação para a equidade racial e o respeito à diversidade étnico-cultural enquanto aparatos legais importantes no combate ao racismo e à discriminação, bem como na compreensão da diversidade cultural para a formação da sociedade brasileira. Para tal, vincular o contexto histórico, social e cultural ao processo de educação Científica estimula a reflexão sobre nossas próprias identidades culturais ao ampliar visões de mundo.

O segundo momento pedagógico que contempla a “Organização do Conhecimento”, buscou identificar os desafios encontrados pelos licenciandos para se trabalhar o ensino de Química a partir da cultura Afro-brasileira através da apresentação e estudo das leis nº 10.639/03 e suas implicações para o ensino de Química. Nessa etapa da oficina, também houve um momento de debate e discussão dos textos previamente selecionados para estudo que contemplam publicações de propostas didáticas relacionadas ao ensino de Ciências e a Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer), uma produção das pesquisadoras Bárbara Carine Soares Pinheiro e Katemari Rosa organizadoras dos livros Descolonizando saberes – a lei nº 10.639/03 no ensino de Ciências volume 1e 2. Os artigos selecionados para estudo são apresentados no quadro 3:

902

Quadro 3 - Lista dos artigos utilizados no segundo momento pedagógico.

Livro	ARTIGO
Volume 1	A cor da sua pele faz alguma diferença? Uma proposta de ensino interdisciplinar antirracista a partir do estudo da melanina Silná Maria Batinga Cardoso/Isabela Santos Correia Rosa
Volume 1	Quebrando estereótipos na sala de aula: contribuições de cientistas negras para a Ciência Ana Caroline Maia Barboza/ Bárbara Betuyaku Schittini Lia Midori Meyer Nascimento
Volume 1	O legado de Percy Julian na química: Uma proposta para o ensino de química Orgânica Fernanda de Jesus Ribeiro /Letícia dos Santos Pereira
Volume 2	Descolonizando o amor: da Química à Filosofia Alan Silva/ Douglas C. de Jesus / Elton Bernardo Santos
Volume 2	O ensino de Química e Matemática: uma questão de raça e gênero Jéssica Rocha Lacerda/Táisa Maria Sacramento Said
Volume 2	Descolonização e Multiculturalismo com uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICS): descobertas e avanços científicos africanos no contexto da lei nº 10.639/03 Emmanuelle Ferreira Requião Silva

Fonte: Livros Descolonizando saberes – a lei nº 10.639/03 no ensino de Ciências.

Durante o segundo momento pedagógico os licenciandos foram questionados sobre quais desafios para se trabalhar questões da cultura Afro-brasileira nas aulas de Química. Nessa etapa, os licenciandos foram estimulados a desenvolver estratégias pedagógicas que promovam a inclusão e valorização da diversidade cultural presente em nossa sociedade. Embora os apontamentos trazidos nas falas de L3, L7, L10 e L11 contemplam alguns desafios para se trabalhar a História e Cultura Afro-brasileira, a profissionalização docente na perspectiva intercultural é um processo contínuo em busca de oportunidades de aprendizado e atualização constante, a partir da participação de cursos, seminários, grupos de estudo e outras atividades que ajudem a aprimorar as habilidades interculturais docente:

L3: “*Matérias didáticos melhores.*”

L7: “*Sobre como abordar.*”

L10: “*Acredito que seja a forma como abordar e como encaixar de acordo com o currículo.*”

L11: “*Reconhecer os conhecimentos ancestrais e as tecnologias de povos que foram colonizados.*”

Outra possibilidade de ruptura com processos formativos únicos e monoculturais poder ser a busca por ações pedagógicas colaborativas com a comunidade local para enriquecer a

experiência formativa. Isso pode envolver a participação de membros da comunidade em atividades escolares, visitas a locais culturais e integração de projetos que envolvem a comunidade buscando romper com a ideia de que a formação inicial é a única fonte de saberes docentes. Gauthier (2013) ao representar os múltiplos saberes que constantemente são mobilizados em prol dos saberes competentes do ensino, afirma que, os saberes da profissão se apresentam como aporte aos diversos outros saberes que fundamentam a prática docente, que segundo o autor “formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece” com o intuito de atender as demandas de seu cotidiano profissional. Assim, as pontuações trazidas nas falas dos licenciandos apresentadas abaixo, sinalizam a necessidade de ampliar o repertório de conhecimento sobre as diferentes culturas presentes na comunidade escolar, incluindo suas crenças, valores, tradições e práticas educacionais. Isso envolve aprender sobre desenvolver uma consciência crítica das questões relacionadas à diversidade cultural, incluindo seus próprios preconceitos e estereótipos, levando-os a refletir sobre sua própria identidade cultural e como ela influencia sua prática pedagógica:

L5: *“Encontrar contexto e espaço nas aulas para ser abordado o tema.”*

L6: *“A falta de informação trabalhada.”*

L8: *“Saber mesclar o assunto com o conteúdo de química.”*

L9: *“Conseguir incluir essas questões com o conteúdo trabalhado.”*

Os demais participantes não responderam à pergunta.

A partir da socialização dos principais pressupostos abordados nos textos apresentados no quadro 3, iniciou-se o terceiro momento pedagógico que contempla a “Aplicação do Conhecimento”, buscou-se promover um momento de construção coletiva por meio da Oficina do pensar. Essa etapa da oficina contou com a elaboração de propostas formativas na perspectiva intercultural para se trabalhar elementos da cultura Afro-brasileira no ensino de Química que visa compreender e incorporar ações pedagógicas interculturais pautadas na valorização das diferentes culturas e perspectivas voltadas à educação científica. A partir da vivência formativa os licenciandos foram estimulados a mobilizar seus conhecimentos, experiências e expertises na produção de atividades pedagógicas, o resultado dessa produção é apresentado no quadro 4:

Quadro 4 - Apresentação das respostas dos licenciandos ao terceiro momento pedagógico.

LICENCIANDO / PIBIDIANO	Que tipo de atividade pedagógica, material pedagógico, espaços formais ou não formais de aprendizagens poderiam ser utilizados para se trabalhar a cultura Afro-brasileira no ensino de Química?
L 3	<i>“Não tenho informação sobre.”</i>
L2 e L4	<i>“Não sei.”</i>
L5	<i>“Apresentações de danças e costumes culturais.”</i>
L6	<i>“Livros, eventos.”</i>
L7	<i>“Artigos sobre como inserir a cultura afro brasileira no conteúdo de química.”</i>
L8	<i>“Trabalhar a história da química fora da Europa, assim mostrando a influência dos povos na química.”</i>
L9	<i>“Aulas expositivas sobre conhecimento científico de autores e/ou cientistas, suas obras e suas origens. O uso e conhecimento de termos e experiências químicas no espaço cultural.”</i>
L10	<i>“Utilizando elementos da cultura africana, como o tema de metalúrgica por exemplo, em experimentações.”</i>
L 11	<i>“Visita ao museu do negro, documentários sobre história e influência negra na formação do povo brasileiro e nos costumes do dia a dia.”</i>

Fonte: Sistematização das autoras.

Os licenciandos que participaram desse estudo estão cursando entre o quarto e décimo período do curso de licenciatura em Química, possuem vivências formativas relacionadas à área de ensino no PIBID e durante o estágio supervisionado através das ações pedagógicas que desenvolvem nas escolas de Educação Básica. Embora em suas falas alguns licenciandos apontam estratégias pedagógicas importantes, como, os costumes, as tradições culturais, dança e espaço cultural, a maioria não deixa claro a interrelação entre ciência, cultura e contexto social/local enquanto possibilidade de propostas pedagógicas interculturais. Somente o licenciando L 10 traz uma possibilidade importante de vincular os saberes culturais aos científicos. Esse resultado é um sinalizador importante sobre a necessidade

promover processos formativos onde a ciência seja vista como uma construção social e cultural, e não como um conhecimento universal, único e descontextualizado.

O Espírito Santo é um estado rico em diversidade cultural e comunidades tradicionais como quilombolas, pescadores, povos originários dentre outros daí a importância de ofertar experiências formativas em campos diversos do conhecimento, principalmente ao longo da formação inicial, visto que a constituição da identidade docente é etapa fundamental nesse processo, como cita Pimenta e colaboradores (2012, p.157) ao avaliar a dimensão reflexiva do trabalho intelectual docente frente a articulação entre as ações socioculturais que se apresentam na realidade escolar e a constituição da identidade docente:

Conceber o trabalho dos professores e professoras como trabalho intelectual quer dizer, pois, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo em que se relaciona com a ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino.

A formação de professores na perspectiva intercultural é fundamental para capacitar os educadores a implementar práticas pedagógicas que promovam a interculturalidade como processo que reconhece e confronta a diversidade cultural as tradições, costumes, crenças, valores e práticas científicas de diferentes grupos étnicos e culturais enquanto saberes tão válidos quanto os acadêmicos.

906

Considerações finais

Os processos de formação docente pautados na educação científica oportunizam mecanismos de desenvolver ações educativas interculturais na busca por rupturas com a abordagem hegemônica e monocultural desconectadas de questões socioculturais pertinentes ao ensino. Falar sobre as relações escola/formação/cultura sem relacionar as questões que envolvem tradição histórica e cultural pouco colabora para novos entendimentos das práticas interculturais no ensino de ciências. Compreender por meio da formação inicial a necessidade de ampliar a abordagem intercultural pelo viés da alfabetização científica busca contribuir na socialização e na difusão de processos pedagógicos interculturais possíveis de problematizar e anunciar novas forma de construir pontes entre as diferentes culturas, superando as barreiras da desigualdade e da discriminação, princípio fundamental para a construção de uma educação crítica e mais democrática.

Referências

AIKENHEAD, G. S. **Rekindling traditions: cross-cultural science & technology units.** Saskatoon, Canada: College of Education, University of Saskatchewan, 2000.

AIKENHEAD, G. **Science education for everyday life: evidence-based practice**. New York: Ed. Teachers College, 2006.

AULER, D. Movimento Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS): modalidades, problemas e perspectivas em sua Implementação no ensino de física. In: **Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**, 6, Resumos..., Florianópolis, 1998.

BAZZO, W. A. **Ciência, Tecnologia e Sociedade e o contexto da educação tecnológica**. Florianópolis: UFSC, 1998.

BORGES, L.A. **Metodologia de pesquisa afrocentrada e periférica**. Belo Horizonte: Marginália, 2022.180 p.

BRASIL, E. D. F. Educação científica intercultural: mediações de saberes tradicionais e acadêmicos na formação inicial de professores. **Tese** (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, p.178. 2019.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social**. Revista Brasileira de Educação. n. 21, p. 157-158, set./dez. 2002.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, M. A. S. **A pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dez. 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 33. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GALIAZZI, M. C. et al. Cirandar: rumo a comunidades aprendentes na formação acadêmico-profissional em roda. In: GALIAZZI, M. do C. (org.). **Cirandar: rodas de investigação desde a escola**. São Leopoldo: Oikos, 2013, 150-167.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas sobre o saber docente. Tradução: Francisco Pereira. Coleção fronteiras da educação. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução: Eliane Lisboa. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. 120 p.

PÉREZ, D.G., MONTORO, I.F., ALÍS, J.C., CACHAPUZ, A. PRAIA, J. **Para uma visão não deformada do trabalho científico.** Ciência e Educação, v.7, n.2, p.125-153, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 20set.2020, 20:47.

PINHEIRO, B. C. S.; ROSA, K. D. da (Org.). **Descolonizando saberes:** A Lei nº 10.639/2003 no Ensino de Ciências. São Paulo: Livraria da Física, 2018.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, B. S.. **Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro.** Coimbra: Centro de Estudos em Ciências Sociais. 2004.

SANTOS, B. de S. . **La Globalización del derecho:** los nuevos caminos de la regulación y la emancipación. Bogotá, Colombia: ILSA; Universidad Nacional de Colombia., 1998. Acesso em 27 jan. 2023. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/La_globalizacion_del_derecho_Los_nuevos_caminos_de_la_regulacion_y_la_emancipacion.pdf.

SANTOS, B. S . **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

UDRY, C., EIDT, J.S. **Conhecimento tradicional:** conceitos e marco legal. Editoras técnicas. – Brasília, DF: Embrapa, 2015. 344 p. (Coleção Povos e Comunidades Tradicionais).

CIDADANIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DE PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS¹

Marcos Francisco Martins²

Introdução

Este texto expõe os resultados de uma pesquisa de tipo documental, realizada em cursos de Pedagogia no Brasil e tem como tema a questão da cidadania. O objeto da investigação são os PPPs - Projetos Político-Pedagógicos: documento escrito que orienta o trabalho educativo e que, por força legal (Arts. 12 e 14 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996), as escolas devem elaborar autônoma e democraticamente. A amostra investigada é de dez cursos das cinco regiões brasileiras, sendo dois de cada Estado, selecionados pelo critério de maior nota no ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) 2019.

O problema de pesquisa é saber como a cidadania é apresentada nos PPPs dos cursos, seu sentido e significado, já que a Constituição Federal (Art. 205) reza que ela deva ser assumida como finalidade da educação, o que ressoa na LDB (Art. 2º).

Entre os resultados alcançados está que a palavra cidadania não se apresentou em um dos PPPs, mas o conteúdo do conceito esteve em todos eles, em geral assumida como princípio e finalidade do trabalho educativo, e concebida como participação democrática na vida social para transformá-la, qualificando-a, tendo assim uma destacada dimensão política.

Na conclusão, há a indicação de dificuldades que a pesquisa ofereceu e três proposições, inclusive, a de um Fórum Nacional de Cursos de Pedagogia.

909

Considerações sobre os PPPs (Projetos Político-Pedagógicos)

Os estabelecimentos de ensino no Brasil, por força legal, devem elaborar “propostas pedagógicas” ao trabalho educativo, de modo autônomo e democrático. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/96) reza sobre isso, nos artigos de 12 a 14. E isso deve seguir um processo presidido pela lógica da “gestão democrática”, como informa o Art. 14, consoante ao que está definido no Art. 206, inciso VI, da Constituição Federal.

¹ Pesquisa financiada pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

² Professor Associado da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos - *campus* Sorocaba) e integrante do DCHE (Departamento de Ciências Humanas e Educação). É doutor em Educação, docente permanente do PPGEd-So/UFSCar, líder do GPTeF e bolsista PQ-CNPq. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-8220-2030>>. E-mail: marcosfranciscomartins@gmail.com

A “proposta pedagógica” referida pela legislação objetiva-se na forma de um documento escrito, recorrentemente identificado como Projeto Político-Pedagógico – PPP (cf. SANT’ANA; GUZZO, 2016). Ele apresenta princípios, finalidades e diretrizes ao trabalho pedagógico: orienta a prática educativa, pronuncia como deve ser o currículo, o modo de gestão, a avaliação, o perfil da comunidade e do(a) egresso(a), e outros detalhamentos à direção da ação educacional (cf. VEIGA, 1998; VEIGA, 2010)

Se o termo “pedagógico” se refere às ações de ensino-aprendizagem a efetivar na instituição educativa, que devem ser aderentes aos princípios e finalidades enunciados no documento, a palavra “projeto” designa o planejamento do trabalho pedagógico para um interstício temporal. Por sua vez, o termo “político” expressa a necessidade de a formação humana voltar-se à participação ativa dos(as) educandos(as), individual e coletivamente, na vida social; em outros termos, “É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (VEIGA, 1998, p. 12). Segundo Vasconcellos, “O projeto político pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição [...] entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada” (2006, p. 169).

Considerado “[...] como a própria organização do trabalho pedagógico da escola” (VEIGA, 1998, p. 18), o PPP não deveria ser um documento formulado apenas para guardar nos assentamentos da instituição ou para atender exigências formais. Ao contrário, deve ser algo vivo, que expressa a concepção que a comunidade escolar tem da realidade e dos desafios formativos que se colocam ao público que atende, indicando caminhos ao processo de ensino-aprendizagem. Daí o imperativo de o PPP ser reelaborado constantemente. Isso exige constante reflexão sobre o trabalho pedagógico e re-formulações dos PPPs (cf. GUEDES; SILVA; GARCIA, 2017)

Importa afirmar que a produção dos PPPs atende a concepções ético-políticas e pedagógicas presentes na comunidade escolar, que se manifestam em diferentes “[...] concepções] de homem, de sociedade, de educação e de instituição educativa” (VEIGA, 2003, s/p). A que prevalece direcionando o processo, é a que tem maior poder na correlação de forças. Veiga identifica duas lógicas divergentes a orientar os processos de formulação e execução dos PPPs. A regulatória

[...] significa assumir o projeto político-pedagógico como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado [...] deixa-se de lado o processo de produção coletiva [...] orienta-se pela padronização, pela uniformidade e pelo controle burocrático [...] visa à eficácia [...] tem o cunho empírico-racional ou político-administrativo. [...] ao criarem indicadores de desempenho das escolas [...]o projeto é concebido como um instrumento de controle [...] [é] alternativa de gestão do tipo empresarial, centrada no serviço ao cliente (VEIGA, 2003, s/p).

Por sua vez, quando a lógica emancipatória ou edificante orienta os PPPs,

[...] luta contra as formas instituídas e os mecanismos de poder. É um processo de dentro para fora [...] é de natureza ético-social e cognitivo-instrumental [...] é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo [...] enfatiza mais o processo de construção [...] mas [o] produto inovador provocará também rupturas epistemológicas [...] é um meio de engajamento coletivo [...] mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações (VEIGA, 2003, s/p).

Dado o exposto, cabe dizer que os PPPs guardam as intencionalidades das instituições escolares no que concerne ao desenvolvimento trabalho pedagógico, daí ser inexorável empreender um processo democrático de formulação e de implantação.

A cidadania nos PPPs

No Brasil, está instituída formalmente a cidadania como determinante do modelo de sociabilidade, uma vez que o Art. 1º da Constituição Federal atribui a ela ser um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito.

No campo educacional, embora cada instituição educativa tenha intencionalidades próprias, elas não podem, ao serem traduzidas no PPP, ultrapassar o perímetro de sociabilidade definido pela Constituição e por normas infraconstitucionais relativas à educação, como a LDB. De fato, era de caris civilizatório, “cidadão”, o espírito dos(as) legisladores(as) da Carta de 1988, tanto que é conhecida como “Constituição cidadã”.

Embora com limites³, o pano de fundo jurídico da atual Constituição dá guarida ao ordenamento legal que garante direitos sociais (observe-se, por exemplo, todo o Art. 5º da Constituição) e estimula a participação política (cf. o Art. 14, que trata da soberania popular exercida pelo sufrágio universal e também mediante plebiscito, referendo e iniciativa popular na formulação de leis), visando a superar a bárbaro ataque aos direitos promovido pela ditadura civil-militar (1964-85), a repressão e a difusão da indiferença política que ela patrocinou por diferentes meios e modos.

Entende-se aqui que a “Constituição cidadã” é assim chamada porque, sobretudo, abre espaço à participação na definição dos rumos da vida social. E, desde Aristóteles, cidadania refere-se à participação:

[...] o cidadão que procuramos definir é um cidadão em sentido estrito, contra o qual nenhuma exceção pode ser feita, e sua característica especial é que ele

³ A concepção ético-política liberal-burguesa, presente também na Constituição, assenta-se na democracia formal e não concreta, com participação indireta, via sufrágio, sendo o acesso aos bens materiais, simbólicos e sociais determinado pela condição econômica dos indivíduos.

participa da administração da justiça e dos cargos. [...] Aquele que tem o poder de tomar parte na administração deliberativa ou judicial de qualquer estado é dito por nós como cidadão desse estado⁴. (ARISTOTLE, 350 B.C.E, s/p. – tradução nossa)

Saviani corrobora a clássica formulação aristotélica de cidadania (SAVIANI, s/d.) e essa concepção de cidadania como participação está presente na LDB, quando trata da responsabilidade de os(as) docentes atuarem na formulação da “proposta pedagógica” da instituição educativa e o Art. 13, anteriormente citado, expressa isso. Ocorre que ninguém nasce sabendo participar. Todos(as) precisam ser habilitados(as) a tanto, teórica e praticamente, até porque, para bem participar, é preciso ter informações sobre o processo do qual se participa e, ainda, ser habituado por experiências concretas. A propósito, “[...] o próprio ato da participação exercita e capacita para a participação” (SAVIANI, 1986, p. 74).

Se estar apto a participar não é inato aos seres humanos, eles precisam ser formados para isso, para participarem de modo pró-ativo da definição dos rumos da vida social, pois a indiferença política também é um tipo de participação (cf. GRAMSCI, 2004, p. 84), e no caso em discussão, da deliberação dos rumos da instituição escolar. É por isso que no documento que apresenta o planejamento geral do trabalho pedagógico, o PPP, há de se prever o ensino de conhecimentos e valores cidadãos, isto é, relativos aos processos de participação, e também que se abra espaços e tempos para que a participação seja exercitada cotidiana e democraticamente na escola.

A Constituição e a LDB reconhecem isso, tanto que, ao definirem as três finalidades para a educação nacional, deixaram explícito ser a cidadania uma delas. Enquanto na Constituição de 1988 tem-se, no Art. 205, que “A educação [...] será promovida e incentivada [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu **preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho” (grifo nosso), na LDB ressoa isso no “Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, Art. 2º. De fato, “Nos últimos cem anos não houve reforma educacional no Brasil que não ressaltasse o papel da educação escolar na formação do cidadão [embora] pouco efeito prático tiveram.” (PALMA FILHO, 1998, p. 112).

É exigência legal que os PPPs devem trazer claramente definido como as instituições escolares pretendem trabalhar pedagogicamente a questão da cidadania. Em se tratando de cursos de formação de professores(as), em especial, os de Pedagogia, objeto desse artigo, essa demanda é maior ainda, porque neles educam-se profissionais a participar e eles devem,

⁴ “[...] the citizen whom we are seeking to define is a citizen in the strictest sense, against whom no such exception can be taken, and his special characteristic is that he shares in the administration of justice, and in offices. [...] He who has the power to take part in the deliberative or judicial administration of any state is said by us to be a citizens of that state.”

no futuro trabalho pedagógico, ensinar educandos(as) a participar também, formando-os(as) como cidadãos(ãs).

Todavia, compreender a cidadania como participação e lembrar que a indiferença política também é um modo específico de participar, não esgota o conceito. Isso porque, para participar, é preciso saber, entre outras coisas, baseado em que, por que, para que, como, onde e com quais interesses se participa. Ao responder essas questões, vai se compondo uma gama de tipos de cidadania. Disso decorre a inferência de que o conceito de cidadania é polissêmico (cf. MARTINS, 2000)

De fato, a Constituição e a LDB validam a ideia de que “Nos cursos de formação de professores [...] é também essencial [...] a formação para cidadania” (PAIXÃO; SANTOS; SILVA, 2013, p. 11192). Entrementes, se a Constituição e a LDB indicam a cidadania como finalidade da educação nacional, pode-se pensar que elas definem o conceito. Ledo engano! Nesses documentos não há definição do conceito.

Mas conceitos de cidadania podem ser encontrados em alguns(mas) autores(as) (cf. MARSHALL, 1967; SEVERINO, 1994; MARTINS, 2000) e mesmo tipologia deles, como fez Martins (2019), ciente da limitação desse exercício:

a) a cidadania como saber, o mais ingênuo deles; b) a cidadania como “inclusão”, o mais funcional ao capitalismo (cf. SAES, 2003, p. 13); c) a cidadania como ação voluntária, conceito crítico-dialógico; d) a cidadania como ação revolucionária, conceito crítico-dialético; e) a cidadania regressiva, conceito reacionário. (MARTINS, 2019, p. 158)

913

Contudo, na pesquisa cujos resultados estão aqui relatados, não se adotou um conceito de cidadania e nem uma tipologia prévia. Pretendeu-se apenas verificar a presença ou não da cidadania neles e qual o significado e sentido que ela apresenta.

Sobre a metodologia da investigação

A pesquisa aqui relatada trata de cursos de Pedagogia no Brasil, porque são parte importante do conjunto de sujeitos institucionais que atuam nos sistemas escolares, formando pessoas a lidar com a gestão das estruturas de ensino, bem como em cada uma das escolas de educação básica, em diversas funções. Já que a ação dos sujeitos no universo escolar depende, em alguma medida, dos cursos de Pedagogia, resolveu-se investigá-los.

Dada a amplitude dos cursos, eles foram “recortados” por critérios que possibilitam compor a “amostra” a investigar. Assumiu-se como primeiro deles a divisão regional do país, considerando os Estados e o Distrito Federal. A esse critério agregou-se um segundo: foram selecionados os cursos que tiveram maior nota no ENADE 2019. Disso resultaram dez cursos investigados em dez Estados.

Os PPPs dos cursos de Pedagogia compõem o objeto da investigação. E eles não passaram por revisões em função dos novos parâmetros postos pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20/12/2019. Nas possíveis futuras retificações, a questão da cidadania poderá ou não sofrer modificações. O período de coleta dos PPPs (baixá-los dos *sites* das instituições) foi de 07/2022 a /012023 e as datas neles registradas encontram-se no quadro abaixo, junto a outros dados descritivos da amostra.

Quadro 1 – Dados e composição da amostra de cursos de Pedagogia investigados

Região	Estado	Instituição de Ensino Superior (IES)	Posição no ENADE 2019	Ano constante na capa do PPP
Norte	Tocantins	1 ⁵	59	2007
	Roraima	2	99	2009
Nordeste	Pernambuco	3	12	2007
	Rio Grande do Norte	4	16	2017
Sul	Rio Grande do Sul	5	8	2018
	Paraná	6	11	2019
Sudeste	Minas Gerais	7	1	2018
	Rio de Janeiro	8	2	2015
Centro-Oeste	Distrito Federal	9	10	2018
	Mato Grosso	10	19	1995

Fonte: elaborado pelo autor do artigo.

Assim identificado o objeto da pesquisa, ele foi investigado por método com enfoque predominantemente qualitativo, empregando os recursos da pesquisa de tipo documental para analisar os PPPs dos dez cursos componentes da amostra.

Procurou-se avaliar os dez PPPs de cursos de Pedagogia com vistas a encontrar respostas às seguintes perguntas, entendidas como **problemas da pesquisa**:

- a) a palavra cidadania é apresentada textualmente no documento?
 - b) se a cidadania é apresentada no PPP, qual o significado e sentido que guarda?
 - c) se não é apresentada textualmente, como a questão da formação para a participação está presente nos PPPs investigados, se é que está?
 - d) há alguma relação de intertextualidade entre os PPPs analisados; se há, que relação é essa?
- O que se fez, portanto, foi focar a análise nos documentos selecionados, inclusive, identificando quantitativamente termos que neles se apresentam e qual o significado (valor)

⁵ Considerando a anonimidade como parâmetro ético da pesquisa, nem as instituições e nem os cursos investigados são identificados neste artigo; a eles se faz referência por meio dos números de 1 a 10.

e sentido (diretrizes para ação) “manifesto e explícito” (SHIROMA; CAMPOS; EVANGELISTA, 2004, p. 35) que encerram, do que resultaria identificar esse tipo de investigação documental como análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Contudo, considerando que também se foi além do *corpus*⁶ selecionado, com vistas a identificar a relação entre os documentos no contexto presente, recursos da análise do discurso (PÊCHEUX, 1983) foram empregados, particularmente, os da análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 2012).

Não havendo neste artigo espaço suficiente para discutir as filigranas desse percurso metodológico adotado, resta dizer que, depois de composto o *corpus* a analisar, isto é, fazer a “pré-análise”, conforme indicam Shiroma, Campos e Evangelista (2004, p. 36), foi realizada a primeira leitura dos documentos, seguindo a problemática definida, e assim optou-se pelas seguintes “unidades de análise” (SHIROMA; CAMPOS; EVANGELISTA, 2004, p. 36):

- a) busca quantitativa em todo o *corpus* dos seguintes descritores: “cidadania” e “participa”, com as respectivas flexões desses termos;
- b) identificação dos significados (valor) e sentidos (diretrizes para ação) que a cidadania apresenta no *corpus*, categorizando-os;
- c) interpretação da intertextualidade presente no *corpus*;
- d) reflexão sobre se a cidadania na “rede de práticas [educativas dos cursos de Pedagogia] em algum sentido é um problema ou não” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 312);
- e) “Identificar obstáculos para a resolução desse problema” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 317) da cidadania nos cursos de Pedagogia, bem como “possíveis caminhos para vencer os obstáculos” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 323).

O que se apurou a partir desse processo está descrito no subitem a seguir.

A cidadania nos PPPs de 10 curso de Pedagogia das cinco regiões do Brasil

Sobre os resultados alcançados cabe dizer que, em relação à presença dos descritores “cidadania” e “participa” nos PPPs investigados, considerando as flexões que essas palavras têm, o que se observou foi o seguinte:

⁶ Entendido como o conjunto dos documentos selecionados a partir dos parâmetros da pesquisa, a “amostra representativa de todos os documentos de um tipo que se quer investigar” (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 60).

Quadro 2 – Citação do termo cidadania e correlatos nos PPPs de cursos de Pedagogia

IES	Quantidade de vezes que os descritores são citados	
	Cidadania	Participa
1	14	30
2	5	40
3	8	12
4	3	20
5	3	26
6	0	14
7	26	84
8	5	62
9	22	38
10	19	43

Fonte: elaborado pelo autor do artigo.

Quase que na totalidade dos PPPs o descritor “cidadania” está presente, nas variadas formas da escrita dessa palavra. Chama a atenção, contudo, que no PPP da IES 6 o termo não aparece, contrariando a exigência da normativa legal constitucional e infraconstitucional (LDB 9394/96). Mas, considerando que o conceito de cidadania pode se revelar indiretamente por meio de outros termos e processos, particularmente os relativos à “participação”, foi preciso verificar no PPP da IES 6 se ele está referenciado no documento; e estava, conforme encontra-se descrito no Quadro 3 abaixo.

Em relação aos significados (valor) e sentidos (diretrizes para ação) que a cidadania apresenta no *corpus*, o resultado apurado é o seguinte:

916

Quadro 3 – Categorização dos significados e sentidos da cidadania nos PPPs

IES	Significado (valor) e sentido (diretriz para o trabalho pedagógico) da cidadania
1	Entendida como finalidade da prática pedagógica, que deve colaborar para construir “Uma sociedade que respeite e defenda os direitos individuais e sociais da pessoa [...] Que dê condições de ‘vida digna’ à população” (p. 10), considerando que “O currículo [...] deve expressar o percurso da vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da escola” (p. 1).
2	Tomada como função da escola, que é entendida como “organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania” (p. 11) e exercitar a participação nas suas próprias instâncias, como em “órgãos colegiados” (p. 32).
3	Concebida como “dimensão ético-política” (p. 18) do currículo e “pressuposto” do curso, que deve “[...] atuar no processo constitutivo da cidadania do ‘aprendente’ [...] [e em] defesa de um discurso curricular [...] que trata da prática social da educação [...] das práticas sociais [...] enquanto práxis geradora de políticas e compromissos” (p. 14).
4	Está citada entre os princípios do curso, nas “Atividades Teórico-Práticas” (p. 36), que devem, “[...] envolve[r] atitudes de [...] respeito ao indivíduo e à coletividade, aos direitos e deveres da cidadania e à ordem democrática” (p. 36).
5	Compreendida como “perspectivas ética e política [...] pressupostos imprescindíveis para a construção e a efetivação da cidadania e da democracia” (p. 7).
6	A cidadania não é citada no documento. Ao buscar identificá-la pelo descritor “participa”, observa-se que está relacionada às finalidades do curso, que visa a “[...] efetivar ações transformadoras no sentido de [...] qualificar a participação de cada sujeito, pessoal e grupal, envolvido no processo [...] comprometimento com [a] emancipação, decisão democrática, transformação crítica e crítica educativa e com a integração dos diferentes momentos: expressão e descrição da realidade; crítica [...] e criação coletiva” (p. 18).
7	Assumida como compromisso na formação de egressos, “[...] cujos objetivos são a promoção da autonomia intelectual, crítica e reflexiva, do desenvolvimento da cidadania, bem como de habilidades e competências para atuação em diferentes contextos educativos” (p. 32).
8	Admitida como objetivo a ser alcançado não apenas pelo curso, mas pela universidade, mediante o processo de “[...] educação integral do estudante, preparando-o para: [...] exercer a cidadania [...] e consolidar a democracia” (p. 4) por ações diversas, como o “estágio obrigatório” (p. 35), que deve contemplar “[...] atividades relacionadas aos processos de organização dos alunos, professores e

	demais funcionários em ações de afirmação da cidadania e de mobilização social” (p. 36).
9	Tomada como “missão e princípio” (p. 16) da Faculdade à qual o curso está vinculado, que tem “[...] a função de promover a educação para e na cidadania” (p. 16), cujos “[...] princípios norteadores [...] [são a] interdisciplinaridade, contextualização, democratização, relevância social, ética, sensibilidade afetiva e estética como elementos básicos para consolidar na prática os conhecimentos factuais, procedimentais e de valores, atitudes e normas” (p. 34), por meio do “[...] desenvolvimento de uma visão de totalidade de conhecimento e do ser” (p. 34).
10	Entendida como objetivo a ser alcançado por diferentes práticas sociais, inclusive pela ação educativa, cujo “[...] currículo do curso de Licenciatura [...] sustenta-se em [...] núcleos de estudos” (p. 29), que devem visar à “Formação do educando para o fortalecimento da cidadania e da construção da sociedade mais justa” (p. 29).

Fonte: elaborado pelo autor do artigo.

Pelo que se pode verificar na categorização apresentada no Quadro 3, os PPPs dos cursos analisados, direta (IES 8) ou indiretamente (IES 6), adequadamente atendem aos Art. 205 da Constituição e 2º da LDB. O problema é que há distância entre o anunciado nos PPPs e a dinâmica concreta em sala de aula.

Considerando que o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em instituições escolares ocorre, sobretudo (mas não somente!), na sala de aula, por meio do trabalho pedagógico desenvolvido pelas disciplinas, supõe-se que elas deveriam apresentar nos títulos, nas ementas e mesmo nas bibliografias, referências à cidadania. Como na IES 6 o descritor cidadania não aparece em nenhum lugar do PPP, esperava-se que nos demais PPPs investigados isso não acontecesse, mas ocorreu: nas IES 4 e 8 a cidadania não aparece na matriz de disciplinas, o que pode indicar certa dificuldade em cumprir o que estabelece o PPP: assumir a cidadania como finalidade educativa. Se tal dificuldade se apresenta no processo formativo do(a) educando(a), na IES em que está a cursar Pedagogia, muito possivelmente ele(a) não poderá contar com a instituição escolar no próprio processo de formação de cidadão(ã) como agente atuante nos demais espaços e tempos da vida social, que se transcorre para além do ambiente escolar, como reza a Constituição Federal e a LDB em vigor.

Sobre a intertextualidade, cabe dizer que o primeiro elemento a ser destacado no *corpus* analisado é o cumprimento formal (presença do termo cidadania nos PPPs) do que estabelecem as normas constitucionais e infraconstitucionais, que todos os PPPs alcançaram, apesar da dificuldade concreta de efetivar a formação para cidadania no transcurso do trabalho pedagógico, como mencionado no parágrafo anterior.

Além disso, a leitura dos PPPs autoriza a dizer que há o entendimento comum da cidadania como conceito relativo à participação, que deve ser exercitada no ambiente da própria IES, durante o processo de formação, e na vida social. E na totalidade do *corpus* investigado, não se defende qualquer participação, pois ela é qualificada como devendo ser mediada pelo princípio democrático.

Quadro 4 – Categorização da participação democrática advogada nos PPPs

IES	Participação democrática nos PPPs
1	“É necessário mudança na forma de pensar a universidade e a escola, refletindo as vidas que delas são parte [...] deve ser pensada na dimensão da própria vida, assumir a formação em seu sentido universal e tornar-se um local de convivência mediada pela democracia e pelo diálogo” (p. 4).
2	“Conhecer e vivenciar a organização e o funcionamento da gestão em sistemas e instituição de ensino escolares e não escolares, em perspectiva democrática” (p. 12).
3	“A democracia e a educação necessitam-se e vivificam-se reciprocamente [...] o propósito de qualquer proposta curricular para a formação de profissionais para atuar no campo educativo consiste em articular princípios, estruturas e práticas que evidenciem como formar os sujeitos para atuarem em uma esfera pública democrática” (p. 10).
4	“Formar pedagogos para o exercício da docência fundamentada em princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, inclusão, pertinência e relevância social, articulação entre teoria e prática, ética e sensibilidade afetiva e estética” (p. 26).
5	“Compreender o contexto histórico, sociocultural e científico dos processos de formação humana, de produção do conhecimento e gestão democrática, na perspectiva de uma educação crítica, que contribua para a transformação social” (p. 19).
6	“[...] o Curso [deve] qualificar a participação de cada sujeito, pessoal e grupal, envolvido no processo curricular. Esta opção implica [...] comprometimento com [...] emancipação, decisão democrática, transformação crítica e crítica educativa e com a integração dos diferentes momentos” (p. 18).
7	“[...] contribuir para a formação de um profissional melhor sintonizado com a nova forma de organização das escolas [...] um profissional formado para a docência e para a gestão democrática da escola” (p. 25).
8	“[...] visando o (<i>sic!</i>) aperfeiçoamento democrático das instituições, das políticas e das práticas educacionais” (p. 8) pela “Aplicação de princípios da gestão democrática em espaços educativos escolares e não escolares” (p. 27).

9	“[...] objetiva a inserção dos formados para atuar de forma ética e socialmente responsável nesses espaços, contribuindo para a redução das desigualdades sociais e para a consolidação de uma sociedade democrática” (p. 21).
10	“[...] privilegiar-se-á o desenvolvimento de ações que possibilitem aos discentes o aprendizado da gestão como uma prática coletiva, democrática e emancipadora. A gestão democrática constitui-se [...] estratégia para superação dos processos de exploração e dominação e potencializa a construção da igualdade, da democracia, da ética e da solidariedade. Permite, assim, que as pessoas participantes da gestão escolar” (p. 25 e 26).

Fonte: elaborado pelo autor do artigo.

O motivo da recorrência da participação democrática na totalidade do *corpus* da pesquisa talvez seja a força legal, porquanto ser a “gestão democrática” da educação é princípio constitucional que ressoa na LDB (Art. 3º, Inciso VIII). Cabe, pois, mais uma vez ponderar se essa questão da gestão democrática é apenas menção formal ou se efetiva concretamente na escola.

Resta ainda dizer que o descritor “democracia” e suas flexões aparecem quase na totalidade das matrizes curriculares dos PPPs, seja em títulos de disciplinas, nas ementas e nas bibliografias. As exceções são os PPPs das IES 6 e 8, mas neles não há ementário das disciplinas e nem as bibliografias, apenas a matriz com os nomes delas.

É também comum em todos os PPPs o entendimento dos processos educativos como necessários à formação de um sujeito apto a atuar nos espaços das instâncias da IES e nos demais da sociedade. Ou seja, a cidadania é compreendida nos PPPs como tendo uma destacada dimensão política, que se reporta à atuação coletiva, mediada pela perspectiva democrática das relações de ensino-aprendizagem, com vistas a produzir transformações na vida social, qualificando-a.

Por fim, ainda tratando da intertextualidade, os PPPs não apresentaram a concepção “ingênua” de cidadania (MARTINS, 2019), que a entende como restrita ao saber sobre direitos e deveres. Embora o PPP da IES 4 textualmente indique a cidadania também como conceito relativo a conhecer direitos e deveres, a leitura do conjunto dos PPPs não autoriza a restringir a concepção de cidadania ali presente como ingênua, porque como demonstra os “Objetivos” (IES 4, p. 26) do curso, para ficar com um exemplo, visa-se

Formar pedagogos para o exercício da docência fundamentada em princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, inclusão, pertinência e relevância social, articulação entre teoria e prática, ética e sensibilidade afetiva e estética [...] pesquisadoras/es da e na sua prática com postura [...] capaz de contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas,

culturais, religiosas, políticas e outras, comprometido com as práticas educativas problematizadoras em espaços escolares e não escolares.

Assim, da leitura dos PPPs infere-se que os cursos de Pedagogia compreendem ser importante trazer para a dinâmica formativa a questão da cidadania. Ela se constitui como problema a ser enfrentado pelo trabalho pedagógico, que tem que ter como objetivo a formação de um sujeito que se queira cidadão/cidadã, habilitado e com conhecimento para participar dos processos que se desenvolvem no ambiente universitário e na sociedade.

Entretanto, não é possível afirmar, pela investigação realizada, que ter no PPP o destaque da importância de formar para a cidadania é suficiente para garantir a formação de pedagogos cidadãos e cidadãs. Isso exigiria perscrutar a prática educativa desenvolvida em cada uma das dez IES investigada, com recurso à pesquisa de campo, por exemplo, durante e após o curso, para avaliar, inclusive, a dinâmica profissional e da vida social dos(as) egressos(as), o que não foi feito nesta investigação. Mas é possível dizer que só se aprende a bem participar, participando dos processos de formulação e implantação das decisões, em instâncias mediadas pelo diálogo democrático, algo próximo do afirmado em todo o *corpus* da pesquisa, mas bastante distante da dinâmica da vida vivida no atual estágio de desenvolvimentos capitalista, cuja concepção e prática democrática é formal e não concreta.

Considerações finais

Mais do que concluir este artigo, o que normalmente é encaminhado de modo a resgatar os argumentos apresentados ao longo do texto, sintetizando-os para indicar possíveis desdobramentos a partir deles, aqui são apresentadas duas das principais dificuldades em realizar a pesquisa e três sugestões ao encaminhamento da questão da cidadania nos cursos de Pedagogia no Brasil, incluindo aí as que tratam dos documentos legais que os regem.

Importa dizer que não foram poucas as dificuldades enfrentadas para realizar a pesquisa, cujos resultados estão aqui expostos. As duas mais significativas foram:

- a) dificuldade de localizar e ter acesso a alguns PPPs, porque nem todos estavam nos *sites* dos cursos investigados; mesmo sendo acionadas as equipes gestoras, via e-mail, demoraram chegar as respostas, do que resultou seis meses para se ter acesso a todos os PPPs;
- b) dificuldade de categorizar, empregando frases significativas do que se queria corroborar, principalmente quando havia grande recorrência do descritor, como ocorreu com “participação”, “democracia” e as respectivas flexões desses termos.

Em relação às proposições, cabe destacar:

- a) considerando ser o PPP o documento que sintetiza o curso, recomenda-se deixá-lo com facilidade de acesso nos canais informáticos que os cursos dispõem;
- b) como a cidadania é, constitucionalmente e pela LDB, a finalidade educativa de todos os níveis e modalidades de ensino, e considerando ainda que os cursos de Pedagogia formam

os profissionais da educação, seria produtora que os PPPs apresentassem, com clareza e objetividade, qual é a concepção de cidadania com a qual trabalham, dada a pluralidade do conceito e o fato de que os documentos legais (Constituição e LDB) não o conceituam;

c) construir um Fórum Nacional de Cursos de Pedagogia, o que poderia ser protagonizado via associações científicas do campo, como a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) ou a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), entre outras. O referido Fórum viabilizaria articulações nacionais em defesa da educação pública, estatal, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada, por vezes identificada como “educação cidadã”, bem como diálogos entre os cursos de Pedagogia no âmbito nacional sobre os problemas que enfrentam, sobretudo, na implantação da “educação para a cidadania”, trocando experiências nos momentos em que se exige a reconfiguração deles, como no presente processo de curricularização da extensão e mesmo a readequação em função da Resolução CNE/CP nº 2⁷, de 20/12/2019, que definiu as diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica e instituiu a BNC-Formação, dois desafios que todos os cursos estão a enfrentar.

Referências

ARISTOTLE. *Politics*. Translated by Benjamin Jowett. 350 B.C.E. Disponível em: <<http://classics.mit.edu/Aristotle/politics.3.three.html>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 jan. 2023.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. *Linha d'Água*, n. 25 (2), p. 307-329, 2012. Disponível em:

⁷ Importa mencionar que, apesar de a legislação educacional (Constituição e LDB) sobrevalorizar a cidadania ao tomá-la como finalidade educativa, nesta Resolução de 2019, que contém nove capítulos com 30 artigos, além de oito páginas com a BNC-Formação, a palavra cidadania é mencionada apenas uma única vez, na sexta das dez “Competência gerais docentes”. Parece expressar a mesma lógica da escrita da resolução anterior, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, que não empregou a palavra cidadania nem uma única vez, embora a Resolução CNE/CP nº 1, de 2006, tenha tratado melhor do tema, pois utilizou duas vezes o termo cidadania (Art. 3º e 6º) e o definiu como central ao licenciado.

<<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728/51460>>. Acesso em: 15 abr. 2023.

GRAMSCI, Antonio. *Escritos políticos: 1910-1920*. Org., intr. e trad. de C. N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, p. 76 - 98. (Lá città futura, v. 1)

GUEDES, Josenilson Viana; SILVA, Angela Maria Ferreira da; GARCIA, Luciane Terra dos Santos. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* 98 (250), set-dez. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Vnb6QkC3m7fSsxV6CDqjpcw/?lang=pt>>. Acesso em: 15 jan. 2023.

KRIPKA, Rosana M. L.; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de investigaciones UNAD*, Bogotá – Colombia, nº 14, julio-diciembre. Disponível em: <<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1455/1771>>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Trad. de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967, p. 57-114.

MARTINS, Marcos Francisco. *Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão*. Campinas-SP: Autores Associados, 2000. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 71)

MARTINS, Marcos Francisco. Todos educam para a cidadania. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 26, n. 1, p. 149-166, jan./mar., 2019. Disponível em: <<https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11102>>. Acesso em: 15 jan. 2023.

PAIXÃO, Divaneide Lira Lima; SANTOS, Fernanda Marsaro; SILVA, Rogério dos Santos. *Os conceitos de cidadania e educação para estudantes de cursos de licenciatura: um estudo de representações sociais*. XI Congressos Nacional de Educação - EDUCERE – 2013, PUC-PR, de 23 a 26 de setembro de 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6904_5868.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

PALMA FILHO, João Cardoso. Cidadania e educação. *Cadernos de Pesquisa*, n° 104, jul.1998, Fundação Carlos Chagas, p. 101-121. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/719/735>>. Acesso em: 20 jan. 2023.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1983.

SANT'ANA, Izabella Mendes; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Psicologia escolar e projeto político-pedagógico: análise de uma experiência. *Psicologia & Sociedade*, 28(1), p. 194-204. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/dZCnMPZnd9rP6T6ZNxFrwTc/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Educação, cidadania e transição democrática. In: COVRE, Maria de Lourdes Manzini (org.). *A cidadania que não temos*. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 73-83.

SAVIANI, Dermeval. *Ética, educação e cidadania*. s/d. Disponível em: <<https://vdocuments.mx/etica-educacao-e-cidadania-etica-educacao-e-cidadania-dermeval-saviani.html?page=1>>. Acesso em: 21 jan.2023.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Filosofia e educação: construindo a cidadania*. São Paulo: Editora FTD, 1994.

SHIROMA, E. O; CAMPOS, R. F. EVANGELISTA, O. Técnicas e procedimentos para análise conceitual de documentos de política educacional. In: SHIROMA, Eneida O. *Dossiê: uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre políticas públicas educacionais*. Grupo de Estudos sobre política Educacional e Trabalho – GEPETO, UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), Florianópolis, março de 2004, mimeo.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 15ª ed. São Paulo: Libertad, 2006. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 1)

VEIGA, Ilma Passos Alencastro da. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 1998, p. 11-35. Disponível em:



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

<<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro da. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cad. CEDES*, 23 (61), dez.2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>>. Acesso em: 10 jan. 2023

VEIGA, Ilma Passos Alencastro da. *Projeto Político-Pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da Secretaria de Educação*. Anais - I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

925



**Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas**

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO POR PARES: PROPOSIÇÃO DE INSTRUMENTOS PARA A INVESTIGAÇÃO DO *ENGAGEMENT*

Marcos Manoel da Silva¹

Rosa Maria Rigo²

Avanilde Kemczinski³

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos⁴

Introdução

Entre muitas variáveis que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, o *engagement* é considerado um “componente chave para o sucesso da aprendizagem da matemática” (PATAR, 2023, p. 1). O *engagement* dessa forma, pode ser considerado um preditor de bons resultados de aprendizagem, ou seja, pode ser assim, considerado um fator determinante para garantir o sucesso acadêmico no processo de aprendizagem (PATAR, 2023; HIDAYAH *et al.*, 2021; WOLVERTON, HOLLIER, LANIER, 2020).

Diante de sua importância, Wolverson, Hollier e Lanier (2020), destacam em suas pesquisas que muitos órgãos quer sejam, regionais, nacionais ou internacionais, continuamente, utilizam medidas do *engagement* dos estudantes como mecanismos para manter, melhorar ou gerar garantia de qualidade. Com os resultados gerados e analisados, “as universidades tornam-se mais empenhadas em alcançar esse importante indicador do sucesso do aluno” (WOLVERTON, HOLLIER, LANIER, 2020, p. 175).

Observando a importância de se considerar a variável *engagement*, este artigo tem por objetivo apresentar a construção de dois instrumentos: um para autoavaliação e outro para avaliação por pares, ambos elaborados como parte do processo de avaliação formativa. Em ambos os instrumentos objetiva-se apresentar seus entrelaçamentos às dimensões do *engagement*.

926

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias (PPGECMT) e Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3784-2511> - E-mail: parceria.marcos@gmail.com

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8266-1969> - E-mail: rosa.rigo01@gmail.com

³ Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora/Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias, Professora do Programa de Pós-Graduação em Computação Aplicada e Professora Associada do Departamento de Ciência da Computação do Centro de Ciências Tecnológicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (CCT/UDESC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7671-5457> - E-mail: avanilde.kemczinski@udesc.br

⁴ Doutor em Educação pela Universidade La Salle (UNILASALLE). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Professor Adjunto-A e Vice-chefe do Departamento de Ciências da Educação do Campus Porto Velho da Universidade Federal de Rondônia (DACED-PVH/UNIR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9086-669X> - E-mail: guilherme.mendes@unir.br

A escolha dos respectivos instrumentos se apresenta como uma alternativa que possibilita no decorrer do processo, monitorar o estilo e a capacidade de aprendizado bem como medir o *engagement* dos estudantes no desenvolvimento de uma prática educativa mediada pela metodologia ativa conhecida como *Problem Based Learning*⁵ (PBL) aplicada na área de Matemática. A construção dos instrumentos contempla apenas um recorte da pesquisa desenvolvida para o programa de pós-graduação na área de Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologia, em nível de mestrado, na modalidade profissional.

Estruturalmente, o presente artigo apresenta na próxima seção: a fundamentação teórica referente a avaliação formativa direcionada à autoavaliação e avaliação por pares e ao *engagement* e suas dimensões. Na seção três descrevemos o processo metodológico adotado para a pesquisa e o desenvolvimento da pesquisa, bem como do processo de adaptação que deu origem aos dois instrumentos. Sequencialmente, apresentamos as relações e entrelaçamentos entre os Instrumentos e o *engagement* na seção quatro. Para concluir, apresentamos na seção cinco as considerações finais, seguida das referências na seção seis.

Fundamentação Teórica

Ao compreendermos a necessidade de mudanças no processo de ensino-aprendizagem, é preciso também, se pensar em quais formas utilizaremos para avaliar a aprendizagem, bem como delinear o percurso no que tange a promoção do engajamento do estudante durante o desenvolvimento das atividades/tarefas que lhes forem solicitadas. Segundo Witt (2019, p. 43) a avaliação da aprendizagem é “um processo contínuo que antecede, acompanha e sucede o trabalho didático-pedagógico”, e possui as funções diagnóstica, somativa e formativa (LUCKESI, 2011).

Para Vicente e Brandalise (2013), a avaliação diagnóstica é tida como uma avaliação primária que tem por finalidade explorar o nível de aprendizagem do estudante em relação a conhecimentos, saberes e conteúdos já vistos, antes de iniciar uma nova atividade que envolva conteúdos novos e que necessitam dos anteriores. A avaliação com a função diagnóstica “fornece ao educador informações para que possa pôr em exercício a idealização de forma adaptada às características de seus alunos” (VICENTE, BRANDALISE, 2013, p. 7).

Segundo Silva *et al.* (2016, p. 4), a avaliação somativa “refere-se a uma avaliação para classificar e certificar os estudantes de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecido”. Ou seja, a avaliação somativa se caracteriza pela definição de uma nota,

927

⁵ A tradução do termo *Problem Based Learning* na língua portuguesa é “Aprendizagem Baseada em Problemas”. É possível observar em diversas literaturas que abarcam a temática os pesquisadores variarem entre a utilização do termo na língua inglesa (língua de origem do termo) ou a sua tradução para o português. Para o presente artigo, por escolha dos autores, será utilizado o termo em seu idioma de origem “*Problem Based Learning*” e sua respectiva sigla “PBL”.

resultante de avaliações que o estudante participa, as quais contemplam questões pré-estabelecidas. Logo, a avaliação da aprendizagem leva em conta analisar se o estudante sabe ou não realizar/resolver as questões, sendo então, traduzida por uma nota. Quanto maior a nota, melhores as chances de aprendizagem, quanto menor a nota, menor a aprendizagem. Desta forma, segundo Silva et al. (2016), a aprendizagem é estabelecida como um produto, pelo resultado (nota) e não pelo percurso, na busca de realizar/resolver a questão, que por muitas vezes, está correto, e sim, revela a aprendizagem adquirida.

Compreendendo-se que, o percurso de construção de conhecimento é importante, e que é nesse percurso que o estudante pratica reflexão, análise e criticidade em busca de soluções satisfatórias para o problema identificado e para o cenário problemático, compreendemos que é a Avaliação Formativa que melhor se enquadra para atender nossa necessidade de avaliação da aprendizagem.

A Avaliação Formativa é considerada como um processo contínuo de aprendizagem e avaliação. Segundo Pinto e Santos (2006), existem características importantes para se levar em consideração no processo de Avaliação Formativa, que são: i) a Avaliação Formativa precisa envolver o estudante em seu processo de aprendizagem, é preciso que o estudante tenha consciência das suas dificuldades e de seus sucessos; ii) a Avaliação Formativa deve estar aberta à pluralidade e necessita adaptar-se às singularidades dos estudantes; iii) a Avaliação Formativa foca os processos no percurso da aprendizagem, nas observações e informações obtidas, e não apenas nos resultados da aprendizagem; iv) a Avaliação Formativa desencadeia uma intervenção pedagógica sobre o ensino, sobre a aprendizagem ou sobre ambas, ela não é um ato estático; v) a Avaliação Formativa tem por proposta identificar as dificuldades e os momentos de erros dos estudantes para compreender suas causas; e vi) a Avaliação Formativa ajuda o estudante e o próprio ensino, pois sua função é dar pistas que orientam a aprendizagem de forma eficaz, desenvolvendo dinâmicas, momentos, metodologias e materiais que sejam utilizados como estratégias múltiplas de ensino e de aprendizagem.

É preciso destacar que o processo de avaliação é formativo, nele a avaliação se constrói junto ao caminho trilhado pelo grupo e por cada estudante. Ou seja, um resultado positivo relacionado a avaliação formativa pode estar relacionado ao nível de *engagement* que cada estudante apresenta/mantém durante o percurso trilhado.

No Brasil, estudos de Rigo (2020) indicam que o *engagement* também é considerado como conceito voltado ao envolvimento ou comprometimento do aluno em seu processo de aprendizagem. Segundo Rigo, Moreira e Vitória (2018), o *engagement* consiste em um ato ou ação voluntária de se empenhar, dedicar, de se fazer pertencer ao ambiente acadêmico que lhe é apresentado. Corroborando Zhang (2023), dizendo que a forma em que os estudantes participam, de forma dinâmica, no contexto do processo de aprendizagem também pode ser chamado de *engagement*.

Para Rigo, Moreira e Vitória (2018, p. 10), pesquisas apontam que ao assumir o *engagement* “como princípio pedagógico tem efeitos positivos não apenas na permanência do estudante na universidade, como favorece que esta etapa da trajetória seja marcada pelo sucesso e realização pessoal em um ambiente atraente e intelectualmente estimulante”. Como fator vinculado à qualidade das experiências dos estudantes ao se olhar para a trajetória de *engagement* universitário, este “permite ir além dos resultados acadêmicos, possibilitando analisar também outras dimensões importantes do contexto universitário (participação, sentimento de pertença, qualidade da aprendizagem e relações interpessoais)” (RIGO, 2020, p. 22).

A forma como o estudante é recebido ou mesmo se percebe no ambiente universitário poderá influenciar em maior ou menor *engagement*, fator que poderá influenciar em alcançar um melhor aproveitamento (ou não), nas disciplinas que está cursando. Para Patar (2023), o *engagement* se constitui como um componente chave para o sucesso da aprendizagem em cursos de matemática. O *engagement* é um preditor de resultados de aprendizagem, ou seja, um bom *engagement* está fortemente correlacionado com bons resultados no processo de aprendizagem (WOLVERTON, HOLLIER, LANIER, 2020; PATAR, 2023).

Nessa perspectiva, o *engagement* pode ser caracterizado como “um estado psicológico positivo relacionado com o trabalho, assinalado pelas variáveis: vigor, dedicação e absorção dos estudantes aos estudos” (SCHAUFELI, DIJKSTRA, VASQUEZ, 2013, p. 79). O *engagement* dos estudantes possui ligação com a energia e a vitalidade presença nas aulas, e também, é provável que venha a refletir visivelmente em seus comportamentos, sua cognição e suas emoções (WANG, DERA KHSHAN, ZHANG, 2021). Desta forma, é possível compreender que o *engagement* é um conceito multidimensional.

Ao observarmos o *engagement* no contexto educacional, podemos identificar que este é composto por três dimensões: comportamental, emocional e cognitiva, conforme apresentado no quadro 1.

929

Quadro 1: Dimensões do *Engagement*.

Dimensão	Descrição
Comportamental	Acontece quando os alunos estão envolvidos no sentido de atender as normas, demonstrando ausência de comportamento negativo ou perturbador.
Emocional	Acontece quando os alunos que se envolvem emocionalmente experimentam reações afetivas, como interesse, sentimento de pertença, ou ainda, o sentimento de ser importante para as Instituições de Ensino Superior.
Cognitivo	Possibilita desvelar o quanto os estudantes estão engajados cognitivamente em sua aprendizagem, ou, o quanto conseguem ir além dos requisitos pré-estabelecidos.

Fonte: Rigo (2020, p 35).

Segundo Pirot e De Ketele (2000) o *engagement* busca identificar os fatores voltados ao sucesso e ao fracasso acadêmico, pois buscam identificar os fatores e indicadores que possibilitem gerar uma formação acadêmica de qualidade. Barkley (2010), destaca que um dos elementos-chave do processo do *engagement* pode ser entendido como o tempo (ou quantidade de tempo) e a dedicação (ou esforço) que os estudantes empregam em seus estudos ou em demais atividades e que os levam a experiências e resultados que caracterizam seu sucesso.

Estudos de Vitória *et. al* (2018, p. 263), apontam que o *engagement* se apresenta como um conceito dualístico que envolve não apenas a dedicação do estudantes, mas “engloba as atividades que as instituições de ensino promovem com o intuito de engajar os estudantes nos processos de ensino e aprendizagem”. Barkley (2010), ainda destaca que o *engagement* é o resultado da interação entre a motivação e a aprendizagem ativa.

Para Vitória *et. al* (2018, p. 264) o *engagement*

emerge como uma variável de relevância a ser investigada em contextos de educação superior não apenas porque se debruça sobre aspectos cognitivos e metodológicos, envolvendo o corpo discente e docente e os processos de ensino e aprendizagem, mas porque lança um olhar investigativo sobre as instituições de ensino, focando sua organização institucional, bem como sua gestão.

Diante da necessidade de se investigar, compreender e medir o *engagement*, a presente investigação aproxima-se do entendimento de Moreira (2018, p. 13), quando diz que pensar em engajar é “pensar em proporcionar iniciativas pedagógicas de modo a preparar os estudantes para enfrentar os desafios educacionais e profissionais desde século”.

Como recorte de uma pesquisa mais ampla, este estudo busca contemplar questões voltadas ao *engagement* dos estudantes ao se propor uma Sequência Didática mediada pela metodologia *Problem Based Learning*, no sentido de instigar e fortalecer a aprendizagem dos estudantes na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I.

Procedimentos Metodológicos

O procedimento metodológico adota uma abordagem de natureza qualitativa, com características exploratório-descritivo se utilizando de uma pesquisa bibliográfica e do modelo de validade de conteúdo (PASQUALI, 2010), como procedimento técnico, para a construção de dois instrumentos – autoavaliação e avaliação por pares. Os instrumentos irão compor a avaliação da aprendizagem e oferecer subsídios/dados para a investigação do *engagement* dos estudantes na aplicação de uma sequência didática apoiada pela metodologia *Problem Based Learning* (PBL).

Para Pope e Mays (2005), a natureza da pesquisa qualitativa está diretamente vinculada às vivências, experiências e interpretações compreendidas por meio de fenômenos sociais

(interações, comportamentos, entre outros). Em Minayo (2014, p. 195), a autora aponta que a pesquisa qualitativa “requer, como atitudes fundamentais, a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos”.

Em Prodanov e Freitas (2013), os autores caracterizam o objetivo exploratório, como a fase preliminar de uma pesquisa, que tem por objetivo oferecer mais informações a respeito da temática que se deseja estudar de modo a identificar definições e delimitar seu escopo. Ainda, para os autores supracitados, o seu objetivo descritivo se refere ao ato/ação de o pesquisador registrar e descrever todas as ações e fatos que foram observados/realizados durante o processo de desenvolvimento de pesquisa.

A definição do procedimento técnico foi estabelecido inicialmente por uma pesquisa bibliográfica, seguida do modelo de validação de conteúdo (PASQUALI, 2010). A pesquisa bibliográfica tem “a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas” (SOUSA, OLIVEIRA, ALVES, 2021, p. 65). Ou seja, a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador a leitura, a reflexão e a escrita sobre o que se está estudando com a finalidade de reconstruir a teoria e aprimorar os fundamentos teóricos da temática de pesquisa (SOUSA, OLIVEIRA, ALVES, 2021).

Para a presente pesquisa, esse aprimoramento e aprofundamento teóricos recai na construção de instrumentos que tenham o objetivo de medir o *engagement* mediante o desenvolvimento de práticas educativas apoiadas na utilização de metodologias ativas.

Após a pesquisa bibliográfica, iniciamos o processo de adaptação e validação de instrumentos para coleta de dados, um recorte desse processo pode ser encontrado em Silva et al. (2023). Destacamos também que, a pesquisa em um todo e os instrumentos foram aprovados pela banca de qualificação e pelo comitê de ética (CAAE nº 66987023.5.0000.0118).

Segundo Bellucci Júnior e Matsuda (2012), o processo de validação tem por objetivo geral identificar se o instrumento que se deseja utilizar, realmente consegue medir o que se propõe a medir, ou seja, a validação avalia se o instrumento possui capacidade de medir precisamente o fenômeno que se está estudando. Pasquali (2009), aponta o modelo de validade de conteúdo como um dos mais usados no percurso de validação de instrumento. O modelo de validade de conteúdo é um método fundamentalmente utilizado em casos de desenvolvimento e adaptação de instrumentos (SELIM et al., 2023; CONIJN et al., 2022). O quadro 2, apresenta o percurso do modelo de validade de conteúdo, que Silva et al. (2023) utilizou.

Quadro 2: Modelo de Validade de Conteúdo

Procedimento	Etapas
Teórico	Levantamento de instrumentos para coleta de dados utilizados em práticas educativas.
	Adaptação dos instrumentos utilizando os constructos que se deseja analisar.
Empírico	Aplicação do instrumento para análise dos especialistas
	Coleta dos resultados e informações para avaliar as propriedades psicométricas do instrumento.
Analítico	Análise qualitativa nas perguntas abertas.
	Análise quantitativa dos dados para a validação do instrumento.

Fonte: Adaptado de Pasquali (2010).

Nesta escrita, vamos nos ater a reflexões referente ao procedimento teórico, que tem por objetivo apresentar o instrumento que foi adaptado utilizando os constructos da autoavaliação, da avaliação por pares e do *engagement*. Nesse sentido, segundo Pasquali (2010), o procedimento diz respeito a um enfoque no estudo teórico a respeito do constructo que se deseja elaborar/adaptar o instrumento que será utilizado, ou seja, é preciso o estabelecimento de propriedades, delimitar as dimensões e seus atributos e estabelecer as suas definições constitutivas e operacionais.

Neste caso específico, o procedimento teórico é subdividido em duas etapas distintas, sendo elas: a) Levantamento de instrumentos para coleta de dados utilizados em práticas educativas; e b) Adaptação dos instrumentos utilizando os constructos que se deseja analisar. A seguir, apresentamos as ações realizadas em ambas as etapas.

Levantamento de instrumentos para coleta de dados utilizados em práticas educativas

Com objetivo de atender as questões supramencionadas consideramos que: ao aplicarmos uma sequência didática mediada pelo *Problem Based Learning* (PBL) e ao utilizar a avaliação formativa é possível identificar a necessidade de utilização de algum instrumento para a coleta de dados. A utilização do instrumento precisa gerar informações referente ao processo de avaliação formativa, mas também, gerar informações/elementos para analisar/medir o *engagement* dos estudantes durante o desenvolvimento desta prática educativa. Ou seja, o instrumento precisa ser capaz de atender as necessidades da pesquisa e estabelecer relações com os construtos que estabelecidos para serem estudados, analisados, medidos e avaliados.

O levantamento de possíveis instrumentos se deu por meio de uma pesquisa bibliográfica de caráter objetivo exploratório, visando identificar produções que utilizaram instrumentos de coleta de dados na aplicação de práticas educativas mediadas por metodologias ativas para medir o *engagement*. As produções pesquisadas/selecionadas para essa busca foram disponibilizadas pela Comunidade Acadêmica Federada (CAFe)⁶, provida pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa e as produções disponíveis no banco de dados do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias (PPGECMT), vinculado à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

A CAFe permite que usuários utilizem login institucional para diversos serviços – entre eles, é possível acessar de forma remota o conteúdo do Portal de Periódicos. Este repositório nos possibilitou o acesso a trabalhos completos tanto nacionais quanto internacionais, e disponíveis para download de forma gratuita. No banco de dados do PPGECMT, a busca foi realizada em pesquisas a nível de mestrado já defendidas e publicadas, disponíveis para download de forma gratuita.

Inicialmente a busca foi realizada com o objetivo de encontrar instrumentos aplicados em práticas educativas na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I que tivessem o objetivo de investigar, medir e/ou analisar o *engagement*, porém não identificamos resultados. Retomamos a busca, agora com o objetivo de identificar pesquisas que tenham utilizado instrumentos para coleta de dados aplicados em práticas educativas mediadas por metodologias ativas.

Neste segundo momento de busca, identificamos o trabalho/estudo de Witt (2019), que implementou em sua pesquisa um modelo pedagógico híbrido mediado por duas metodologias ativas - *Problem Based Learning* e *Active Learning Exercises* - para o ensino de computação com 35 estudantes do segundo ano do ensino Técnico em Informática Integrado ao ensino Médio do Instituto Federal Catarinense (IFC). Diante das análises dos instrumentos que Witt (2019) utilizou, identificamos que os instrumentos de Autoavaliação e Avaliação por Pares atenderam também, nossos objetivos de pesquisa. Logo, passamos para a próxima etapa do modelo de validade de conteúdo.

Adaptação dos instrumentos utilizando os constructos que se deseja analisar

O processo de adaptação dos instrumentos foi realizado observado três critérios, sendo eles: 1) adaptação observando a diferença/perfil dos sujeitos participantes da pesquisa; 2) adaptação observando a proposta/dinâmica escolhida para se aplicar com os sujeitos; e 3) adaptação observando os constructos que se deseja investigar.

⁶ *Link* de acesso a Comunidade Acadêmica Federada (CAFe) - <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

Para a adaptação em relação a diferença/perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, levamos em consideração que os participantes serem estudantes de graduação, matriculados no Curso de Ciência da Computação e áreas afins da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), cursando ou já concluíram, porém não obtiveram aprovação na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I. Este processo levou em consideração o nível de ensino dos sujeitos.

A adaptação em relação a proposta/dinâmica escolhida para ser aplicada, levou em consideração o contexto de aplicação, que nesse caso, compreende um curso de extensão extracurricular, não obrigatório, oferecido a estudantes de graduação. Também levou-se em consideração a prática educativa e a metodologia ativa utilizada, a qual contempla uma Sequência Didática mediada pelo *Problem Based Learning* (PBL). No tocante ao processo avaliativo, optou-se por uma avaliação formativa, cujo objetivo compreende a avaliação da aprendizagem durante o processo de aplicação da prática educativa, o uso de tecnologias para o desenvolvimento de algumas ações/atividades e o trabalho em grupo de forma colaborativa entre os integrantes.

No que concerne a adaptação dos constructos que se deseja analisar optou-se utilizar por base: 1) Processo de Aprendizagem (SANTOS, 2014); e 2) *Engagement Acadêmico*, (RIGO, 2020). A pesquisa de Santos (2014), aborda a concepção de um instrumento de coleta de dados que tem por objetivo analisar o comprometimento dos estudantes e o processo de ensino-aprendizagem durante o percurso das aulas da disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I. Em seu estudo o autor relacionada “à aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos, da utilização das técnicas de derivação e integração, da aplicabilidade e contextualização da disciplina com a formação do estudante, sobre os feedbacks fornecidos pelo professor, trabalho em grupo, entre outros” (SANTOS, 2014, p. 87).

No tocante a pesquisa de Rigo (2020), percebeu-se que a autora optou por estabelecer um instrumento de coleta de dados interligando diferentes áreas universitárias, as quais contemplam quatro ambientes previamente definidos: 1) Ambiente Acadêmico do curso; 2) Ambiente da Sala de aula; 3) Ambiente Tecnológico; e 4) Ambiente do Campus. Mediante a triangulação de dados, propôs uma *Teoria Integrada sobre o Engagement Acadêmico*. Dentre as contribuições destaca que, “para fomentar o *engagement* acadêmico, todas as instâncias institucionais, devem apoiar ações no sentido de envolver e engajar os estudantes, no intuito de promover um intercâmbio de interesses, pessoais e institucionais” (RIGO, 2020, p. 138).

Relações e entrelaçamentos: Instrumentos e *engagement*

Finalizado o processo de adaptação dos instrumentos, consideramos que o instrumento proposto, será aplicado em uma Sequência Didática mediada pelo *Problem Based Learning* (PBL), a qual consiste em analisar o *Engagement Acadêmico* dos estudantes no processo de

aprendizagem em Cálculo Diferencial e Integral I. O instrumento baseia-se no estudo de Witt (2019), assim como na adaptação dos construtos apresentados por Santos (2014) e Rigo (2020).

A adaptação resultou em um Questionário de Autoavaliação (QA) com 16 perguntas, classificadas entre QA01 até QA16, conforme mostra o quadro 3. Para cada pergunta foi estabelecido uma escala *likert* de 5 pontos (1 à 5), sendo ela: 1) Nunca; 2) Poucas Vezes; 3) Não sei Responder; 4) Na maioria das Vezes; e 5) Sempre. Ao final do instrumento, o estudante, mediante a sua reflexão com base nas perguntas anteriores, poderá traduzir seu trabalho/ações durante o desenvolvimento da prática educativa em uma nota numérica, de 0 a 10.

Quadro 3: Questionário de Autoavaliação

Nº	Questões
QA01	Fui pontual ao chegar no horário em sala nos dias de aulas do Curso de Extensão?
QA02	Fui pontual ao chegar no horário nos dias de reunião com o grupo de trabalho?
QA03	Auxiliei os integrantes de meu grupo ativamente?
QA04	Desenvolvi todas as atividades que foram atribuídas a mim?
QA05	Fui organizado com as publicações no padlet ⁷ ?
QA06	Publiquei as atividades no padlet sempre dentro do prazo?
QA07	Tomei a iniciativa de apresentar ideias ao grupo na busca de solução para o problema identificado?
QA08	Dei minha opinião e respeitei a opinião dos outros?
QA09	Recebi e aceitei críticas ao trabalho/atividade que desenvolvi?
QA10	Pesquisei e estudei os temas discutidos pelo grupo?
QA11	Fui ético no relacionamento com os integrantes do grupo?
QA12	Solicitei ajuda no estudos/pesquisas dos integrantes do grupo?
QA13	Solicitei ajuda no estudo/pesquisa do professor em sala de aula ou em seu horário de atendimento?
QA14	Os feedbacks que recebi do professor auxiliaram no processo de busca da solução do problema?

935

⁷ Cada grupo terá acesso a um mural do padlet (www.padlet.com), o acesso será por meio de um link, disponibilizado pelo professor. O mural foi construído no modelo de colunas (modelo já disponível no próprio padlet), desta forma, em cada mural teremos uma coluna para o professor, uma coluna para o coordenador do grupo, uma coluna para cada estudantes e uma coluna de atividades já finalizadas. O padlet tem acesso gratuito mediante a realização de um cadastro, pode ser usado online ou por aplicativo.

QA15	Conseguir compreender o cenário problemático apresentado e identificar o problema a ser solucionado?
QA16	Conseguir entregar as atividades concluídas que me foram solicitadas?
Ao refletir em relação as questões anteriores, meu trabalho pode ser traduzido para a nota (0 a 10)	

Fonte: Adaptado de Santos (2014), Witt (2019) e Rigo (2020).

A adaptação do instrumento teve como proposta fazer com que o estudante olhe para si mesmo e para sua conduta em relação ao curso de extensão e as atividades a serem realizadas, quer seja de forma individual ou em grupo. O estudante fará reflexões a respeito de si mesmo, observando o próprio *engagement* no processo de aprendizagem, mas também terá possibilidade de refletir as suas ações que podem impactar diretamente no processo de aprendizagem de seus pares, ou seja, de seu grupo. Desta forma, o estudante poderá compreender que, trabalhar em um grupo de forma colaborativa requer dos envolvidos, maior responsabilidade sobre as próprias ações, bem como compreender que a ação de seus pares(grupo), muitas vezes depende do que se está fazendo, produzindo, dentre outros. A adaptação também resultou em um Questionário de Avaliação por Pares (QAP), com 9 perguntas, classificadas entre QAP01 até QAP09, conforme mostra a quadro 4. Para cada pergunta foi estabelecido igualmente uma escala *likert* de 5 pontos (1 à 5), sendo ela: 1 – Nunca; 2) Poucas Vezes; 3) Não sei Responder; 4) Na maioria das Vezes; e 5) Sempre. Ao final do instrumento, mediante a própria reflexão, com base nas perguntas anteriores, poderá traduzir o trabalho/ações de seus pares (estudantes que fizeram parte de seu grupo de trabalho durante o desenvolvimento da prática educativa), em uma nota numérica, de 0 a 10.

936

Quadro 4: Questionário de Avaliação por Pares

Nº	Questões
QAP01	O estudante foi pontual ao chegar no horário nos dias de reunião com o grupo de trabalho?
QAP02	O estudante auxiliou os integrantes do grupo ativamente?
QAP03	O estudante desenvolveu todas as atividades que foram atribuídas a ele?
QAP04	O estudante apresentou ideias ao grupo na busca de solução para o problema identificado?
QAP05	O estudante aceitou/negociou/discuti as orientações passadas pelo grupo?
QAP06	O estudante solicitou ajuda nos/nas estudos/pesquisas dos integrantes do grupo?
QAP07	O estudante solicitou ajuda do professor no/na estudo/pesquisa em sala de aula ou em seu horário de atendimento junto ao grupo?

QAP08	O estudante teve problemas com o trabalho em grupo?
QAP09	O estudante esteve integrado com o grupo?
Ao refletir em relação as questões anteriores, em minha observação a participação do estudantes pode ser traduzida para a nota (0 a 10)	

Fonte: Adaptado de Santos (2014), Witt (2019) e Rigo (2020).

A adaptação do instrumento teve como proposta fazer com que cada estudante reflita sobre a conduta em relação ao curso de extensão e as atividades a serem realizadas de seus pares, ou seja, dos estudantes que integraram seu grupo de trabalho. As reflexões necessitam de um olhar individual, no sentido de avaliar o *engagement* de cada estudante de sua equipe em relação às ações, atividades, posicionamentos entre outros, individuais, bem como, realizar reflexões no viés colaborativo, observando o *engagement* e as relações do estudante para com seu grupo de trabalho.

Vale destacar que, ambos os instrumentos possuem um momento específico para serem aplicados na Sequência Didática mediada pelo *Problem Based Learning* (PBL), este momento é indicado pela própria Metodologia Ativa. A Sequência Didática foi composta por 9 (nove) encontros distribuídos em 3 (três) semanas, e a indicação do *Problem Based Learning* (PBL) na distribuição dos encontros é de que a aplicação dos instrumentos sejam realizados no penúltimo encontro ou após o compartilhamento da solução dos problemas com a sala de aula, no presente caso, a aplicação ocorre no 8º encontro.

A indicação do momento de aplicação é definido pelo fato de que, neste momento, os estudantes possuem possibilidades de olhar para seu processo formativo e para o processo formativo de seus pares em relação a aprendizagem, bem como em relação ao *engagement* que foi posto nas ações/escolhas durante a aplicação da Sequência Didática.

Considerações Finais

Como objetivo para o presente texto, foi apresentado o percurso de construção/adaptação de dois instrumentos – autoavaliação e avaliação por pares, que compõe o processo de avaliação formativa relacionada a aprendizagem, bem como servirá para medir o *engagement* durante o desenvolvimento de uma Sequência Didática mediada pela Aprendizagem Baseada em Problemas para o conteúdo de Aplicação da Teoria de Máximos e Mínimos que compõe o currículo da disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I.

O processo de validação dos instrumentos, conforme aponta Silva et al (2023), foi realizado utilizando o modelo de validade de conteúdo (Pasquali, 2010). No processo de validação o grupo de especialistas, ligados diretamente ao contexto educacional (sala de aula) analisaram os instrumentos, e como resultado final dos testes realizados, consideraram o instrumento como apto para ser aplicado no desenvolvimento da Sequência Didática (SILVA et al., 2023).

Como proposta futura, o instrumento será aplicado em um Curso de Extensão que aplicará uma Sequência Didática Mediada pelo *Problem Based Learning* para o conteúdo de Aplicação da Teoria de Máximos e Mínimos. O instrumento a ser empregado visa identificar se o *engagement* dos estudantes durante o percurso das atividades propostas auxiliou o processo de aprendizagem.

Referências

BARKLEY, E. F.. *Student engagement techniques: a handbook for College Faculty*. Jossey-Bass, 2010.

BELLUCCI JÚNIOR, J. A.; MATSUDA, L. M.. Construção e validação de instrumento para avaliação do Acolhimento com Classificação de Risco. In: **Revista Brasileira de Enfermagem**, vol. 65, n. 5, 2012.

CONIJN, J. M. et al.. *A theoretical framework and questionnaire for wonder-full education*. In: **Journal of Curriculum Studies**, vol. 54, n. 3, 2022.

HIDAYAH, E. M. et al.. *The students' cognitive engagement in online mathematics learning in the pandemic Covid-19 era*. In: **The 4TH International Conference on Mathematics and Science Education (ICoMSE) 2020: Innovative Research in Science and Mathematics Education in The Disruptive Era**, v. 2330, issue 1, march, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1063/5.0043567>

LUCKESI, C. C.. **Avaliação da Aprendizagem: componentes pedagógicos**. 1 ed., São Paulo/SP: Cortez, 2011.

MINAYO, M. C. S.. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MOREIRA, J. A.. Prefácio. In: RIGO, R. M.; MOREIRA, J. A.; VITÓRIA, M. I. C.. (Org.) **Promovendo o Engagement Estudantil na Educação Superior**, 1ª ed., Porto Alegre-RS: EDIPUCRS, 2018.

PASQUALI, L. "Psicometria". In: **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, vol. 43, 2009.

PASQUALI, L. **Instrumentação Psicológica: Fundamentos e Práticas**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2010.

PATAR, K.. *Pre-service mathematics teachers' engagement in geogebra applet-based task design in online learning*. In: **The 3rd International Conference on Science, Mathematics, Environment, and Education: Flexibility in Research and Innovation on Science, Mathematics, Environment, and education for sustainable development - AIP Conference Proceedings 2540**, 070015, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1063/5.0106241>

PINTO, J.; SANTOS, L.. **Modelos de avaliação das aprendizagens**. Lisboa: Universidade Aberta, 2006.

PIROT, L.; DE KETELE, Jean-Marie. *L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université – étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées*. In: **Revue des Sciences de l'Éducation**, Montréal, v. 26, n. 2, pp. 367-394, 2000.

POPE, C.; MAYS, N.. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: método e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIGO, R. M. **Engagement Acadêmico: Contributos das tecnologias digitais para um processo [trans]formativo nas relações de engajamento na Educação Superior** (Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre: PUC-RS, 2020.

RIGO, R. M.; MOREIRA, J. A.; VITÓRIA, M. I. C.. Apresentação. In: RIGO, R. M.; MOREIRA, J. A.; VITÓRIA, M. I. C.. (Org.) **Promovendo o Engagement Estudantil na Educação Superior**, 1ª ed., Porto Alegre-RS: EDIPUCRS, 2018.

SANTOS, G. M. T. **O comprometimento do estudante e a aprendizagem em Cálculo Diferencial e Integral I** (Dissertação de Mestrado em Educação). Canoas: Unilasalle, 2014.

SCHAUFELI, W.; DIJKSTRA, P.; VASQUEZ, A. C. **Engajamento no trabalho**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

SELIM, A. *et al.*. *Validation of student academic advising and counseling evaluation tool among undergraduate nursing students*. In: **BMC Medical Education**, vol. 23, n. 139, 2023.

SILVA, N. S. M. *et al.*. Avaliação Formativa: O Feedback como instrumento potencializador na avaliação da aprendizagem em Matemática. In: **XII Encontro Nacional de Educação Matemática**, São Paulo/SP, 2016.

SILVA, M. M. *et al.*. Engajamento e Satisfação Estudantil em Cálculo Diferencial e Integral I: Foco na Adaptação e Validação de um Instrumento de Coleta de Dados. In: **Boletim de Conjuntura**, ano V, v. 14, n. 40, pp. 34-50, 2023.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H.. A Pesquisa Bibliográfica: Princípios e Fundamentos. In: **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, pp. 64-83, 2021.

VICENTE, S. A.; BRANDALISE, M. A. T.. Avaliação Formativa no Processo Ensino-Aprendizagem de Funções no Ensino Médio. In: **Cadernos PDE**, v. 1, pp. 1-17, 2013.

VITÓRIA, M. I. C. et al.. Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na Educação Superior. In: **Educação**, v. 41, n. 2, pp. 262-269, maio-ago., 2018.

ZHANG, B.. *The Relationship Between Teacher-Student Rapport and EFL Learners' Engagement in Online Scaffolding Setting*. In: **Journal of Psycholinguistic Research**, maio, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10936-023-09954-3>

WANG, Y.; DERAKHSHAN, A.; ZHABG, L. J.. *Researching and Practicing Positive Psychology in Second/Foreign Language Learning and Teaching: The Past, Current Status and Future Directions*. In: **Frontiers in Psychology**, v. 12, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731721>

WITT, D. T. **HALUP: um modelo pedagógico híbrido-ativo para o ensino de computação** (Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias). Joinville: UDESC, 2019.

WOLVERTON, C. C.; HOLLIER, B. N. G.; LANIER, P. A.. *The Impact of Computer Self Efficacy on Student Engagement and Group Satisfaction in Online Business Courses*. In: **The Electronic Journal of e-Learning**, v. 18, n. 2, pp. 175-188, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.34190/EJEL.20.18.2.006>

MATERIAIS DIDÁTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DA RETA NUMÉRICA DE DESLOCAMENTO

Maria do Socorro Aragão Paim¹
Antônio Mauricio Medeiros Alves²

Os estudos investigativos sobre os Materiais Didáticos (MD) no ensino de Matemática têm sido recorrentes nos programas de pós-graduação em Educação Matemática. Neste contexto de reflexões integra-se a pesquisa de mestrado intitulada Materiais didáticos para o ensino de número nos anos iniciais: uma ação na formação do professor de Matemática, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Brasil, sendo também vinculada ao Grupo de Estudos sobre Educação Matemática com ênfase nos Anos Iniciais (GEEMAI).

O texto é um recorte da dissertação e descreve a intervenção pedagógica da investigação, realizada durante o período de isolamento da Pandemia COVID 19, na modalidade do ensino remoto. O estudo tem abordagem na pesquisa-ação, conduzido a partir das potencialidades dos materiais didáticos manipulativos para o ensino de números, problematizando sua produção e utilização em propostas de ensino e teve como objetivo analisar as percepções de alunos ingressantes no curso de Licenciatura em Matemática, sobre MD para o ensino de números nos anos iniciais e finais do Ensino de Fundamental, tendo os estudos de Sérgio Lorenzato como referencial e aporte teórico, somado a outros estudos de teóricos e pesquisadores que abordam o tema materiais didáticos manipulativos para o ensino de números.

O desenvolvimento do estudo se deu por meio de oficinas pedagógicas de confecção do material didático, aplicadas com ingressantes do primeiro semestre do ano letivo 2020, do curso de Licenciatura em Matemática da UFPel, através das quais se analisou as percepções dos investigados sobre diferentes MD. Esse texto apresenta uma discussão acerca do material didático “reta numérica de deslocamento”, produzido no contexto da disciplina de Laboratório de Ensino de Matemática, caracterizando-se, portanto, como estudo que trata da formação de professores que ensinam Matemática.

As particularidades impostas para a sociedade no momento emergencial de pandemia e as limitações da webconferência enquanto modalidade de ensino remoto, foram definidoras para a utilização de slides como recurso de apresentação do conteúdo para, posteriormente, desenvolver a confecção do material didático, a realização de atividades práticas com o

941

¹ Mestra em Educação Matemática. Docente aposentada da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: msocorroaragao@gmail.com

² Doutor em Educação. Docente efetivo da Universidade Federal de Pelotas, com atuação na graduação e Programas de Pós-Graduação vinculados a Educação e Educação Matemática. E-mail: alves.antonimauro@gmail.com

material. Para tanto ainda se realizou discussões sobre a aprendizagem da Matemática com o uso de recursos manipulativos, através do diálogo por *chat* na plataforma da universidade. A produção e coleta de dados para análise ocorreu (i) por meio da plataforma Google Forms, com o preenchimento de formulários específicos sobre o desenvolvimento das oficinas pedagógicas, (ii) a partir de informações contidas no *chat* do ambiente virtual e (iii) com o uso de fotos dos materiais, disponibilizadas pelos investigadores.

Como principais achados do estudo, pontua-se os dados coletados com o diálogo no ambiente virtual, com a troca do ponto de vista do professor/pesquisador e dos investigados, destacando-se como um diferencial do processo investigativo por ter apresentado importantes informações para o processo de reflexão da ação docente e os saberes didáticos, relacionados ao ensino de Matemática nos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, apontados nas reflexões da Educação Matemática, como níveis de ensino que devem se relacionar entre si.

Das percepções dos participantes da pesquisa apresentadas como potencialidades didáticas do MD *reta numérica de deslocamento*, destacam-se: modos distintos de apresentação do conteúdo; potencializadores das aulas; liberdade, socialização, integração, interdisciplinaridade na construção dos saberes, ou seja, expressaram satisfação com o material confeccionado mostrando entusiasmo com a abordagem lúdica. A pesquisa evidenciou a potencialidade do uso do material didático manipulativo para o ensino de Matemática, como grande aliado ao trabalho docente.

Os materiais didáticos para o ensino de números no Ensino Fundamental e a formação matemática do professor que ensina Matemática

No âmbito da pesquisa científica, a fundamentação teórica exerce um papel importante, pois decorre do ato de seleção e leitura da produção dos principais pesquisadores da área, visando à apropriação do conhecimento sobre o tema, objeto da investigação. De igual forma se realizou reflexões acerca da formação de professores para a Educação Básica, assim como acerca da implementação de legislações específicas constituídas atualmente, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

O aporte teórico da pesquisa teve como primeira referência os estudos de Sérgio Lorenzato (2006, 2010, 2018), somados a produções de outros teóricos e pesquisadores que abordam as potencialidades dos materiais didáticos manipulativos para o ensino de números no Ensino Fundamental, problematizando sua produção e utilização em propostas de ensino, a partir da percepção de ingressantes do Curso de Licenciatura em Matemática, contextualizada no componente curricular de Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) como prática pedagógica na formação inicial do professor de Matemática.

Para a investigação, é pontual destacar, dentre os estudos de Sérgio Lorenzato, o conteúdo abordado na obra literária *O laboratório de ensino de Matemática na formação de professores* (Lorenzato, 2006) que apresenta reflexões de diferentes pesquisadores em Educação Matemática, com as quais recomendam ao professor de Matemática e ao que ensina Matemática, um novo olhar para o ensinar e aprender os conceitos da área. Predominando as reflexões sobre o LEM na formação de professores indicando como alternativa metodológica indispensável à prática pedagógica, trazendo para reflexão algumas concepções dentre as quais sua apresentação como um “lugar da escola onde os professores estão empenhados em tornar a matemática mais compreensível aos alunos” (Lorenzato, 2006, p. 7), e aponta o Material Didático (MD) como papel fundamental na aprendizagem, definindo-o como “qualquer instrumento útil ao processo de ensino-aprendizagem” (Lorenzato, 2006, p. 18), destacando que o modo de utilização do MD depende da concepção do professor sobre a Matemática e de como ensiná-la.

Tendo como indicativo os debates sobre as dificuldades vivenciadas por professores em operacionalizar os princípios didáticos fundamentais à prática pedagógica, o autor apresenta alguns princípios educacionais para favorecer e tornar a aprendizagem da matemática significativa e prazerosa:

O sucesso ou o fracasso dos alunos diante da matemática depende de uma relação estabelecida desde os primeiros dias escolares entre a matemática e os alunos. Por isso, o papel que o professor desempenha é fundamental na aprendizagem dessa disciplina, e a metodologia de ensino por ele empregada é determinante para o comportamento dos alunos (Lorenzato, 2006, p.01).

943

No entendimento do autor, o desempenho do professor e a metodologia utilizada assumem papel importante enquanto ação docente na aprendizagem do aluno, e para subsidiar a metodologia de ensino de Matemática, este mesmo autor apresenta exemplos de situações verídicas, atividades já testadas em sala de aula e materiais didáticos reproduzíveis por alunos e docentes (Lorenzato, 2010).

Além destes, outros estudos de teóricos e pesquisadores que reconhecem a eficácia do material didático na aprendizagem para o ensino de Matemática nos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental são abordados nessa pesquisa. Estudos estes referentes à formação matemática do professor de Matemática e do professor que ensina Matemática, ao conceito de número e suas aplicações na Matemática do Ensino Fundamental, ao Laboratório de Ensino de Matemática e os materiais didáticos manipulativos.

Oficina de confecção do MD reta numérica de deslocamento como atividade de prática pedagógica na formação inicial do professor de Matemática

O estudo identifica-se como pesquisa-ação, definida por Fiorentini e Lorenzato (2012, p. 112), como:

Tipo especial de pesquisa participante, em que o pesquisador se introduz no ambiente a ser estudado não só para observá-lo e compreendê-lo, mas sobretudo para mudá-lo em direções que permitam a melhoria das práticas e maior liberdade de ação e de aprendizagem dos participantes.

A pesquisa-ação na formação de professores de Matemática, apresenta-se na perspectiva do conhecimento para a prática profissional, considerou para a identificação dos sujeitos da pesquisa ingressantes do curso de Licenciatura em Matemática da UFPel, pela relação entre o tema de estudo e o conteúdo identificado no componente curricular Laboratório de Ensino de Matemática I (LEMA I). Tendo como objetivo, analisar as percepções de alunos ingressantes no curso de Licenciatura em Matemática sobre os materiais didáticos para o ensino de números, produzidos artesanalmente, com o desenvolvimento de oficinas pedagógicas, como forma de obter a resposta da questão investigada: *Qual a percepção dos ingressantes do curso de licenciatura em Matemática da UFPel sobre os materiais didáticos para o ensino de números, produzidos no contexto da disciplina de Laboratório de Ensino de Matemática?*

Para estudar o problema da investigação, decidiu-se pela aplicação da oficina de confecção do MD *reta numérica de deslocamento* indicada para representação dos números naturais pela relação de ordem e sucessão no sistema numérico, unidade temática integrada à BNCC do Ensino Fundamental. E para geração e coleta de dados em um contexto de ensino, a sala de aula, considerou-se os apontamentos dos argumentos e reflexões ocorridos no decorrer das oficinas pedagógicas, em particular via diálogo *chat*, todos focados na compreensão do fenômeno central do estudo investigativo, ou seja, na percepção dos investigados sobre os materiais didáticos. Tendo o questionário como principal instrumento seguindo as ferramentas recomendadas para a modalidade de ensino remoto, no caso, o Google Forms³. A ação didática da pesquisa, seja, as oficinas pedagógicas, seguiu a indicação da UFPel com a modalidade do ensino remoto para o período da pandemia COVID 2019, sendo formalizada pela utilização da ferramenta *webconf*, via vídeo conferência como ferramenta

³ Aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google.

integrada à plataforma educacional, versão do MOODLE⁴ identificada como “e-aula”, e às deliberações dos instrumentos normativos para o Ensino Superior. No caso, por se tratar de oficinas de confecção de materiais didáticos, optou-se pela exposição em *slides*, em atenção às recomendações de criatividade dos professores na busca de soluções que funcionam como ferramenta pedagógica.

Diante da impossibilidade de aplicação da oficina com a dinâmica de material pré-moldado, ao considerar inacessível a entrega aos investigados, utilizou-se, para a confecção do MD pelos participantes, material reaproveitável, justificado pela facilidade de acesso para sua aquisição em decorrência do isolamento social. Sendo solicitado dos participantes, pela professora regente da disciplina Laboratório de Ensino de Matemática I, via ambiente virtual do “e-aula”, o seguinte material de apoio: pedaço de papelão ou material semelhante com dimensão de 50cm x 8cm; pedaço de cordão, dimensão de 55cm; 1 tampa de garrafa com dois orifícios feitos na lateral para passar o cordão; régua; lápis grafite; uma caneta hidrocor ponta grossa; pedaço pequeno de durex ou fita gomada; um dado com a indicação de modelo de confecção com rolo de papel higiênico (Figura 1).

Figura 1: modelo confecção dado



Fonte: Dados da pesquisadora

945

A ação didática fora conduzida em primeira instância, com o planejamento por parte do ministrante/pesquisador, tendo os seguintes elementos didáticos: confecção de diferentes modelos do material didático (Figura 2), cuja ação envolveu estudos com base no referencial teórico e os normativos para o ensino de Matemática do Ensino Fundamental; moldes do processo de confecção para apresentação durante a demonstração do procedimento de confecção do MD (Figura 3); organização do ambiente provisório ministrante da aula (residência da pesquisadora) com mural de modelos didáticos e atividades de conteúdo (Figura 4); mesa com o computador, régua escolar, moldes do processo de confecção do MD e material de apoio para o desenvolvimento de atividades de aplicação do conteúdo (Figura 5).

⁴ MOODLE - (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment) é um dos sistemas classificados como AVA, pois permite a implementação de cursos na modalidade a distância, bem como auxiliar as disciplinas e cursos presenciais, possibilitando a gestão da aprendizagem e de trabalhos colaborativos. Outra característica do Moodle é a flexibilidade de configurar e disponibilizar conteúdos, recursos e atividades de forma simples e rápida (<https://moodle.ufpel.edu.br/sysead/>, acesso em 25/02/2021).

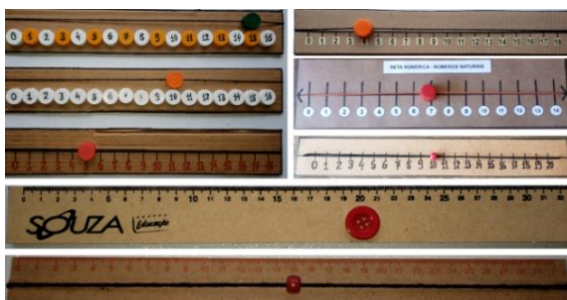


Figura 2: modelos didáticos
confeção
Fonte: Dados da pesquisadora

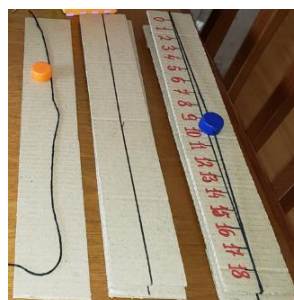


Figura 3: moldes processo
Fonte: Dados da pesquisadora



Figura 4: mural modelos didáticos.
Fonte: Dados da pesquisadora



Figura 5: material de apoio para desenvolvimento
Fonte: Dados da pesquisadora

A aplicação da oficina ocorreu em 26 de outubro de 2020, com participação de catorze (14) ingressantes do curso de Licenciatura em Matemática da UFPel, das turmas diurna e noturno. Oficialmente cada turma teria 40 alunos, porém as limitações para aplicação e acompanhamento das aulas por ensino remoto e os desgastes sociais causados pela pandemia COVID 2019 motivaram uma redução significativa dos alunos frequentes às aulas. A metodologia de exposição da aula utilizou a apresentação de slides, dando ênfase: ao processo de confecção do MD por etapa, priorizando o tempo necessário para o processo de confecção e o envolvimento dos alunos na sequência do procedimento da confecção (Figura 6); a realização de atividades do conteúdo de números com a utilização do material produzido com ênfase ao diálogo sobre o aprender Matemática com uso do material didático manipulativo (Figura 7).

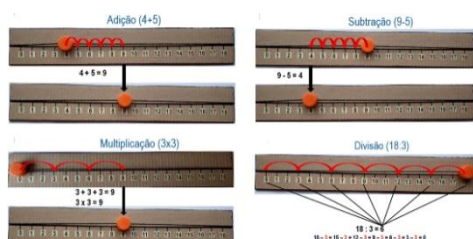


Figura 6: procedimento confecção.

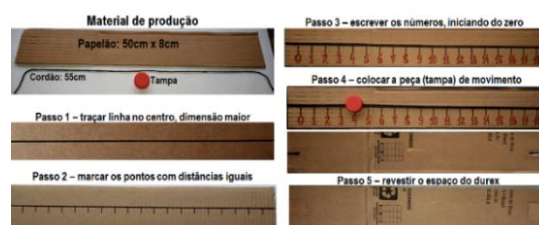


Figura 7: atividades de conteúdo

Fonte: Dados da pesquisadora.

Fonte: Dados da pesquisadora.

Assumir a melhor postura na ação docente para a superação dos desafios decorrentes da mudança na modalidade de ensino presencial para a ensino remoto, em particular, num momento em que mundo estava voltado para as consequências e os desgastes sociais causados pela gravidade da pandemia, não foi tarefa de fácil acesso e domínio. Porém, pode-se entender que as necessidades impostas pela situação emergencial e as estratégias utilizadas pelos envolvidos revelaram a capacidade de respostas dos professores e alunos, ampliando as oportunidades de ensino-aprendizagem. Nesse caso, o planejamento adotou um papel importante e pontual na condução das ações do ensino, a considerar, ser um instrumento que apresenta a estrutura de trabalho de forma flexível, seja qual for a modalidade do ensino. Assim nos recomenda Lorenzato (2010, p. 121) “qualquer que seja a escolha, dificuldades surgirão no exercício do magistério, pois magistério é arte com reflexão”.

947

Análise da situação de aprendizagem numa aula remota na oficina de confecção de material didático

Oficina de confecção do MD reta numérica de deslocamento para o ensino de números no Ensino Fundamental, enquanto estudo investigativo realizada com ingressantes do segundo semestre, ano letivo 2020, do Curso de Licenciatura em Matemática da UFPel, Brasil. Momentos de ensino conduzidos virtualmente, dando prioridade à participação dos investigados na confecção do material didático e na realização de atividades de conteúdo, estimulando o desejo do saber sobre o processo de confecção e de utilização do material. Como instrumentos de produção e coleta de dados para a análise do estudo, destacam-se as conversas via *chat*¹, os diálogos virtuais, as fotos dos materiais produzidos, enviadas pelos investigados e os relatórios de análise investigativa preenchidos no ambiente Google Forms.

¹ Forma de comunicação a distância, utilizando computadores ligados à internet, na qual o que se digita no teclado de um deles aparece em tempo real no vídeo de todos os participantes do bate-papo (Definições de Oxford Languages).

Do diálogo via *chat* (Quadro 1), destacam-se as seguintes anotações:

Quadro 1 – Diálogo virtual via chat da oficina de confecção do MD reta numérica de deslocamento

Indagação/Situação	Notificações
Estão acompanhando o procedimento de confecção?	Todos responderam que sim. Alguns solicitaram mais tempo.
Gostaram do material confeccionado?	<p><i>“sim”;</i> <i>“muito bom”;</i> <i>“gostei muito”;</i> <i>“bem legal”;</i> <i>“muito legal”;</i> <i>“adorei”;</i> <i>“muito bonitinho”;</i> <i>“que legal”;</i> <i>“muito bonitinho”.</i></p> <p><i>“uma dívida bobá, quando a gente for apresentar a régua na aula para as crianças, nós pedimos para elas fazerem ou já damos pronto o material?”;</i></p> <p><i>“a maioria das crianças e adolescentes, infelizmente, estão acostumados com o ensino sem os materiais, então é lindo ver o resultado em sala de aula”;</i></p> <p><i>“mas esses materiais facilitam muito o aprendizado das crianças”;</i></p> <p><i>“atividades simples, mas que contribuam com o aprendizado dos alunos!”;</i></p> <p><i>“nunca pensei que iria dar tanto valor às aulas presenciais kkkk”.</i></p>
Desenvolvimento das atividades de conteúdo apresentadas no <i>slide</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Participação de todos. - Acompanhamento, realização em conjunto e proposição de inserção de outros conteúdos. - Demonstração de entusiasmo com a introdução do lúdico nas atividades de conteúdo, mostrando-se surpresos com a demonstração da regra de grafia dos números do dado oficial (apenas um aluno conhecia).
Realizou a experiência de uso da reta numérica confeccionada com familiares ou amigos? (tarefa extra, sem obrigatoriedade de presença virtual)	<p><i>“apliquei com meus pais bebe”;</i> <i>“gostaram bastante”;</i></p> <p><i>“eu apliquei com meu filho de 7 anos”;</i></p> <p><i>“eu consegui testar com o meu primo de 5 anos, só não fiz o relatório”;</i></p> <p><i>“ainda não! Mas, com certeza, irei utilizar”;</i></p> <p><i>“ainda não tive a oportunidade”;</i></p> <p><i>“vejam que interessante, o uso de material didático não tem idade!”.</i></p> <p>(Comentário do Prof. Orientador)</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para referendar o diálogo via *chat* nos reportamos aos estudos de Boulter e Gilbert (1995 *apud* Monteiro e Teixeira, 2004, p. 246) quando apontam que a argumentação dialógica tem as seguintes características:

Baseia-se no compartilhamento de ideias entre todos os alunos da classe e destes com o professor; - utiliza a estratégia de confrontação de ideias para resolução de problemas, a partir da adoção de regras explícitas. – os alunos participam intensamente do processo de discussão, explicitando suas ideias, conclusões e conflitos internos. – o papel do professor é mediar as concepções dos alunos e os conceitos cientificamente aceitos.

O compartilhar de ideias entre os envolvidos no ambiente de sala de aula, enquadra-se com a atitude de conduzir a ação docente da oficina pelo diálogo no ambiente virtual, o que permitiu a aproximação dos participantes com o professor ministrante/pesquisador e demais envolvidos na aula, visto que, as interações das argumentações favoreceram a dinâmica de realização das atividades de ensino, revelado no compartilhar de ideias com a participação dos investigados e a mediação dos professores presentes, proporcionando a superação das dificuldades apresentadas e o aprofundamento do conhecimento sobre o uso do MD reta numérica de deslocamento para o ensino de números, ou seja, nos remetendo a reflexões sobre a ação docente e os saberes didáticos.

Complementa-se o entendimento dos apontamentos no diálogo via *chat*, nos reportando aos estudos de Lorenzato (2010) quando diz que os saberes da experiência podem ser melhorados, tanto em qualidade, quanto em quantidade, desde que o professor se disponha a refletir sobre sua prática pedagógica, assumindo a atitude de registrar os principais momentos da aula. Para o autor, o registro do diálogo didático é rico em “dificuldades, perguntas interessantes, conflitos, propostas, atitudes e soluções inesperadas” (LORENZATO, 2010, p. 10). Atitude conduzida pela dinâmica da aula, e considerada pontual para a análise da investigação.

A análise das interações durante as oficinas perpassa ainda, pela abordagem de Maingueneau (2015, p. 30) quando ao considerar que “refletir em termos de discurso é, necessariamente, articular espaços distintos, como já o sublinhava Foucault em *A arqueologia do saber*, quando situava seu empreendimento entre ‘realidade’ e ‘língua’, ‘as palavras’ e ‘as coisas’”. Na visão apresentada pelo autor, é ponderável considerar como ponto de análise do estudo investigativo a apreciação do grau de satisfação dos investigados, realçado no decorrer da oficina e das atividades realizadas como tarefas extras, tendo como foco a percepção e as expectativas destes em relação à: qualidade dos materiais didáticos apresentados como modelos didáticos, indicação do uso de material reaproveitável como acessibilidade para o material de produção, dinâmica de desenvolvimento da oficina, demonstração do processo de confecção e seleção dos conceitos matemáticos abordados.

Como grau de satisfação, nos menciona (Kotler, 1998 *apud* Sganzerta, 2014, s./p.) que “o sentimento de prazer ou de desapontamento é resultante da comparação do desempenho esperado pelo produto (ou resultado) em relação às expectativas da pessoa”. O grau de satisfação “*com certeza aproveitamos muito*” das interações expressas nos diálogos no ambiente virtual e *chat* das oficinas, tendo como indicativo as falas virtuais e as escritas do *chat*, revelaram o sentimento de prazer e de contentamento com a produção do MD reta numérica de deslocamento. Como demonstração prática do sentimento de contentamento e satisfação com o aprendizado, apresenta-se as fotos (Figura 8) do MD reta numérica de deslocamento confeccionado pelos investigados, registrada como produto de coleta de dados do estudo investigativo.

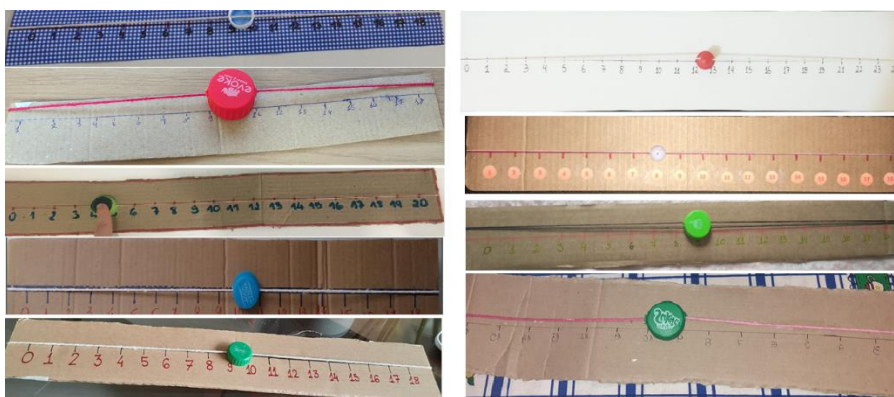


Figura 8 - MD reta numérica de deslocamento confeccionada pelos investigados.

Fonte: Dados da pesquisadora

O resultado das interações está correlacionado com a questão norteadora da investigação, “qual a percepção dos investigados sobre os materiais didáticos para o ensino de número, produzidos no contexto da disciplina Laboratório de Ensino de Matemática?”. Porém os dados coletados e apreciados pela comunicação de aula virtual presencial da modalidade de ensino remoto, tornou-se um diferencial do processo investigativo por apresentar importantes informações para o processo de reflexão da ação docente com a troca do ponto de vista do professor/pesquisador e os alunos. Nos depoimentos dos participantes, é pontual a compreensão da eficácia da utilização do MD reta numérica de deslocamento para desenvolver o pensamento numérico no ensino de Matemática do Ensino Fundamental. E como resultado de análise investigativa acerca das percepções dos investigados sobre o MD reta numérica de deslocamento se tem como referencial, as respostas dos questionários de análise avaliativa, o que dentre as potencialidades didáticas apresentadas, destacam-se: modos

distintos de apresentação do conteúdo; potencializadores das aulas; liberdade, socialização, integração, interdisciplinaridade na construção dos saberes.

Porém, em se tratando de dinâmica de oficina de confecção de material didático, o estudo revela ser uma estratégia de ensino que proporciona bons resultados de aprendizagem. Destacando-se como importante conhecimento de Prática como Componente Curricular, enquanto processo de formação inicial, por se vincular a base dos objetos de conhecimento da Matemática do Ensino Fundamental e contribuir com a construção dos saberes didáticos para a prática pedagógica do licenciado em Matemática. E agregam-se os resultados do estudo, às reflexões sobre o ensino de Matemática do Ensino Fundamental, no campo da Educação e da Educação Matemática.

Referências

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e Metodológicos** – (Coleção formação de professores). 3. ed. rev. – Campinas. SP: Autores Associados, 2012.

LORENZATO, S. **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

LORENZATO, S. **Para aprender matemática**. 3. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. Tradução Silvio Possenti. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MONTEIRO, M. A. A; TEIXEIRA, O. P. B. Uma análise das interações dialógicas em aulas de ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 9, n.3, pp. 243-263, 2004. Disponível em: [file:///C:/Users/Amalia/Downloads/528-1064-1-SM%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Amalia/Downloads/528-1064-1-SM%20(2).pdf). Acesso em: 04 jan. 2021.

SGANZERLA, R. Satisfação do cliente. **Blog Roberto Sganzerla**. [s. l.], 16 maio 2014. Disponível em: <http://www.robertosganzerla.com.br/2014/05/satisfacao-do-cliente/>. Acesso em: 05 maio 2020.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

Lays Cristina Silva¹
Lucelma Rosa Da Costa Almeida²
Maria Goretti Quintiliano Carvalho³

Introdução

A presente pesquisa visa compreender as Dificuldades de Aprendizagem nos Anos Iniciais da Educação Básica e a relação que as crianças estabelecem com o saber. A temática abrange ampla discussão no contexto atual, uma vez que os problemas enfrentados nas escolas são comuns, principalmente no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem.

Primeiramente este texto apresenta importantes pesquisas acerca da temática em estudo, bem como o relevante trabalho desenvolvido por Bernard Charlot e sua influência na pesquisa brasileira sobre este tema. Em seguida, apresenta as dificuldades de aprendizagem nas escolas e os documentos legais que determinam ou orientam em relação ao ensino e aprendizagem. E por fim, traz a pesquisa de campo que teve como objetivo compreender o processo de aprendizagem e a relação que as crianças estabelecem com o saber.

952

Dificuldades de aprendizagem na perspectiva da relação com o saber

Bernard Jean Jacques Charlot é um pesquisador francês que investiga o fenômeno do fracasso escolar, especialmente dos alunos oriundos de categorias sociais populares, na perspectiva da relação com o saber. Várias teorias surgiram nas décadas de 70 e 80 visando explicar a questão do fracasso escolar a partir da origem sociocultural dos alunos, levando em consideração as diferenças entre posições no espaço escolar (CHARLOT, 2000, p.18).

Para compreender os entrelaçamentos abordados por Charlot e as relações com o saber, o autor publicou vários livros e artigos ao longo de sua trajetória, dentre eles, merece destaque a obra “Da relação com o saber: elementos para uma teoria” (CHARLOT, 2000), no qual o autor busca sistematizar os motivos que levam certos alunos ao fracasso escolar, visando refletir sobre os seguintes questionamentos: por que será que certos alunos fracassam na

¹ Egressa do curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Oeste – São Luís de Montes Belos. E-mail: layscristinasilva040500@gmail.com

² Egressa do curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Oeste – São Luís de Montes Belos. E-mail: lucelmacostaalmeida@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica Goiás (Bolsista Capes-Propup), Professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás - Câmpus São Luís de Montes Belos, Coordenadora pedagógica do Câmpus; editora da Revista Eletrônica Ícone; coordenadora do grupo de pesquisa Educação, formação docente e linguagem/GPEFDL. E-mail: maria.goretti@ueg.br ORCID: 0000-0002-9207-0561

escola? Por que esse fracasso é mais frequente entre estudantes pertencentes à famílias de categorias sociais populares do que em outras famílias? Por que estudar o fracasso escolar em consonância com a relação com o saber?

Esta abordagem reconhece a existência de desigualdade social na escola, porém atenta ao fato de que essas pesquisas não explicam o fato de crianças que, mesmo provenientes de classes populares, sobressaem na escola. Charlot considera relevantes os estudos da reprodução desenvolvidos nos anos 60 e 70 (Bourdieu & Passeron, 1970; Baudelot e Establet, 1971; Bowles e Gintis, 1976), mas apresenta novos elementos que ampliam a compreensão das dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, Charlot entende o sujeito na sua história individual e singular em seus saberes. Tendo como referência pesquisas desenvolvidas na França, Tunísia e no Brasil, este autor considera que não existe fracasso escolar, o que existe são alunos fracassados, em situações de fracasso e histórias escolares que terminam mal. (CHARLOT, 2000, p. 16).

As indagações relacionadas à problemática do fracasso escolar nos meios populares serviram como ponto de partida para as pesquisas da equipe e que constituíram o horizonte de seus trabalhos. Dessa forma, as pesquisas constitutivas do paradigma da reprodução, formuladas pelo próprio Charlot (2000, 2001) e pela equipe de pesquisa, acentuam que elas não permitem conhecer as excepcionalidades em termos de sucesso escolar em meios populares, assim como os casos de escolaridades mal sucedidas em meios favorecidos, uma vez que foge de sua análise a história singular dos alunos.

A plena evolução da linguagem escrita e oral, ou a evolução de um eu epistêmico⁴ no contexto epistemológico, dispõem ao estudante a chance de criar conhecimento, não só ter acessibilidade ao mesmo. A linguagem tem então uma responsabilidade ímpar, de acordo com Charlot (2014), é ela que fornece estatuto de existir ao conhecimento, é o método de existência do conhecimento. Entre as imagens do aprender, o conhecimento é uma maneira distinta e comum do universo educacional, que se adquire pela mediação da linguagem.

O ponto chave desse procedimento como já visto antes, foi a divulgação do livro “Da relação com o saber: elementos para uma teoria, no ano de 2000. A partir daí, os conceitos do pensador e sociólogo francês têm motivado outros estudiosos, dado que se pode comprovar por meio de breve consulta ao site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁵ (BDTD). Assim, utilizando os descritores “**Bernard Charlot**”, identificou-se 147 trabalhos; com os descritores “**relação com o saber**”, foram identificados 436 trabalhos; o que evidencia que esta perspectiva teórica tem influenciado pesquisas sobre esta temática de maneira significativa.

Nessa perspectiva, pesquisar educação pressupõe compreender o homem em relação com o saber. Por sua vez, investigar essa relação implica estudar o sujeito. Na visão de Charlot

⁴ Segundo Charlot (2000), o eu epistêmico, o sujeito do conhecimento, não é dado; ele é construído e conquistado.

⁵ Dados disponíveis no link: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Bernard+Charlot&type=AllFields>>

(2000, p.33), o sujeito é um ser constituído de desejos e movido pelos mesmos, assim como pela necessidade de aprender, ou seja, é o sujeito quem se mobiliza para a aprendizagem. Dessa forma, o autor entende a importância de existir uma sociologia do sujeito capaz de investigar a própria individualidade, bem como as relações que estabelece consigo, com os outros e com o mundo (CHARLOT, 2000, p. 45).

Para Charlot (2000, p. 51), “nascer significa estar submetido à obrigação de aprender” para pertencer a uma sociedade pré-estruturada. É um processo de apropriação autoproduzida de uma humanidade que lhe é exterior e que exige a mediação do outro (Ibdem, p. 54). No caso da escola, tal mediação consiste no ensinar dos docentes, uma ação externa do outro que precisa ir ao encontro de um movimento interior do aluno.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Carvalho (2014) enfatiza que o sujeito que aprende é constituído no seu envolvimento em relações de desejo, nas relações sociais e nas relações em instituições como igreja, escola e família. Ao aprender, o sujeito torna seu o conhecimento, interioriza um saber já existente, assim sendo aprender configura tomar posse de um saber, se apropriar de uma prática, relacionando com os outros e consigo mesmo que, mesmo antes do sujeito aprender já existem, ou seja, são exteriores a esse sujeito. Para elucidar esse panorama epistêmico, o saber é uma atividade de apropriação do conhecimento que o sujeito não traz consigo, mas cuja existência é depositada em locais, objetos e pessoas, ou seja, o conhecimento é exterior a esse sujeito.

Dessa maneira, para que um estudante se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, faz-se necessário que ele participe do processo de ensino aprendizagem, é preciso que se engaje em uma atividade intelectual e que se mobilize mentalmente, individualmente e intelectualmente para aprender, com o intuito de se apropriar do saber que lhe é apresentado. Contudo, para que o aluno se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele e, principalmente, que a aprendizagem daquele saber possa produzir prazer e responder a um desejo. (CARVALHO, 2014, p. 107).

Por isso, o papel do professor é fundamental, uma vez que vai mediar o aluno em sua relação com o saber para que este se mobilize ao atribuir sentido e significado em aprender o que está sendo ensinado. A criança deve ter interesse pelo conhecimento e isso acontece se tiver um sentido e um significado, atualmente o professor trabalha com repetição, não traz metodologia diferente para motivar o aluno e nem propõe atividade intelectual capaz de levá-lo a apropriação do saber.

Charlot (2000) estrutura a teoria da relação com o saber em três dimensões: a epistêmica, a identitária e a social. O processo epistêmico é constituído em um mesmo movimento, um saber-objeto e um sujeito consciente de ter-se apropriado de tal saber. Contudo, o saber aparece como existente em si mesmo, em um universo de saberes distinto do mundo da ação, das percepções e das emoções. O processo de construção do saber pode situar atrás do produto: o saber pode ser enunciado sem a evocação do processo de aprendizado. Na

dimensão identitária, a aprendizagem remete à singularidade do sujeito, ou seja, o aluno não interioriza passivamente as coisas presentes no mundo, mas aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros. Toda relação com o saber é uma relação com o mundo e com uma forma de apropriação.

Na dimensão social, Charlot considera que o sujeito vive em um mundo desigual, estruturado por relações sociais, de diferentes culturas, e com isso também induz a certos caminhos e relações com os saberes existentes no mundo. O aluno é um sujeito que ocupa uma posição social e escolar, que tem uma história marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças, a aspiração a ter uma boa profissão, a tornar-se “alguém” (CHARLOT, 2000, p.73). Portanto, a escola também pode ser considerada como um lugar que induz relações com os saberes.

Nessa perspectiva teórica, a aprendizagem depende de três elementos propulsores no sujeito: a mobilização, a atividade e o sentido. A mobilização é reunir esforços para iniciar algo, ou seja, é o movimento interior do sujeito e não exterior, gerado por algo ou por alguém, como é o caso do conceito psicológico de motivação intrínseca. Logo, quem se mobiliza põe-se em movimento em uma atividade. (CHARLOT, 2001, p. 26).

A atividade é compreendida como um conjunto de ações desencadeadas a partir de um motivo com objetivo de alcançar uma meta (CHARLOT, 2000). Contudo, a mobilização pelas coisas do mundo é seletiva, uma vez que a bagagem humana é ilimitada e, desse modo, seria impossível aprender tudo. Ou seja, o sujeito só se coloca em movimento interior para aquilo que desperta interesse, de saberes que produzem sentidos.

Portanto, a aprendizagem só acontece se o indivíduo atribuir sentido ao saber que lhe é proposto, em contraposição, a atividade colocada em prática colabora na produção de sentido a esse saber. O que significa que uma criança pode estabelecer relação com o que está sendo ensinado, esforçar em compreender as atividades propostas pelo professor, entretanto, também podem enfrentar dificuldades de aprendizagem e condições de não sucesso educacional, se os conteúdos ensinados na escola não fizerem sentido. (CARVALHO, 2014, p.107).

Nessa perspectiva, Charlot (2014, p.102) esclarece que o professor é uma figura simbólica sobre a qual são projetadas muitas contradições econômicas, sociais e culturais. Contudo, seria um erro considerar que as contradições enfrentadas pelo professor, no cotidiano, são um simples reflexo das contradições econômicas, culturais e sociais. De fato, existem tensões inerentes ao próprio ato de educar e ensinar. Quando são mal dirigidas, essas tensões viram contradições sofridas pelos docentes e pelos alunos. Dessa forma, “Os modos como são geridas as tensões e as formas que tomam as contradições dependem da prática do professor e, também da organização da escola, do funcionamento da instituição escolar e do que a sociedade espera desta dimensão”. (CHARLOT, 2014, p.103).

Charlot (2000) aponta que quando os dois conjuntos se dispõem de forma separada a observar a complicação do não sucesso educacional, o olhar pende para o corpo discente e a instituição de ensino, os educadores e familiares são absolvidos da culpa.

Dificuldades de aprendizagem e a relação com o saber

Nota-se dentro da escola a ideia de que as realidades social, cultural e econômica da criança estão ligadas às suas dificuldades de aprendizagem. Em suas pesquisas, Bernard Charlot (2000) critica tais pressupostos afirmando que “raciocinar em termos de carências é pensá-lo como um objeto incompleto, do ponto de vista dominante, que se situa como sujeito realizado e vê e trata o dominado como um objeto” (p. 31), pois “o homem é a única criatura que precisa ser educada” (p.51), ou seja, a criança ao nascer, fica submetida à obrigação de aprender, pois penetra na condição humana, entra numa história e em um conjunto de relações e inter-relações com outros homens.

Nessas relações e interações entre os homens, a educação é o que torna este processo possível. Nesse sentido,

A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda. A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. (CHARLOT, 2000, p. 54).

956

Como dito anteriormente, na percepção de Charlot, mobilização, atividade e sentido emergem como noções centrais da relação com o saber e a problemática das dificuldades de aprendizagem na escola é trabalhada na perspectiva de distintas formas de relação com o saber e aprender. A partir de tais constatações, Charlot (2000, p. 55) pondera que mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso.

Sobre a relação com o saber, Charlot (2001), ressalta que:

A questão da relação com o saber pode ser colocada quando se constata que certos indivíduos, jovens ou adultos, têm desejo de aprender, enquanto outros não manifestam esse mesmo desejo. Uns parecem estar dispostos a aprender algo novo, são apaixonados por este ou por aquele tipo de saber, ou, pelo menos, mostram uma certa disponibilidade para aprender. Outros parecem pouco motivados para aprender, ou para aprender isso ou aquilo, e, às vezes, recusam-se explicitamente a fazê-lo. (CHARLOT, 2001, p. 15).

Contrapondo aos modos de entendimento da questão propostos pelas teorias da reprodução de Bourdieu e Passeron, tal abordagem privilegia as situações, as histórias, as condutas, os discursos, assim como os processos de produção das situações de sucesso e de fracasso

escolares, identificados em casos singulares, pressupondo-se que sendo casos singulares não deixam de ser sociais. Ou seja, Charlot propõem uma leitura positiva do fenômeno, sendo, antes de tudo, uma postura epistemológica e metodológica:

Praticar uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa. Assim, ante um aluno que fracassa num aprendizado, uma leitura negativa fala em deficiências, carências, lacunas, enquanto que uma leitura positiva se pergunta o que está ocorrendo, qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele, etc. A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, o que falta para essa situação ser uma situação de aluno bem sucedido. (CHARLOT, 2000, p.30).

De modo geral, as teorias da leitura positiva não deixam fora de seu campo a história singular dos alunos no sistema escolar. É essencial levar em consideração essa singularidade, não apenas para compreender as possibilidades de casos marginais e peculiares, mas também para dar a conhecer formas modernas de desigualdade social no contexto escolar. A leitura em positivo, ao contrário de se deter nas carências das pessoas, visa a compreender o que elas pensam, falam e se relacionam com o mundo e com os saberes escolares, levando em consideração os processos construtivos. Sob esse viés, a leitura em positivo pode ser entendida como uma abordagem epistemológica e metodológica, uma vez que: A “noção da relação com o saber busca compreender, entre outros aspectos, como o sujeito apreende o mundo e com isso, se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular”. (CHARLOT, 2000, p. 41).

Por essa razão, o autor pressupõe compreender o homem em relação com o saber. Por sua vez, investigar essa relação implica estudar o sujeito como:

i) um ser humano aberto ao mundo, movido por desejos e em relação com outros seres humanos; ii) um ser social, que nasce e cresce em um ambiente familiar, que tem uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; iii) um ser singular, exemplar único da espécie, tem história própria, interpreta o mundo, atribui sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à própria história, à sua singularidade. (CHARLOT, 2000, p.33).

Em outras palavras, é um sujeito que carrega a ausência em si, sob a forma de desejo, ou seja, que se apropria de existência do outro e constitui o sujeito como um ser humano singular e, ao mesmo tempo, social que se relaciona e interage com outros homens.

Os conceitos de fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem são oriundos de situações em que um indivíduo se encontra, durante uma história singular marcada pela contingência. Mas se esses fatos são ambos inegáveis, eles não são, portanto, imediatamente conciliáveis

(CORREIA; FREITAS, 2021). A questão central hoje é, por conseguinte, compreender o insucesso escolar singular dos indivíduos pertencentes predominantemente às mesmas categorias sociais.

Nesse sentido, o fracasso escolar não é considerado como uma característica que um indivíduo herda de seu grupo social ou, com efeito, na história educacional desse indivíduo, das características sociais e culturais desse grupo. O fracasso escolar é uma situação que se constrói aos poucos, por meio de outras situações, práticas, encontros, acontecimentos, rupturas, excessos, em uma história escolar indissociável da história singular do indivíduo (RIBEIRO, 2012, p.19).

Do ponto de vista metodológico, isso significa que, certamente, é possível estudar os níveis e tipos de escolarização mais frequentes em um determinado grupo, mas que nunca temos o direito de concluir dessas formas de escolarização que caracterizam um grupo à escolarização de uma criança que faz parte deste grupo: não se pode considerar que uma situação de insucesso escolar seja “explicada” pelo fato de uma criança pertencer a um grupo onde esta situação é frequentemente encontrada, nem, muito menos considerar que tal situação é para esta criança um destino quase inevitável (RIBEIRO, 2012, p.19).

Silva (2008) acrescenta que esse indivíduo que tem uma história singular, não é um objeto, mas um sujeito. Cada indivíduo humano dá sentido a quem é, ao que lhe acontece, à situação em que se encontra, à sociedade e ao mundo em que vive. É o caso, em particular, do aluno, cuja história escolar não é apenas uma trajetória, uma série de pontos por onde passa e que podem ser estudados de fora, mas é também uma série de experiências que ele vivencia, interpreta e dá sentido. Isso tem consequências problemáticas e metodológicas importantes. Por um lado, não basta estudar a escolaridade de uma criança em função dos cargos (acadêmicos e sociais) ocupados sucessivamente; também devem ser entendidos de dentro, como uma experiência atravessada e interpretada. Por outro lado, analisar o insucesso escolar em termos de deficiências é estudar de fato, o que possibilita o sucesso escolar e acrescentar que o aluno que reprova não tem as características que lhe permitiriam ter sucesso; devemos sair dessa leitura negativa da realidade escolar que não permite compreender o que é um aluno reprovado e a experiência pela qual está passando (TRÓPIA; CALDEIRA, 2011).

Dessa forma, é necessária uma leitura positiva daquilo que as pessoas fazem, conseguem e têm, e não somente aquilo que elas falham em suas carências. Segundo Charlot (2000), “A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, “o que falta” para essa situação ser uma situação de aluno bem-sucedido” (CHARLOT, 2000, p. 30). Assim, pode haver correlação estatística entre a posição social do aluno e o êxito ou o fracasso escolar, mas que não se trata de algo determinado.

Em linhas gerais, estudar a relação de um aluno com o conhecimento é estudar o modo como ele se constrói como sujeito numa sociedade que lhe atribui como lugar de vida e de trabalho uma instituição cuja lógica específica é a do conhecimento. É, portanto, também estudar a

forma como, na escola, ele se constitui como membro desta sociedade, a forma como se integra nela. Isso oferece meios para compreender tanto a singularidade das histórias escolares quanto as regularidades estatísticas que a sociologia estabeleceu (CHARLOT, 2000).

A ênfase do conceito de relação com o saber, num sentido mais geral, está colocada justamente na noção de relação, ou seja, é uma forma de relação de um sujeito com o mundo, consigo mesmo e com os outros.

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. É o conjunto organizado das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com o aprender e o saber. (CHARLOT, 2000, p. 80).

Assim, partindo do pressuposto de que o social estrutura as condições de existência que, por sua vez, se expressam em formas distintas de relação com o saber e com o aprender, os estudos, sobretudo no campo da Educação, têm mostrado que as camadas populares travam com a escola e a escolarização uma relação sempre muito tensa e marcada pela ambiguidade, até pelo fato de estas camadas colocarem na escola fortes expectativas de emancipação social e cultural (VIANA, 2003).

Esses estudos apontam, em suma, para a possibilidade de se pensar uma pedagogia que permita descobrir outra forma de relação com o mundo distinta da construída no dia-a-dia pelas famílias populares, que considere as dificuldades específicas enfrentadas para terem sucesso na escola (CHARLOT, 2000).

959

As dificuldades de aprendizagem nas escolas

De acordo com a percepção de Charlot (2000), a criança aprende em estatutos diferentes do ponto de vista do aprendizado, aprende no lugar onde se vive, no meio residencial, se dedica em uma atividade específica e, por fim, como função própria de educar, instruir, formar. O aprendizado é marcado também pelo momento, aprender sobre qualquer figura que seja é aprender em algum momento da sua história. Assim:

A aprendizagem acontece o tempo todo em qualquer espaço, portanto é um processo contínuo que busca amadurecer as estruturas cognitivas do homem para que este possa compreender seu desenvolvimento na sociedade e se posicionar perante seu modo de pensar e agir. A busca constante pelo aprendizado se caracteriza pela necessidade de modificação do pensar e do agir humano, uma vez que somos instigados pela sociedade a procurar meios e formas de conhecimento que visem nosso desenvolvimento. (CHABANNE, 2006, p. 4).

Nesse sentido, o papel do professor é fundamental, possibilitando através do ensino que o aluno se reconheça enquanto sujeito, formando sua criticidade e auxiliando na construção do conhecimento. Destarte, o professor deve adotar novas metodologias para que o ensino-aprendizagem seja um processo dinâmico e interessante para o aluno, que desperte o interesse pelo estudo e proporcione uma interação como o professor e os colegas.

Dessa maneira, o professor assume o papel de mediador na relação com o saber, tendo a criança como protagonista no processo de ensino/aprendizagem, compreendidos não exclusivamente como os conteúdos das disciplinas a serem trabalhadas em sala, mas também valores sociais que devem ser desenvolvidos na escola. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deve dispor de um conjunto de princípios psicológicos referentes à aprendizagem em sala de aula, podendo escolher novas perspectivas que irão interferir diretamente na aprendizagem do aluno.

É importante destacar que a pesquisa, a produção do conhecimento, influencia na elaboração da legislação educacional e que esta direciona (ou pelo menos deveria) a prática pedagógica nas escolas.

Os documentos legais e as dificuldades de aprendizagem

As últimas décadas foram marcadas por grandes transformações nas políticas educacionais e nos documentos oficiais do Brasil no que tange essa temática. Considera-se como grandes avanços para a ampliação e a efetivação da Educação Brasileira: a Constituição Brasileira (CF) (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1991), as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394 (BRASIL, 1996) e a Base Nacional Comum curricular (BNCC) (BRASIL, 2019); Plano Nacional de Educação/2014-2024 (BRASIL, 2019) que configuram como bases para o estudo e compreensão da estrutura educacional e contribui para o alinhamento de outras políticas e ações visando o pleno desenvolvimento da educação brasileira.

O direito à educação para todos está presente no texto da Constituição Federal de 1988. Daí que no artigo 205, deste documento, afirma-se que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família; e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e com isso, a escola foi posta diante de novas realidades. (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) é responsável por todo o sistema educacional no Brasil, definindo como a União, os Estados e os Municípios devem articular suas ações na formação do ensino público, de forma a reduzir as desigualdades de acesso e permanência à educação e garantir a qualidade dos sistemas educacionais.

960

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2019) aborda a importância de base comum para a educação sistematizada, afirmando que:

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BRASIL, 2019, p. 57-58).

Além da LDB 9394/96 e do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2019), existem outras políticas educacionais em atuação no Brasil, entre elas o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº. 8.069, de 1990, que garante os direitos das crianças à saúde, ao lazer e à educação passaram a ter peso de lei. De acordo com este documento:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990).

961

Este documento defende uma educação libertadora, que instigue o sujeito a ser autônomo, ou seja, uma educação que respeite as especificidades de cada aluno.

Em 6 de fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental foi ampliado para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental, visando assegurar a todas as crianças um período mais longo no contexto escolar e que conclua esta etapa aos 14 anos (BRASIL, 2006). A ampliação mudou o cenário da educação brasileira, mostrando escolas de nível fundamental em espaços onde antes não existiam, como cidades pequenas e zonas periféricas. A alfabetização, antes pertencente à Educação Infantil, passou a integrar no Ensino Fundamental e, como consequência, o aumento da escolaridade trouxe também novos perfis de alunos e de instituições.

Para tanto, nas ciências humanas, os estudos sobre o desenvolvimento humano buscam compreender as transformações físicas, sociais e psicológicas nas pessoas. Na pesquisa de campo (que será apresentada à frente), foi possível perceber o desenvolvimento das crianças,

mais especificamente, o desenvolvimento de sua aprendizagem e as dificuldades encontradas por elas nesse processo.

Nesse sentido, Charlot (2000) ressalta que atribuem essas dificuldades às singularidades e posição social da criança, colocam sobre o aluno ou sua origem familiar a responsabilidade de suas dificuldades de aprender. Para ele, buscar compreender o que faltou para a apropriação dos conhecimentos é considerar esta criança como deficiente, pois,

Ao constatar-se uma “falta” no fim da atividade; essa falta é projetada, retroprojetada, para o início da atividade: faltam ao aluno em situação de fracasso recursos iniciais, intelectuais e culturais, que teriam permitido que o aprendizado (e o professor...) fosse eficaz. Ele é deficiente. (CHARLOT, 2000, p. 27).

Charlot (2000) considera que as dificuldades de aprendizagem não se tratam de algo determinado. Segundo ele, o fato da criança ser originária de família rica ou pobre, de dar apoio ou não, não é determinante, certamente que influencia. Se fosse determinante, toda criança pobre e sem apoio da família teria dificuldades de aprendizagem. Em contrapartida, toda criança que a família dá apoio e suporte, inclusive financeiro, não teria dificuldades de aprendizagem e isso não acontece.

Em linhas gerais, com o desenvolvimento dessa pesquisa foi possível identificar as concepções de dificuldades de aprendizagem que permeiam o trabalho do professor no ensino fundamental. Por meio de observações foi possível esclarecer questões pertinentes no que se refere à importância de o professor buscar melhorias em seu trabalho e estar sempre atualizado com as novas propostas e metodologias de ensino.

Nas instituições de ensino, em uma porcentagem substancial, observa-se que o processo de ensino-aprendizagem permanece inerte, ou seja, o professor ainda fornece informações prontas, que o aluno recebe de modo passivo, de forma transparente, caracterizado em um conformismo acentuado e um determinismo histórico. Empiricamente, há uma metodologia desconexa entre o que é ensinado na escola e o que realmente a sociedade exige dos cidadãos, configurando uma educação que leva o aluno ao aprendizado mecânico e tradicionalista. (NARVAZ, 2006).

Assim, para tornar realidade a intervenção num processo de ensino é preciso o desenvolvimento de novas estratégias por parte do corpo docente, que promovam a motivação e interesse dos alunos. O professor como mediador deve acompanhar o aluno durante seu processo de aprendizagem, motivando-o permanentemente para que possa desenvolver de forma viável suas habilidades e competências e, então, aplicá-las ao longo da vida (PIMENTA; CARVALHO, 2008).

Ademais, fruto das diversas dificuldades que surgem no processo de ensino-aprendizagem, relacionadas com a má compreensão dos conteúdos pelos alunos, urge a necessidade de uma melhor preparação dos professores através da formação ou das suas próprias reflexões, que

os levem a aplicar e desenvolver estratégias, metodologias ou formas de ensino que promovam uma aprendizagem significativa aos alunos.

As dificuldades de aprendizagem e o estágio supervisionado

Os caminhos percorridos na fase de observação do Estágio Supervisionado visam fortalecer a relação entre teoria e prática, baseado no princípio metodológico de que o desenvolvimento de competências profissionais implica em utilizar conhecimentos adquiridos na vida acadêmica, profissional e pessoal. O Estágio Supervisionado consiste em teoria e prática, tendo em vista uma busca constante da realidade, para uma elaboração conjunta do programa de trabalho na formação do educador. Sua finalidade é colaborar no processo de formação de educadores, para que haja compreensão e análise dos espaços de atuação, a partir de uma inserção crítica, transformadora e criativa. (PIMENTA; LIMA, 2004).

Objetivando compreender o processo de aprendizagem e as relações com o saber, foi desenvolvida pesquisa de campo numa escola municipal na cidade de São Luís de Montes Belos/Go, em turmas de 2º ano, no período entre maio e novembro de 2022. Os alunos da escola foram os sujeitos da pesquisa, apontando as causas e limitações das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar.

A observação proporcionou maior aproximação com a sala de aula e com as realidades que vamos presenciar no cotidiano, uma vez que o contato com a escola forneceu maior entendimento de como acontece o processo de ensino aprendizagem, bem como o relacionamento entre os/as professor/as e as crianças e a relação dialética entre a teoria e a prática. A experiência permitiu compreender melhor a necessidade de o educador adotar novas metodologias na sala de aula, sobretudo, compreender os problemas e dificuldades específicas de cada criança.

A escola “Infância Feliz⁶”, caracteriza-se como uma instituição bem localizada, bem equipada, dispo de salas amplas, ar condicionado em todas as salas, cadeiras e mesas novas e banheiros para os funcionários e alunos. A escola atende crianças de diferentes condições social e financeira.

Para melhor compreender essa diversidade social atendida pela escola, fizemos uma pesquisa por meio da observação durante o período de regência. Isto feito com conversas informais e dinâmicas com algumas crianças de diferentes contextos sociais, e que se tornaram relevantes para conhecer as crianças da turma observada. A realização da observação proporcionou uma maior aproximação com a sala de aula, uma vez que o contato com a escola forneceu maior entendimento de como acontece o processo de ensino aprendizagem, bem como o relacionamento de professor-aluno e teoria e prática.

⁶ Para preservar a identidade dos participantes desta pesquisa, todos os nomes são fictícios.

A pesquisa possibilitou conhecer de perto a sala de aula, as metodologias de ensino e os empecilhos presentes nela. Esse fato ficou evidente em uma das aulas de matemática, vista a necessidade de esclarecer acerca de problemas envolvendo cálculos, trabalhou-se de forma mecânica no quadro para que a criança reproduzisse no seu caderno.

Os recursos didáticos contribuem para que a aprendizagem seja significativa, podendo aproximar os conteúdos científicos apresentados na escola às realidades das crianças. Para isso, esta deve participar dessa contextualização, para que sua participação no processo de conhecimento seja ativa, motivando o aluno para o estudo e a aprendizagem significativa. (SILVA, 2014).

Por meio da observação foi possível perceber que as professoras ainda ministram as aulas de forma tradicional, pois durante o período de estágio não foi identificada atividade dinâmica para estimular a aprendizagem das crianças, contrapondo todos os embasamentos teóricos defendidos nesta pesquisa.

Considerações finais

A pesquisa permite considerar que as crianças se sentem desmotivadas diante das dificuldades de aprendizagem. Por meio da observação, rodas de conversa, brincadeiras, jogos e outras atividades realizadas com as crianças evidenciou-se que as crianças sentem a necessidade de demonstrar suas aptidões durante as aulas. Pesquisar sobre as dificuldades de aprendizagem sob a ótica da criança se torna relevante para compreender a forma como as mesmas se veem no processo de ensino-aprendizagem, expondo seus anseios e expectativas sobre as aulas, conteúdos e demais aspectos inerentes à prática pedagógica.

Portanto, faz-necessário que o/a professor/a desenvolva pequenos projetos, torne o material didático mais acessível, utilize material concreto, diversifique os conteúdos e proponha atividades significativas que despertem o interesse da criança. Por isso, o professor desempenha um papel fundamental na detecção das dificuldades de aprendizagem, reconhecendo as diferenças, fornecendo materiais e subsídios que colaborem para um ambiente propício e facilitador do aprendizado.

Referências

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2019.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: lei 8069, 13 de julho de 1990. 9 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Brasília: Presidência da República: Casa Civil: MEC, 2006.

BRASIL. **Constituição Federal**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CARVALHO, Maria Goretti Quintiliano. **As dificuldades de aprendizagem nas vozes das crianças**. Dissertação de Doutorado. PUC: Goiânia, 2014.

CHABANNE, Jean Luc. **Dificuldades de aprendizagem: um enfoque inovador no ensino escolar**. Tradução de Regina Rodrigues. São Paulo: Ática, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber – Elementos para a teoria**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CORREA, J. C.; FREITAS, D. de. A relação com o saber em contexto de mobilização escolar: Estudantes de São Carlos-SP. **Revista Eletrônica de Educação**, vol. 15, 2021.

NARVAZ, Miriam Benedetti. **Ressignificando práticas docentes uma abordagem etnomatemática**. 2006. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena Lima. **Estágio e Docência**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

PIMENTA, Sônia de Almeida; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **Didática e o ensino de Geografia**. Campina Grande: EDUEP, 2008, 244p.

RIBEIRO, V. C. **A relação com o saber de crianças em acolhimento institucional**. Dissertação (Mestrado em psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012, 132 p.

SILVA, V. A. Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, 2008, p.150-161.

TRÓPIA, G; CALDEIRA, A. D. Vínculos entre a relação com o saber de Bernard Charlot e categorias bachelardianas. **Educação**, Porto Alegre, v.34, n.3, 2011, p.369-375.

VIANA, Maria José Braga. **A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300006>

EL BULLYING Y SU RELACIÓN CON LOS TRASTORNOS ALIMENTICIOS. UN ENFOQUE TRANSVERSAL DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA

María Martínez López¹
Pedro Gil Madrona²

Introducción: el bullying en las aulas

Antes de comenzar la introducción es necesario realizar una nota aclaratoria de la terminología que se utilizará en este artículo. Bullying y acoso escolar se utilizarán indistintamente con el fin de variar los términos en el texto. Además, los trastornos alimenticios o los trastornos de conducta alimenticia serán sustituidos una vez aparezcan por primera vez en el texto por las siglas TCA.

El *bullying*, también denominado acoso escolar, está considerado como uno de los mayores problemas a los que se enfrentan los docentes de todo el mundo tanto dentro como fuera de las aulas. Kennedy estableció en el año 2020 que más del 30% de los estudiantes de todo el mundo experimentaban algún tipo de acoso escolar al menos una vez por semana.

Como explican Menesini & Salmivalli (2017) citando a Olweus (1973) el *bullying* se define como '*comportamientos agresivos y actos intencionados llevados a cabo por una o varias personas sobre una víctima de forma repetida de modo que no pueda defenderse por sí misma*'. Durante años, diversos investigadores han discutido sobre la terminología y la descripción del acoso escolar; llegando finalmente al acuerdo de que en este acoso hay una desigualdad de poder entre el agresor y la víctima; además incluye dinámicas de poder e interacciones en las que el acosador 'muestra su poder' frente a la debilidad de la víctima (Menesini & Salmivalli, 2017).

Dan Olweus está considerado popularmente como uno de los 'precursores' del estudio del bullying, ya que gran parte de su trabajo le permitió estudiar y definir el acoso escolar o bullying en la década de los setenta. Una de sus obras más conocidas es *Bullying at school: basic facts and effects of a school-based intervention program*, publicada en el año 1994. Ya entrada la década de los noventa definió el concepto de *bullying* como '*el acoso y la exposición repetida a lo largo del tiempo a acciones negativas por parte de uno o varios estudiantes*'. Además enfatizó que, para que exista este acoso, '*debe existir un desequilibrio de fuerzas o una relación asimétrica de poder*' (Olweus, 1994), esta definición nos recuerda a la que realizan Menesini & Salmivalli, (2017). De esta manera, es posible comprobar cómo, a pesar del paso del tiempo, la tipología y la definición del acoso escolar no han cambiado su esencia.

967

¹ Universidad de Castilla-La Mancha, Facultad de Educación de Albacete: maria.martinez71@alu.uclm.es

² Universidad de Castilla-La Mancha, Facultad de Educación de Albacete: pedro.gil@uclm.es

Es decir, el estudiante que sufre estas acciones sufre dificultades para defenderse o se encuentra indefenso ante las agresiones, ya sean físicas o verbales, de los compañeros que las llevan a cabo (Olweus, 1993). Estas acciones negativas a las que se refiere el autor pueden abarcar diferentes acciones relacionadas con: insultos, burlas, realizar gestos obscenos o muecas, golpear y aislar a los compañeros, etc. (Olweus, 1994). Las acciones violentas citadas previamente pueden producirse tanto dentro como fuera de las aulas. Además, hace una distinción entre *bullying directo* y *bullying indirecto*; el denominado bullying directo es un ataque directo hacia la víctima, ya sea mediante agresiones verbales o físicas mientras que, el bullying indirecto consiste en provocar el aislamiento social de la víctima de forma intencionada (Olweus, 1993).

Esta tipología se ha mantenido a lo largo de las últimas décadas, pero, tal como explica Vandebosch, (2019), la llegada del *ciberbullying* ha aumentado la continuidad del acoso e incluso las estrategias de violencia que llevan a cabo los agresores por lo que, es necesario aumentar la vigilancia y la protección en las redes sociales. Además, el *ciberbullying* y el uso continuo de las redes sociales ha focalizado todavía más el acoso sobre la imagen corporal de las víctimas.

El bullying y su relación con los trastornos alimenticios

Lee & Vaillancourt (2019) explicaron la importancia de la imagen corporal durante la preadolescencia y adolescencia debido a que son etapas cruciales que ayudan a desarrollar la imagen corporal o por el contrario, pueden ser las etapas de mayor vulnerabilidad para desarrollar un trastorno alimentario que puede durar toda la vida. Por este motivo, es fundamental que los profesores potencien la imagen corporal y cómo mantener una imagen corporal positiva para todos; sabiendo cómo pueden variar los cuerpos y que la diversidad es algo positivo mediante la práctica de actividad física. En este caso, las clases de educación física son la clave para ayudar a los alumnos a comprender la importancia del respeto y la diversidad, previniendo también el acoso en las aulas.

Además de los estudios y teorías mencionados en el apartado anterior, es necesario recordar la teoría establecida por Azúa-Fuentes et al. (2020) que explica cómo el acoso escolar es un factor de riesgo que puede derivar en el desarrollo de enfermedades mentales como la ansiedad, la depresión y que incluso puede provocar la aparición de pensamientos suicidas que, desgraciadamente acaban con la vida de las víctimas más vulnerables. Por este motivo y con el fin de acabar con esta lacra, es necesario que la educación física se convierta en un arma para prevenir el acoso escolar y en una herramienta para establecer estrategias que permitan la creación y la defensa de una imagen corporal positiva de los estudiantes; fomentando el respeto y la diversidad de todo tipo de cuerpos mediante la práctica de actividad física y de la creación de hábitos saludables que puedan practicar en su día a día.

Una de las consecuencias del acoso cuando se focaliza en la imagen corporal es el trastorno dismórfico corporal (TDC); este trastorno puede desarrollarse por la victimización que sufren los estudiantes cuando sufren insultos, vejaciones, motes y bromas sobre su apariencia física. El TCD influye sobre la imagen corporal de las víctimas y provoca una excesiva preocupación por su imagen corporal, defectos e incluso deformaciones físicas que son naturales y en algunas ocasiones inexistentes sufren (Longobardi et al. 2022). Idini et al. (2021) explican la relación existente entre padecer un TCA y haber sufrido *bullying*. Este tipo de trastornos aparecen con más frecuencia y en edades más tempranas; son enfermedades psiquiátricas que engloban desde la anorexia nerviosa hasta el trastorno por atracón (American Psychiatric Association, 2014, como citó Idini et al., 2021).

En la creación de la imagen corporal existen diferentes factores implicados como los deseos, las necesidades, las emociones, cogniciones e incluso las relaciones con otras personas (Idini et al., 2021). Por esta razón, el acoso escolar puede influir directamente en la imagen corporal de las víctimas, una imagen que se ve distorsionada por los insultos, las burlas e incluso las agresiones de los agresores. Por este motivo y, tras realizar un análisis de la teoría que engloba el acoso escolar y los trastornos alimenticios, podemos establecer que existe una relación y que, por tanto, debemos tratar de prevenir este acoso y las consecuencias de este con un enfoque transversal; que permita hablar tanto del acoso como de estos trastornos, ayudando así a prevenirlo tanto dentro como fuera de las aulas. Debido a la gran relación que guarda la autoimagen con la práctica de actividad física, nos centraremos en la utilización de la asignatura de educación física.

969

Un enfoque transversal para prevenir el bullying desde la educación física

Tras conocer en el apartado anterior cuál es la relación que puede existir en algunos casos entre ser víctima de acoso escolar y padecer algún tipo de TCA, es necesario conocer algún tipo de herramienta o asignatura que nos permita prevenir y abordar este tema con los estudiantes desde una perspectiva que les permita empatizar con las víctimas, pero también denunciar a los acosadores (Lee & Vaillancourt, 2019). Para ello, la revisión realizada por Jiménez-Barbero et al., (2020) nos permite ilustrar la importancia que tiene la educación física como una herramienta clave para combatir el acoso mediante la creación de un ambiente seguro en las clases de educación física. Un buen ambiente en el aula ayuda a desarrollar estrategias contra el acoso escolar, creando un buen clima de clase donde los estudiantes se sientan libres de expresarse y de respetar a sus compañeros sin importar su género, etnia o incluso aspecto físico ((Hein et al., 2015) citado en Jiménez-Barbero et al., (2020)). Para alcanzar este objetivo, el profesor debe preocuparse por la importancia de evitar la intimidación en el aula.

Desgraciadamente, es bastante común, especialmente en casos de bullying, el planteamiento de intimidaciones. Con la práctica de diferentes deportes, especialmente los de grupo, la intimidación puede aparecer a veces debido a la tensión y la adrenalina durante las competiciones deportivas. Como esto puede ocurrir en las clases de educación física, los profesores pueden utilizarlas como recurso didáctico para explicar a los alumnos lo negativa que puede ser la intimidación y cómo evitar este tipo de comportamientos durante la práctica deportiva o la competición. Si los estudiantes pueden percibir la intimidación como algo negativo y no como algo común durante la práctica deportiva, será fácil actuar contra el bullying ((Hein et al., 2015) citado en Jiménez-Barbero et al., (2020)).

Kerner et al., (2018) explican en su estudio la relevancia de una asignatura como la educación física para fomentar los hábitos de vida saludables; la importancia de la actividad física pero también el respeto, la diversidad y la cooperación. Lo mismo ocurre en la revisión realizada por Sabinston et al., (2019) puesto que explica perfectamente la importancia de la práctica de actividad física y su relación con la imagen corporal. Mediante la lectura y análisis de ambas revisiones concluimos que podríamos desarrollar una imagen corporal positiva mediante la actividad física puesto que mejora la percepción de su propia imagen corporal. Por este motivo, es muy importante utilizar la asignatura de educación física como herramienta para ayudar a los alumnos y prevenir el acoso en las aulas.

Existen decenas de programas y actividades en la asignatura de educación física que permiten trabajar la percepción corporal, la diversidad y el respeto entre compañeros. Por esta razón, es necesario que los docentes conozcan y sean capaces de utilizar los programas que mejor se adapten al estudiantado.

970

Conclusiones

Tras la realización de este breve análisis, es posible conocer una de las consecuencias quizás más ocultas del acoso escolar: el desarrollo de un TCA y todos los problemas derivados de estos. Además, es posible reconocer la importancia que tiene la asignatura de educación física y la práctica de actividad física derivada de esta. Por ello, debemos revalorizar la asignatura de educación física, sus valores y las competencias de esta puesto que, sus beneficios no abordan solo la salud física sino también la salud mental de los estudiantes.

Así, el docente de educación física debe entender la importancia de que el clima en su aula sea amable para los niños y las niñas, un clima que fomente la cooperación, la igualdad y también la diversidad. Con este buen ambiente y con la creación de entornos seguros para el desarrollo de los estudiantes por fin seremos capaces de realizar una prevención del acoso que ponga siempre el foco en la seguridad de las víctimas y que permita a su vez trabajar activamente por el bienestar físico y mental de los estudiantes en cualquier etapa educativa.

Discusión: limitaciones y futuras investigaciones

Las limitaciones de este breve estudio son principalmente la falta de muestra y de diseños de prevención del acoso escolar que puedan utilizarse en las clases de educación física. Este estudio es, principalmente, una breve revisión teórica que permite conocer los aspectos más relevantes del acoso escolar en las aulas, especialmente la relación que puede aparecer en personas que sufren algún tipo de TCA que en muchas ocasiones ha sido impulsado por un acoso constante.

Sin una muestra y un instrumento de evaluación que permita comprobar la existencia de una relación entre ambas están claras las limitaciones que muestra este estudio. Sin embargo, puede servir como un punto de partida para continuar la búsqueda y el análisis de esta problemática que, como hemos podido comprobar mediante la literatura, afecta a miles de jóvenes en todo el mundo.

Por este motivo, para la realización de futuras investigaciones es necesario tener en cuenta todo lo que hemos expuesto previamente, procurando de esta manera centrarnos en lo más importante para conseguir que ningún niño o niña se sienta diferente, solo o maltratado dentro de las aulas.

Referencias

Azúa-Fuentes, E., Rojas-Carvalho, P., & Ruiz-Poblete, S. (2020). Bullying as a risk factor for depression and suicide. *Revista chilena de pediatría*, 91(3), 432-439.

Fernández-Bustos, J. G., González-Martí, I., Contreras, O., & Cuevas, R. (2015). Relación entre imagen corporal y autoconcepto físico en mujeres adolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*, 47(1), 25-33.

Idini, E., Barceló-Soler, A., Navarro-Gil, M., Paredes-Carreño, P., Pérez-Tausia, D., & García-Campayo, J. (2021). Eating disorders, life stressful events and body image: A systematic review. [Trastornos de la conducta alimentaria, experiencias adversas vitales e imagen corporal: Una revisión sistemática] *Revista De Psicopatología y Psicología Clínica*, 26(3), 217-235. doi:10.5944/rppc.28064

Jiménez-Barbero, J. A., Jimenez-Loaisa, A., Gonzalez-Cutre, D., Beltran-Carrillo, V. J., Llor-Zaragoza, L., & Ruiz-Hernández, J. A. (2020). Physical education and school bullying: a systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 79-100. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1688775>

Kennedy, R. S. (2020). Gender differences in outcomes of bullying prevention programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 119, 105506.

Kerner, C., Haerens, L., & Kirk, D. (2018). Understanding body image in physical education: Current knowledge and future directions. *European Physical Education Review*, 24(2), 255-265. <https://doi.org/10.1177/1356336X17692508>

Lee, K. S., & Vaillancourt, T. (2019). A Four-Year Prospective Study of Bullying, Anxiety, and Disordered Eating Behavior Across Early Adolescence. *Child Psychiatry & Human Development*, 50(5), 815–825. <https://doi.org/10.1007/s10578-019-00884-7>

Longobardi, C., Badenes-Ribera, L., & Fabris, M. A. (2022). Adverse childhood experiences and body dysmorphic symptoms: A meta-analysis. *Body Image*, 40, 267–284. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2022.01.003>

Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, health & medicine*, 22(sup1), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>

Olweus, D. (1993). Acoso escolar, “bullying”, en las escuelas: hechos e intervenciones. *Centro de investigación para la Promoción de la Salud*, Universidad de Bergen, Noruega, 2, 1-23.

Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171-1190.

Sabiston, C. M., Pila, E., Vani, M., & Thogersen-Ntoumani, C. (2019). Body image, physical activity, and sport: A scoping review. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 48-57. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.12.010>

Vandebosch, H. (2019). Cyberbullying prevention, detection and intervention. *Narratives in research and interventions on cyberbullying among young people*, 29-44.

FORMAÇÃO LEITORA DE ESTUDANTES DA EJA POR MEIO DA LITERATURA DE CORDEL

Marilene Sacramento Miranda¹
Vinícius da Silva Lírio²

Esta pesquisa, que tem como título *Formação Leitora de Estudantes da EJA através da Literatura de Cordel*, visando compreender o processo de formação leitora dos/as alunos/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isso será executado a partir do desenvolvimento de práticas de leitura e criação, na sala de aula, com este gênero textual, junto a estudantes de uma turma da EJA em um colégio estadual do município de Candeias-BA, local onde a pesquisadora atua como professora.

Nesse cenário, intenta-se mapear quais e como podem ser feitas ações coletivas para que os jovens e adultos possam vivenciar e construir um processo de ensino e aprendizagem de leitura voltada para desenvolver as habilidades de identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participam cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressas, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, considerando seus contextos de produção e de circulação.

Compartilhado o contexto e essas abordagens prévias, cabe ressaltar, que para atingir os objetivos, o estudo será constituído por uma abordagem autoetnográfica colaborativa (IBIAPINA, 2008) e etnográfica (ANDRÉ, 1995), possibilita, ao mesmo tempo, realizar a experiência e estudar o contexto escolar onde trabalhamos e, também, considera a história pessoal, cultural e social dos sujeitos que constituem a sala de aula e as condições específicas nas quais ocorre o ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, o processo autoetnográfico, também reconhecido como parte da abordagem etnográfica, inclui a possibilidade de a pesquisadora usar sua própria experiência pessoal e dos/as alunos/as. Nesta pesquisa, então, a professora-pesquisadora buscará constituir uma relação com os/as estudantes e com a prática educativa desenvolvida no cotidiano escolar, através dos textos escritos e orais, pois eles/as passam a compor a interação entre sujeitos com uma situação comunicativa.

Nesse estudo também trago cartografia como uma metodologia que acompanhará todo meu processo de pesquisa. Conforme as estudiosas Laura Pozzana de Barros e Virgínia Kastrup (2009,p.52 e70), “cartografar é acompanhar processos” e nessa “ pesquisa cartográfica são feitos

973

¹ Mestranda-Universidade Federal de Minas Gerais-UFGM - marilenesacramento76@gmail.com

² Universidade Federal de Minas Gerais-UFGM - vinicius.lirio@gmail.com.br

relatos regulares, após as visitas e as atividades, que reúnem tanto informações objetivas quanto impressões que emergem no encontro com o campo”. Dialogando com esse pensamento vou traçar caminho de busca, de observação e participação dos/as estudantes envolvidos e acompanhar o seu processo de envolvimento e desenvolvimento durante o estudo. Ainda de acordo Lírio (2020, p.54 e 55):

Dentre eles, também estou, como parte desse lugar fronteiro que vem construindo minhas práticas pedagógicas, na medida em que, de um lado, ele é espaço-tempo destas investigações e intervenções, universo desta cartografia, do registro, das reflexões e sistematizações trazidas; e, de outro, entrecruzando-se, ao mesmo tempo que desenvolvo esse investimento, trago minhas autonarrativas, analisando-as, interpretando-as.

Assim fui traçando meus passos durante o estudo com os/as estudantes da EJA refletir e pensar em ações que valorizasse o conhecimento dos/as participantes deste estudo e me reconhecer como professora que constrói suas próprias narrativas

De acordo Arroyo (2017, p. 114) “os jovens e adultos que frequentam a sala de aula da EJA são sujeitos com histórias de repetência, defasagens idade-série, pertencentes a coletivos de classe, raça, etnia, campo e periferias, são trabalhadores e trabalhadoras”. Condições que exigem uma reconfiguração do ambiente frequentado por esses e essas estudantes, uma vez que a instituição escolar deve ser mais atraente e levar em consideração o público da EJA.

Perante as demandas, considero a proposição de Sílvia Gomes de Santana Velloso (2017, p.24), ao explicar que “é possível dizer, que essa arte literária revela um modo de ser, de criar e de manter viva a cultura de um povo”. Nesse sentido, que reconheci ser relevante levar, para o contexto de sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Literatura de Cordel.

É importante ressaltar que a Literatura de Cordel também é conhecida como um gênero de literatura popular, uma arte popular transmitida de geração a geração, sendo considerada um elemento forte da cultura nordestina. Esse traço, nas palavras de Luyten (1993, p. 43), levamos a reconhecer que “a Literatura de Cordel como é popular, trata dos assuntos que interessam ao povo. E, quando o faz, refere-se a assuntos e pessoas sob o ponto de vista popular”. Assim, levar para uma turma da EJA a percepção de riqueza, a expressão artística e a valorização dessa cultura, que esses/as próprios/as estudantes compõem, apresenta várias identificações com/no espaço escolar.

Para complementar essa discussão, trago o pensamento de Marinho e Pinheiro (2012, p. 17), ao lembrarem que, no Brasil,

Cordel é sinônimo de poesia popular em verso. As histórias de batalhas, amores, sofrimentos, crimes, fatos políticos e sociais do país e do mundo, as famosas disputas entre cantadores, fazem parte de diversos tipos de textos em versos denominados Literatura de Cordel. Como toda produção cultural, o Cordel vive

períodos de fartura e de escassez. Hoje existem poetas populares espalhados por todo país, vivendo em diferentes situações, compartilhando experiências distintas.

Assim sendo, posso considerar a presença do Cordel nas aulas de uma turma da EJA, como um meio de promover a inserção dos/as estudantes em mergulho a literatura e, por conseguinte, no desenvolvimento do seu processo de formação leitora de forma autônoma. Junto a isso, é raro sua divulgação no espaço escolar no qual atuo e a maioria dos livros didáticos fazem apenas referência, sendo algo bem sucinto. Presumo que a escola deve criar possibilidades para os/as aprendizes expandirem seus horizontes, visto que já apresentam uma leitura de mundo e cabe à escola, com a professora e demais membros da comunidade escolar, criar estratégias que permitam esses jovens e adultos a compartilhar seus saberes.

Justifica-se a escolha desse gênero por ter grande relevância sócio comunicativa no campo da aprendizagem. A oficina de leitura e criação terá como base a literatura de cordel, por ser um gênero literário riquíssimo tanto na forma como no conteúdo, ele também é um instrumento capaz de estimular o hábito da leitura e criação, através de suas características.

Diante desse cenário, se faz necessário discutir, analisar e refletir sobre as práticas leitoras e criativas dos/das estudantes, o papel desempenhado pela professora Língua Portuguesa e as políticas da escola em relação ao ensino leitura e criação, porque de acordo Kleiman (2008, p.10) “a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns”. Cabe destacar que é preciso levar em conta esses aspectos ao planejar, executar e avaliar as atividades de leitura e criação.

Desta forma serão planejadas as oficinas de leitura e criação com o objetivo de proporcionar dinamicamente o desenvolvimento da oralidade e criação através do gênero textual cordel. Essa atividade estará presente no Plano de Intervenção, intitulada Um Passeio na Literatura de Cordel, que será desenvolvido no Colégio Estadual Luiz Viana Filho, no município de Candeias-Bahia situado na região metropolitana de Salvador-Bahia.

Para tanto, penso em planejar, elaborar e desenvolver aulas prazerosas, levar, para a sala de aula de uma turma da EJA, textos de cordéis e que estes sejam compreendidos da melhor forma possível. Que, ao lê-los, os/as aprendizes se sintam envolvidos com o ato ler e que mergulhem nessa leitura, de modo a extrair dela o que for de melhor para eles/as. Considerando, aqui, que ler é ir além do que o texto nos mostra. Ler é desconstruir e construir opiniões, é se identificar ou se distanciar e interagir com o texto, é criar significados e é construir suas próprias narrativas acerca dessa experiência.

Nesse sentido, é preciso conhecer esses e essas jovens e adultos, conhecer seu contexto social, cultural para, a partir disso, desenvolver práticas pedagógicas condizentes com a realidade dos/as educandos/as. Algo que implica ter uma escuta sensível, para, depois, desenvolver práticas pedagógicas condizentes com seus conhecimentos, identificações e processos formativos.

Na sala de aula da EJA, do Colégio Estadual Luiz Viana Filho, espaço-tempo que compõe o universo desta pesquisa, estão presentes várias vozes, identificações de contextos diferentes. Considerando o contexto dos/as estudantes da EJA, é necessário discutir e pensar a respeito das práticas de leitura e criação desses/as alunas/os e com isso deve atravessar o papel da escola e o da professora pesquisadora.

Nesse sentido, ao considerar essas questões, a proposição da Literatura de Cordel se dá, também, em concordância com o que propõe Kleiman (2008, p.16), ao afirmar que “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido [...]”. Considerando esse pensamento, reconheço, à luz do território no qual atuo como professora, que os/as estudantes vivenciam esse distanciamento na prática diária da leitura, pois o seu exercício se torna algo mecânico e sem sentido.

Nessa perspectiva, o ensino da leitura está sendo pensado a partir de práticas sociais. No caso do universo desse estudo, isso implica considerar que os gêneros textuais ensinados na escola devem ser selecionados e abordados, considerando o que cada texto possui, seu estilo próprio, usos da linguagem mais expressiva e necessária para os/as estudantes da EJA.

Uma vez que se tratam de leitores jovens e adultos, com experiência de vida e conhecimento de mundo específicos, advindos dos seus contextos socioeconômicos e culturais, o que, seguramente, vai interferir nas suas leituras. Por isso, a meu ver, é importante considerar a ideia de Paulo Freire (2011, p. 41) de que “o comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum”.

Dessa forma, cabe a mim, como professora, levar para esse espaço da sala de sala da EJA, uma pluralidade de textos e apresentá-los de forma dinâmica, de maneira que desperte no/a estudante o interesse para ler e, também, compreender e se identificar com o que está escrito. É certo que a sala de aula é um ambiente onde se encontra diversos saberes, entrelaçados de significados e identificações.

Com isso em mente, vale lembrar que, como afirma Borges da Silva (1999, p.62), “dentre a diversidade de textos que podem ser trabalhados em contexto escolar, interessa-nos o literário, pois, acreditamos que para formar leitores proficientes, se faz necessário iniciar o aluno na literatura, visto que o texto literário possui, particularmente, características capazes de atrair o leitor, cada vez mais, para a escrita”. Daí a escolha pela Literatura de Cordel como gênero literário possível de ir ao encontro dessas especificidades da EJA, em forma, temáticas, linguagem e narrativas.

Considerando este enquadramento, faz-se necessário pensar em um ensino de leitura que proporcione aos/às estudantes trocas de conhecimento e, assim, construir novos saberes. Como já foi dito aqui, a partir da concepção de Kleiman (2008), a abordagem que trago de leitura toma a mesma como prática social. É nessa prática diária que os/as educandos desenvolvem a leitura e tornam-se leitores e leitoras autônomas e autônomos.

Assim é que, como Freire (2011), acredito que os/as estudantes podem acessar informações, estabelecer diferentes interações, identificações, visões de mundo e, por fim, produzir conhecimento.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza de Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa-** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BORGES DA SILVA. Simone Bueno da - Dissertação de Mestrado. **Leitura, Literatura e Alfabetização de Adultos**, Campinas, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber livro Editora, 2008.

LÍRIO, Vinícius da Silva. **CRIAR, PERFORMAR, CARTOGRAFAR: poéticas, pedagogias e outras práticas indisciplinadas do teatro e da arte**. 1. ed. – Curitiba: Appris, 2020.

LUYTEN, Joseph M. **O que é Literatura Popular**. Editora Brasiliense B-1993.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

KLEIMAN, Ângela B. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. Campinas, São Paulo: Pontes. 2008.

VELLOSO, Sílvia Gomes de Santana. **Poesia de Cordel: leitura e letramento na EJA**. - 1.ed.-Curitiba:Appris, 2017.

PASSOS, Eduardo, KASTRUP Virgínia e ESCÓSSIA Liliana da Pistas do Método da Cartografia Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009

FLUIDEZ E PODER: A REPRESENTATIVIDADE EM ANIMAÇÕES JAPONESAS

Masaaki Alves Funakura¹

Introdução

O presente trabalho vai ao encontro da atividade proposta na cadeira de seminário de mestrado em Educação, intitulada Processos de desenvolvimento humano e social para todos/as nos campos da Educação e Saúde em uma perspectiva de gênero. O trabalho tem como proposta apresentar um estudo realizado em encontros semanais durante as aulas do mestrado, neste caso, abordando a problematização de animações japonesas e seus personagens de gênero não heteronormativos, tendo como justificativa buscar um olhar amplo e plural dentro destes artefatos da cultura pop japonesa que está presente no cotidiano de crianças e jovens ocidentais.

Tal trabalho é considerado qualitativo e de cunho exploratória, tendo como objetivo principal trazer um artefato da cultura pop japonesa para a discussão e frente a isto com os objetivos específicos: a) descrever a animação japonesa e seu personagem LGBTQIA+; b) demonstrar sua pluralidade de personagens japoneses no entretenimento e c) discutir narrativas e motivações em razão da (não)sexualidade.

Neste trabalho será apresentado, inicialmente, o referencial teórico de Cruz (2015), que busca em seus estudos um diálogo para uma mudança social frente à relações de gênero no espaço da saúde e da educação, e de Figueiredo (2018), que propõem uma leitura acerca dos Problemas de gênero, bem como de Judith Butler (2003), que questiona a distinção sexo/gênero, problematizando a construção variável da identidade, em busca de analisar o caráter coletivo e construído historicamente de gênero.

Os conceitos principais do trabalho são tratados a partir dos seguintes referenciais: Cristiane Sato (2007) contribui para o papel da explicação do fenômeno da cultura pop japonesa em seus diversos aspectos e Schmaltz Neto (2013) corrobora ao analisar quatro discursos de adolescentes em um fórum na internet que debatem o corpo andrógino nos animês, seguido das discussões e das considerações finais.

¹Mestrando no Programa de Pós Graduação em Educação e bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e também graduado em História, ambos cursados na Universidade La Salle. Especialização em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Ritter dos Reis. Professor da rede municipal de Gravataí/RS, participa do grupo de pesquisas Universos Paralelos e membro do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - NETE/UNILASALLE/CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6101-2943>. Contato: masaaki.funakura0342@unilasalle.edu.br ou m.funakura@gmail.com

Tendo a perspectiva de educação como mediação cultural, em que a realidade é reproduzida a partir de chaves de leitura pedagógicas, propondo um espaço de discussão, leitura e decodificação de produções e linguagens midiáticas que estão onipresentes em nosso cotidiano cultural, o que despertou em nós o desejo de estudar este tema foi a relação entre o cotidiano e as nuances de uma sociedade próxima à nossa.

Dimensão Teórica

Iniciamos com a descrição da animação japonesa e seu personagem LGBTQIA+, o objeto a ser apresentado é o mangá² e animação japonesa intitulada *One Piece*, escrita e ilustrada por Eiichiro Oda (1975 -), publicada pela editora Shueisha no Japão desde 1997, e distribuída pela Panini no Brasil, que conta a história de um pirata Monkey D. Luffy que busca ser o rei dos piratas e em suas aventuras no alto mar. No decorrer das aventuras Luffy vai integrando pessoas em sua tripulação, como Roronoa Zoro e Nami, sendo o trio principal da narrativa. Porém, no decorrer da história, uma das integrantes a participar da tripulação é a personagem O-Kiku e é um samurai de 22 anos, onde no episódio 948, revela a todos que nasceu homem, mas é uma “mulher de coração”, tornando-se uma das mais importantes em termos de representantes LGBTQIA+ nas animações. Seu personagem é uma mulher forte e guerreira, que dissemina uma segurança de si, de sua identidade e conquista respeito.

No que tange a essa representatividade, Cruz (2015) propõe uma problematização do conceito de relações de gênero nas questões de saúde e educação como um elemento relevante para o tensionamento das iniquidades sociais e como componente conceitual, ético e político para a mudança social. Sendo assim, quando a autora trata da questão sobre Educação, infere que somos permeados por currículos formais e informais, que modificam diferenças em desigualdades, sendo visível em brincadeiras, posturas em práticas educativas e dos docentes frente às situações de violência lesbofóbicas homofóbicas, transfóbicas e machistas.

No entanto, essa violência não ocorre apenas de forma velada, no que se refere à escola, estudos feministas e discussões sobre gênero vêm construindo diferenças entre as pessoas (CRUZ, 2015), ou seja, para autora, diferentes metodologias foram se especializando em segmentar a educação, tais como: educação para meninas, meninos, pobres, ricos, de humanas, de exatas. Além disso, a cultura escolar historicamente cooperou na segmentação do que é “ser menino” e “ser menina”, dividindo educação em coragem, desprendimento, agilidade para meninos e, para meninas, comportamento recatado, sensível e afetivo do lar.

² Esses quadrinhos são conhecidos como mangá, que tem por resultado da união dos ideogramas *man* (humor, algo que não é sério) e *gá* (imagem, desenho), sendo assim, toda e qualquer HQs, japonesa ou não, é chamado de mangá, pois essa palavra significa “quadrinhos” (FUNAKURA, 2021)

Tudo indica que “a cultura heteronormativa, neste contexto, além de criar e impor papéis ao feminino e ao masculino, exclui do horizonte de possibilidades as relações homoafetivas e quaisquer outras formas de sexualidade e expressão de gênero que destoem do binômio masculino-feminino” (CRUZ, 2015, p. 85), sobre essa normatividade criada em escolas, criou-se uma cultura binária (masculino e feminino) excluindo qualquer outro tipo de relação que possa ser cultivada e reforçando uma relação de poder.

Isso nos leva a pensar historicamente, de um lado, o ocidente, onde as relações homoafetivas eram consideradas normais e o androgenismo também era retratado em obras literárias, como o mito do andrógino na obra de Patão em *O banquete* (FIGUEIREDO, 2018), e no oriente, no período de 794 d.C. até 1185 considerada a era Heian no Japão, o padrão de beleza tradicional era um só, fazendo com que um homem tido por belo não seja tão diferente de uma mulher (SATO, 2007). Em outras palavras, a androgenia era o modelo de beleza da época e tanto homens como mulheres se maquiavam.

Compreendemos que a nossa personalidade é construída no decorrer da vida e é na infância que se moldam características singulares do ser humano. Passando, inicialmente, no contato com a mãe e o bebê e conforme vai amadurecendo sua condição fisiológica e psicológica, a criança começa a interagir com outras pessoas da família, o ambiente em que vive e depois a escola. Isso não exclui as tecnologias que a rodeiam tais como: televisão, celulares, *tablets*, *smartphones*, computadores, entre outros.

Frequentemente, a televisão torna-se um meio de entretenimento democrático e as animações tornam-se uma mídia de comunicação entre crianças e jovens. Elas apresentam um aspecto visual do qual podemos apreender alguns elementos como: movimentação dos personagens, uma construção imagética, cenográfica e cinematográfica. E de relação sonora pela fala, ruídos, melodias, poesias, ritmo e outras dimensões que constituem a música.

Atualmente, ao olharmos a cultura pop japonesa, podemos encontrar traços andróginos e gêneros não binários em uma pluralidade de personagens japoneses, como, por exemplo: Shun, o cavaleiro de Andrômeda (*Os Cavaleiros do Zodíaco*), Envy/Inveja (*Fullmetal Alchemist*), Haku (*Naruto*), Orochimaru (*Naruto*), Griffith (*Berserker*), Inosuke Hashibira (*Demon Slayer*), Kurapika (*Hunter x Hunter*), Illumi Zoldyck (*Hunter x Hunter*), Haruka (*Sailor Moon*), Lady Oscar (*Rosa de Versalhes*), Hange Zoë (*Attack on Titan*), Nagisa Shiota (*Assassination Classroom*), Crona (*Soul Eater*), Najime (*Komi Can't Communicate*) entre outros. Apesar de estarem presentes nestas manifestações culturais da cultura pop japonesa, esses personagens tornam-se uma identidade para muitas pessoas, tornando algo contraditório, advindo de um país extremamente conservador e de costumes relacionais machistas.

De acordo com Figueiredo (2018), ao utilizar a figura do travesti e da *drag queen* na busca de uma demonstração do caráter construído do gênero, esclarece e costura interpretações entre a pluralidade de personagens japoneses, uma vez que esses personagens da ficção

proporcionam laços de afetividade entre o sujeito e a narrativa exposta, criando uma identidade e uma representação do seu eu com o personagem em questão. Ao citar os estudos de Butler (2003), Figueiredo (2018, p. 45-46) diz:

Em sua expressão mais complexa, [o travesti] é uma dupla inversão que diz que a aparência é uma ilusão. O travesti diz [...]: minha aparência externa é feminina, mas minha essência interna [o corpo] é masculina. Ao mesmo tempo, simboliza a inversão oposta: minha aparência externa [meu corpo, meu gênero] é masculina, mas minha essência interna [meu eu] é feminina.

Sendo assim, Butler (2003) salienta que nem toda paródia é desrespeitosa, o que pode ser conjugada, muitas vezes, com personagens da cultura pop japonesa. Uma vez que suas características e motivações pessoais transcendem a questão biológica (sexo masculino ou feminino), tais motivações podem ser: a esperança, ser o seu melhor, amizades e aceitação do diferente, emoções e objetivos que vão além da construção de gênero (binário) criado pela sociedade contemporânea.

Sentimentos estes, que são muito presentes nas animações japonesas e em seus personagens, sejam protagonistas ou coadjuvantes, trazem em suas narrativas emoções que vão influenciar e motivar crianças e jovens a ter uma identificação com esses personagens, manifestando interesse também na fase adulta do sujeito, auxiliando em algum momento de sua caminhada. Schmaltz Neto (2013) questiona sobre a aceitação desses personagens e a aceitação da identidade ao criar um questionário com fãs das animações japonesas. Ao olharmos para o ocidente, esse tema concilia com o cenário atual na sociedade, que luta pelos direitos de gênero em todos os setores da sociedade. “Os corpos desses personagens manifestam o desejo de um corpo social que destoa do modelo: o corpo da mulher que passa a não mais ser apenas dona-de-casa, mas trabalha e sai à luta, o corpo do homem que não quer ser bárbaro e rústico, mas delicado e livre de pelos” (SCHMALTZ NETO, 2013, p. 33). Logo, em suas considerações finais, o autor infere que para as entrevistas realizadas, a pessoa ao assumir um corpo andrógino seria o mesmo que declarar sua homossexualidade ou travestivismo.

Tal exemplo vai ao encontro do que Butler (2003) expõe sobre a questão de gênero. De acordo com a autora, não cabe a uma categoria biológica fixa ou essencial, mas sim, a um desempenho performativo que é repetido e reforçado através das práticas sociais e, neste ponto, essas práticas são tomadas como cultura.

Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino. (BUTLER, 2003, p. 23).

Trecho este que dialoga e é explicado por Schmaltz Neto (2013) ao inferir, em seu trabalho, quando um entrevistado sente-se representado no personagem que quebra o estereótipo dualístico imposto nos setores da sociedade. Compreendemos que gêneros são construções culturais e a possibilidade de um olhar crítico permite uma nova ressignificação cultural, ainda mais em uma sociedade fortemente binária e com tradições religiosas fortíssimas.

Resultado e discussão

Na busca de uma compreensão sobre o impacto de personagens de animações japonesas, compreende-se que a animação de One Piece não foi criada para educar o sujeito sobre gênero ou por demanda desta, porém, discutiremos aqui as narrativas e motivações em razão da (não)sexualidade e temas pertinentes. O autor absorveu em sua narrativa uma personagem de características fortes e marcantes, somando não apenas na tripulação de Luffy mas também para a representação de mais personagens com que o seu público se identifica, uma vez que essa animação é reconhecida mundialmente. Quando presente em sala de aula, o docente não pode anular tal conhecimento advinda dos estudantes, uma vez que essas animações estão presentes no cotidiano dos discentes. Nesse contexto, cada leitor, espectador, busca na narrativa o que atenda aos seus interesses pessoais, corroborando a um discurso filosófico que “qualquer que seja o contexto social em que esta pessoa permanece de algum modo externamente relacionada à estrutura definidora da condição de pessoa” (BUTLER, 2003, p. 34). Sendo assim, cabe ao docente, que viabilize conversas e discussões com seus discentes sobre temas sobre gêneros, raças e etnias em ambientes educacionais, não apenas o professor, mas a rede educacional na sua totalidade, revendo ações e abordagens sobre o tema de sexualização e gênero.

Este contato com a cultura pop japonesa aproxima o sujeito da cultura em questão, compreendendo ou não noções voltadas para o público japonês, essa *fusão de horizontes* atribui novas ressignificações em terras brasileiras, compreendemos assim que a mídia desempenha papel fundamental na sociedade e no indivíduo (GADAMER, 1997).

[...] a cultura veiculada pela mídia fornece material que cria as identidades pelas quais os indivíduos se inserem nas sociedades tecnocapitalistas contemporâneas, produzindo uma nova forma de cultura global. Para ele, essa cultura é voltada para a imagem, com ênfase na visão e audição. Trata-se da cultura da mídia, muito parecida com a de massa e de consumo. (CARLOS, 2010, p. 4).

Isso remonta ao que dizíamos acima, ao citar que a figura andrógina não é bem vista no ocidente, mas no Japão é algo natural e visto como um padrão de beleza (SATO, 2007). Se a televisão é um meio de comunicação democrática, salientamos a importância do “impacto da globalização sobre a identidade é que o tempo e o espaço são também as coordenadas

básicas de todos os sistemas de representação” (HALL, 2001, p. 70). Em outras palavras, é neste paralelo de ideias que encontramos em mídias como produções cinematográficas, séries e desenhos modos de se comportar baseados em representações. Principalmente, as crianças e jovens

[...] incorporam também elementos presentes na televisão, fornecedora generosa de imagens variadas (BROUGÈRE, 2004). E a apropriação de temas e conteúdos da TV expressos na organização de brincadeiras também suscita reflexões sobre as representações de gênero construídas pela mídia. (ESPERANÇA; DIAS, 2010, p. 536).

Percebemos que neste momento, há uma compreensão do impacto que a mídia exerce em determinados grupos sociais, seletos ou não, geram um impacto. No Brasil, por ser majoritariamente de religião judaico-cristã, há um grande preconceito, condenação frente às questões de orientação sexual, inferindo uma normatividade binária (homem e mulher), algo não visto nas culturas atingidas pelo budismo e xintoísmo (CARLOS, 2010).

Romper essa normatividade binária (masculino e feminino/homem e mulher) enraizado culturalmente, é um desafio a ser feito, ações e desconstruções devem ser realizadas, garantindo que os direitos das minorias silenciadas ou até mesmo apagadas, sejam garantidas e respeitadas. Pois se na história da educação perseverou-se uma ideia de identificar padrões que correspondem a uma normalização da diferença entre o feminino e o masculino, a autora Cruz (2015) salienta que o papel do educador em tempos contemporâneos tem a missão de lutar contra as formas de poder de onde ele está inserido.

E para que isso possa ser possível, é graças aos valiosos estudos feministas sobre a pluralidade de identidade, de gêneros e de expressões da sexualidade (CRUZ, 2015) que se tornam ferramentas importantes nas discussões e reflexões que envolvam a subjetivação feminina e masculina frente a sociedade e o âmbito escolar, rompendo essa normatividade masculino e feminino.

Somando ainda mais nesse debate sobre os estudos feministas, juntamente a esse movimento importante, não podemos ignorar a importância que o movimento LGBTQIA+ tem a contribuir para estes estudos, pois a realidade no Brasil é de violência contra essas pessoas e neste último governo, as narrativas de ódio e violência sobre elas ganharam forças. Um artigo interessante sobre a representação da sexualidade e identidade de gênero foi apreciado nesta investigação e infere que:

Existem estatísticas compiladas pelo Grupo Gay da Bahia (GGB) que sugerem que o Brasil é o país com a maior quantidade de registros de crimes homofóbicos do mundo, seguido pelo México e pelos Estados Unidos. De acordo com o GGB, um homossexual é morto a cada 28 horas no país por conta da homofobia

(assassinatos e suicídios) e cerca de 70% dos casos dos assassinatos de pessoas LGBTQTT ficam impunes. Segundo um estudo feito pela Universidade de São Paulo em 2014, sete em cada dez homossexuais brasileiros já sofreram algum tipo de agressão, seja física ou verbal. (OLIVEIRA; SÁ, 2018, p. 4).

Isso nos faz refletir que, mesmo após a saída de um governo neofascista (LEHER, 2020), é uma retomada no atual governo para discutir políticas públicas que englobam a comunidade LGBTQIA+ e direitos femininos, sendo assim, “devemos questionar as relações de poder que condicionam e limitam as possibilidades dialógicas”(BUTLER, 2003, p. 32). Debater sobre sexualidade é e sempre será um tema polêmico, porém, é um assunto importante que deve ser tratado com muito cuidado.

Nesse cenário, a escola tem um papel fundamental no amparo de questões sobre sexualidade e gênero, é rompendo infrações pequenas que ocorre uma mudança social, a inclusão de temáticas das relações de gênero nestes espaços é repensar concepções de saúde e educação (CRUZ, 2015), mesmo que estejamos amparados por políticas públicas voltadas a diversidades, é importante que estas temáticas estejam incluídas no currículo de formação de profissionais da educação e saúde.

Mesmo que essa animação não tenha sido criada para fins de combater o preconceito, vem crescendo neste universo da cultura pop oriental e ocidental, criações midiáticas voltadas para o público LGBTQIA+ e torna-se importante tal representação em sua plenitude, seja por orientação sexual quanto étnica, pois é através das referências que o entretenimento traz em seu conteúdo que crianças e jovens formam suas identidades, depois do meio familiar e social que convivem.

984

Considerações finais

O tema abordado procura ir ao encontro de debates já realizados em aulas do seminário de Processos de desenvolvimento humano e social para todos/as nos campos da educação e saúde em uma perspectiva de gênero, mas não somente velado às aulas, mas no campo do conhecimento desta esfera em estudo. Estudos que vão de frente a governos autoritários que pregam a extinção do outro sem pudor, é um ato de coragem e de resistência.

Encontramos, muitas vezes, na literatura, livros, quadrinhos, séries, cinemas, novelas, animações, um conforto, um alento, em mídias de entretenimento, mas se observarmos melhor, há diversas informações que querem nos transmitir, seja as mais clássicas: felicidade e tristeza, medo e confiança, existem mensagens sobre diversas demandas sociais das quais crianças e jovens saem de casa e despejam em sala de aula.

O docente tem que ficar atento a essas demandas, pois, o saber não vem sempre nos livros didáticos, mas depende de interligação e contextualização histórica nas aulas. As

problemáticas de gênero nas representações japonesas também necessitam de revisões, de uma cultura do diálogo em ensaios interdisciplinares com as artes e as humanidades.

A produção de mangás e animês é um universo de possibilidades que permite que seus autores possam criar personagens diversos em diversas temáticas, ambientações e gêneros. Mesmo que essa produção não seja voltada exclusivamente para um público LGBTQIA+, é natural ver personagens andróginas ou não binários em mangás e animes a muito tempo, isso vai gerando uma força que vai agregando valores na normalização de uma representatividade, inspirando e fortalecendo aqueles que se identificam com o personagem. Como qualquer pessoa, esses personagens são complexos, humanos e fortes em suas realidades gerando uma relação de identificação com o espectador.

Frente ao que foi discutido, compreendemos que é crucial a promoção da pluralidade dos discursos, pois analisar um assunto sob diferentes pontos de vista não significa que uma visão seja mais verdadeira do que a outra, pelo contrário, tal abordagem permite que sejamos expostos a valores e sentimentos presentes em realidades distintas e contraditórias. Ao questionar discursos estabelecidos e revelar formas de dominação, rompemos com a naturalidade das diferenças e a normalização destas narrativas hegemônicas e instituídas ao longo da tradição histórica.

Referências

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARLOS, Giovana Santana. Identidade(s) no consumo da cultura pop japonesa. **Lumina**, v. 4, n. 2, p. 1-12, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/20931>. Acesso em: 8 jul. 2023.

CARVALHO, Breno Ribeiro Custódio de. **Desenhos animados e suas representações de gênero: globalizando a tolerância e igualdade gênero**. 2018. 55f. Monografia (Graduação de Ciências Jurídicas e Sociais) - Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2018. <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/12559>

CRUZ, Elizabete Franco et al. **Gênero, saúde e educação: um convite à mudança social**. Participação política: atores e demandas. São Paulo: PROMUSPP, 2015. p. 75-89.

ESPERANÇA, Joice Araújo; DIAS, Cleuza Sobral. Meninos versus meninas: representações de gênero em desenhos animados e seriados televisivos sob olhares infantis. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 533-546, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2366> Acesso em: 8 jul. 2023.



FIGUEIREDO, Eurídice. Desfazendo o gênero: a teoria queer de Judith Butler. **Revista Criação & Crítica**, n. 20, p. 40-55, 2018. DOI: 10.11606/issn.1984-1124.v0i20p40-55

FUNAKURA, Masaaki Alvez; FAGUNDES, Fabiula Campos Fagundes; WESCHENFELDER, Gelson Vanderlei. Uma análise do contexto social, familiar e escolar em boku no hero (my hero academia): vai plus ultra! **Dialogia**, São Paulo, n. 39, p. 1-19, e20022, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/39.2021.20022>

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

HALL, Stuart. **Em direção ao pós-moderno global**. A identidade cultural da pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEHER, Roberto. Educação e neofascismo no governo Bolsonaro. *In*: REBUÁ, Eduardo; COSTA, Reginaldo; GOMES, Rodrigo Lima R.; CHABALGOITY, Diego (Orgs.). **(Neo)fascismos e Educação: reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020, p. 47-83.

OLIVEIRA, Marcelo Pires; SÁ, Ueslei Madureira. LGBTTS por um outro ponto de vista: a representação da sexualidade e identidade de gênero no animê japonês Sakura Card Captors. **Cadernos de Comunicação**, v. 22, n. 2, 2018.

SATO, Cristiane A. **JAPOPOP – O Poder da Cultura Pop Japonesa**. São Paulo: Editora NSP-HAKKOSHA, 2007.

SCHMALTZ NETO, Genis Frederico. O corpo andrógino na cultura pop japonesa: resistindo a resistência. **VERBUM. Cadernos de Pós-Graduação**, n. 5, p. 27-38, 2013.

A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE LITERACIA EM SAÚDE NOS ÚLTIMOS 50 ANOS: UMA REVISÃO CRÍTICA DA LITERATURA

Miguel Correia¹

Introdução

A literacia em saúde é um conceito compósito que procura descrever um amplo espectro de ações desencadeadas a partir da vida humana em matéria de saúde. É um conceito amplo e abarca um universo de situações e contextos de investigação e intervenção que implicam uma procura constante por tempo e espaço capazes de auxiliar as pessoas e as comunidades onde estas se inserem a melhorarem as suas condições de saúde e de vida, bem como a sentirem-se capacitadas e empoderadas para agirem sobre as suas vidas e sobre a sua saúde (Nutbeam, 2000, 2008). Não obstante, elevados níveis de literacia em saúde não se traduzem de forma linear em ganhos em saúde ou em estilos de vida considerados saudáveis (Carvalho, 2002).

Numa perspetiva ampla, este conceito é atualmente apresentado como um dos objetivos das políticas de prevenção, promoção e educação em saúde (PPES), sendo utilizado como um meio de promover o desenvolvimento social dos estados-nação, uma vez que a literatura científica identifica uma panóplia de efeitos positivos desencadeados pela aquisição de um elevado nível de literacia em saúde, como por exemplo, a manutenção ou melhoria contínua da saúde, custos reduzidos com a despesa pública em saúde e facilidade em aceder aos serviços médicos (Kickbusch, 1997; Norman & Skinner, 2006). Já um nível diminuto de literacia em saúde implica o oposto, como por exemplo, dificuldade em seguir recomendações médicas, hospitalização frequente, dificuldade em compreender os riscos à saúde e morte prematura (Dratva, 2019; Hackett, 2020), sendo evidenciado que um nível reduzido de literacia em saúde revela-se num *silent killer*, na medida em que ao longo do tempo se traduz em tomadas de decisão e ações prejudiciais à saúde, colocando a pessoa em risco e, em muitos casos, levando a uma morte prematura (Hackett, 2020).

Por relação a este conceito, revela-se indissociável falar de literacia e numeracia, uma vez que sem bases nestes dois campos as pessoas não se encontrarão aptas para acederem, compreenderem, avaliarem e aplicarem informação e conhecimento em matéria de saúde. Neste sentido, entende-se literacia como a capacidade das pessoas em demonstrarem competências comunicacionais (e.g., oralidade, escrita, leitura, gestos e símbolos) de acordo com o seu desenvolvimento humano para se tornarem autónomas na sociedade em que vivem e com liberdade para expressarem o seu potencial humano (Ad Hoc Committee on Health Literacy for the Council on Scientific Affairs of the American Medical Association,

987

¹ Mestre - Ciências da Educação, domínio da Cidadania em Saúde. Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto. E-mail: miguel.correia.fpceup@gmail.com. Ciência ID: <https://www.cienciavita.pt/portal/4318-BD06-89E8>.

1999). Já a numeracia é entendida como a capacidade em aceder, interpretar, comunicar e agir sobre informação numérica (e.g., estatísticas e gráficos) necessária para tomar decisões conscientes e fundamentadas (Institute of Medicine Committee on Health Literacy, 2004).

Procedimentos metodológicos

A partir desta base, entende-se literacia em saúde enquanto um conceito em constante evolução (Nutbeam, 2000, 2008). Nesta medida, neste artigo procura-se traçar um retrato do conceito por meio de uma revisão crítica da literatura com recurso à pesquisa em *snowballing* com o intuito de dar resposta às seguintes indagações: *Como se tem vindo a processar a evolução do conceito de literacia em saúde ao longo do tempo? E quais são as principais tensões e continuidades que tem vindo a perfazer o seu escopo?*

A revisão crítica caracteriza-se por uma extensa pesquisa da literatura que procura identificar a miríade de conhecimento produzido acerca de dado tópico com o objetivo de produzir uma nova linha de pensamento através de um robusto processo analítico-interpretativo (Correia, 2022).

No que diz respeito aos processos de triagem da informação, pesquisaram-se em diversas bases de dados (e.g., Scopus e PubMed) por artigos científicos, indexados em revistas com processo de avaliação por pares, em língua inglesa, portuguesa e espanhola num espaço temporal entre as primeiras publicações disponíveis até ao dia 31 de dezembro de 2020. Importa referir que a procura de informação nas bases de dados eletrónicas prendeu-se ainda pela seleção da opção de pesquisa da informação contida no resumo, título e palavras-chave, seguida de uma procura assente nos termos literacia em saúde (health literacy; alfabetización en salud) e definição/conceito (definition/concept; definición/concepto) de acordo com a seguinte fórmula: TITLE-ABS-KEY ("health literacy" AND "definition" OR "concept"). Posto isto, selecionaram-se os artigos que tratavam de definir o conceito de literacia em saúde, tendo sido selecionados 27 artigos, sendo que após se retiraram os duplicados, com recurso ao EndNote (Versão 20), foram extraídos 16 documentos.

A seguir, a partir destes documentos, foi desenvolvido um processo de pesquisa em bola de neve (*snowballing search*) que tomou por base a ideia de que as referências dos artigos incluídos para a fase de extração da informação se demonstravam capazes de indicar literatura relevante no seio do tema em estudo. Importa dizer que neste processo foi tida em conta a *grey literature* (e.g., documentos políticos) e outras tipologias (e.g., livros) relevantes que marcaram significativamente o tema em estudo. No final deste processo, foram identificados 6 ficheiros, totalizando 22 documentos para a fase de síntese, análise e interpretação.

Nesta linha de ações, os procedimentos de extração da informação, de síntese, análise e interpretação surgiram intimamente ligados e desenvolvidos enquanto um processo sequencial e retroativo por meio de reconstruções de ideias.

Assente nesta esteira, os procedimentos de extração e de síntese da informação relacionaram-se com a (re)leitura flutuante do corpus documental. A partir deste processo, a componente analítica

e interpretativa tomou por base todo o trabalho precedente realizado. Nesta linha, os procedimentos de análise centraram-se na categorização dos dados, ou seja, na construção de categorias de análise e, por conseguinte, na agregação da informação por meio de unidades de análise de modo a promover uma descrição real e precisa das características relevantes da informação contida nos documentos (Correia, 2022).

Com base nestes procedimentos, o processo de interpretação apoiou-se em todo o trabalho de categorização precedente. Deste modo, interpretar envolveu uma íntima relação entre (re)leitura, síntese, categorização (análise) e interpretação (desenvolvimento de construtos) (Correia, 2022). Importa ainda referir que a análise de conteúdo foi realizada com o apoio do programa Microsoft Word (Versão 16).

Por último, o processo de disseminação do conhecimento produzido surge enquanto a última etapa da pesquisa com uma importância significativa para a comunidade científica (e.g., pelo contributo para o avanço do conhecimento) e para a sociedade em geral (e.g., pelo contributo ao nível das práticas socioprofissionais) no qual esta comunicação se revela parte integrante.

Resultados e discussão

Ao longo do século XX, produziu-se investigação que identificou uma forte correlação entre a educação e a saúde. Na reta final desse século, o conceito de literacia adquiriu destaque no campo da prevenção, promoção e educação em saúde (Hackett, 2020). A seguir, a Figura 1 dá conta dos 22 documentos que perfazem esta revisão:

989

Figura 1. Descrição dos documentos incluídos na revisão

Documento	Foco	Contributo
Simonds (1974)	Educação para a saúde enquanto parte de políticas públicas.	Cunha acidentalmente o termo literacia em saúde.
Doak, Doak & Root (1985)	Educação para a saúde de pacientes com baixos níveis de literacia.	Primeira definição do termo literacia em saúde enquanto a capacidade de aplicar habilidades de literacia e numeracia em matéria de saúde.
Parker, Baker, Williams & Nurss (1995)	Capacidade dos pacientes em completarem tarefas de leitura e numeracia necessárias para uma maior autonomia em matéria de saúde.	Primeiro teste para avaliar a literacia em saúde: <i>Test of Functional Health Literacy in Adults</i> (TOFHLA).
Joint Committee on National Health Education Standards (1995)	Elaboração de padrões nacionais para a educação para a saúde nos Estados Unidos da América.	Aprofunda a definição de literacia em saúde por meio do foco no acesso aos serviços de saúde, bem como em termos da competência em utilizar os mesmos de forma a melhorar a saúde.
Kickbusch (1997)	Promoção em saúde por meio do acesso aos serviços de cuidados médicos primários.	Foco na capacitação e no empoderamento em matéria de literacia em saúde.
World Health Organization (1998)	Construção de um glossário em torno de conceitos relacionados com a saúde.	Foco na capacitação e empoderamento de comunidades.

Documento	Foco	Contributo
Ad Hoc Committee on Health Literacy for the Council on Scientific Affairs of the American Medical Association (1999)	Reforço das políticas públicas em matéria de saúde, em particular, na criação de políticas de promoção da literacia em saúde.	Foco na melhoria contínua da saúde das pessoas e das comunidades.
Nutbeam (2000)	Relação entre literacia em saúde e saúde pública.	Modelo conceitual de literacia em saúde
Department of Health and Human Services of the United States of America (2000)	Desenvolvimento de um programa nacional em torno da prevenção, promoção e educação em saúde.	Aprofundamento da literacia em saúde no seio de práticas de prevenção, promoção e educação em saúde.
Institute of Medicine – Committee on Health Literacy (2004)	Foco no desenvolvimento de uma definição consensual em torno do conceito de literacia em saúde.	Primeira definição do conceito de literacia em saúde após uma ampla revisão da literatura: capacidade da pessoa humana em aceder, interpretar e compreender informação básica em matéria de saúde e em aceder aos serviços de saúde de forma que seja capaz de tomar decisões conscientes e fundamentadas acerca da sua saúde.
Speros (2005)	Revisão sistemática da literatura em torno do conceito de literacia em saúde.	Traço histórico-científico do conceito de literacia em saúde.
Golbeck, Ahlers-Schmidt, Paschal & Dismuke (2005)	Desenvolvimento conceitual da ideia de numeracia em saúde.	Cunham o conceito de numeracia em saúde.
Norman & Skinner (2006)	Relação entre literacia em saúde e ambiente digital.	Cunham o conceito de literacia em saúde digital e desenvolvem uma escala para o avaliar: <i>eHealth Literacy Scale</i> .
Comissão do Ambiente, da Saúde Pública e da Segurança Alimentar (2007)	Desenvolvimento de um programa europeu em torno da prevenção, promoção e educação em saúde.	Aprofundam o conceito enquanto a capacidade da pessoa humana em ler, filtrar e compreender a informação em matéria de saúde, a fim de formar uma opinião com conhecimento de causa.
Nutbeam (2008)	Mapeamento da literatura em torno da definição de literacia em saúde.	Dissecação conceitual da ideia de literacia em saúde.
Freedman, Bess, Tucker, Boyd, Tuchman & Wallston (2009)	Relação entre literacia em saúde e saúde pública.	Cunham o conceito de literacia em saúde pública.
Department of Health and Human Services of the United States of America (2010)	Desenvolvimento de um segundo programa nacional em torno da prevenção, promoção e educação em saúde.	Continuação do aprofundamento da literacia em saúde no seio de práticas de prevenção, promoção e educação em saúde.
Sørensen, Broucke, Fullam, Doyle, Pelikan, Slonska & Brand (2012)	Relação entre literacia em saúde e saúde pública.	Modelo conceitual integrado de literacia em saúde
Rademakers & Heijmans (2018)	Relação entre literacia em saúde e empoderamento.	Aprofundam a intervenção em contexto de práticas de prevenção, promoção e educação em saúde a partir dos conceitos de capacidade para pensar e capacidade para agir.
Rüegg & Abel (2019)	Aprofundamento da literacia em saúde enquanto determinante da saúde.	Construção de uma linha de análise que perspetiva a literacia em saúde enquanto <i>confounding factor</i> em detrimento de um determinante da saúde por si só.
Dratva (2019)	Revisão rápida da literatura em torno do conceito de literacia em saúde.	Refutação da linha de análise de Rüegg & Abel (2019) sobre a literacia em saúde enquanto um <i>confounding factor</i> .
Hackett (2020)	Foco na literacia em saúde no seio de práticas de prevenção, promoção e educação em saúde.	A literacia em saúde enquanto um <i>silent killer</i> .

Fonte: Elaboração do autor (2023).

O conceito de literacia em saúde surge em 1974 num artigo científico da autoria de Scott Simonds acerca do desenvolvimento da educação para a saúde como uma política social nos Estados Unidos da América. Neste artigo, o conceito de literacia em saúde é referido uma única vez e entre aspas, sendo utilizado para referir um meio de balizar padrões mínimos para as escolas (não) obterem apoio do Estado em matéria de educação, ou seja, as escolas que não atingissem os padrões mínimos definidos a nível estatal para o domínio da literacia em saúde não receberiam o apoio financeiro em matéria de educação (Simonds, 1974). Contudo, o artigo científico de Simonds revela-se como uma construção e introdução acidental ao conceito, do que propriamente um pensamento em torno da sua especificidade (Hackett, 2020).

Entre 1980 e 1990, a literacia em saúde foi o foco da investigação das práticas de PPES, sendo a primeira investigação desenvolvida neste domínio realizada em 1985 por Leonard Doak, Cecelia Doak e Jane Root acerca da educação de pacientes com baixos níveis de literacia. Neste estudo, o conceito de literacia em saúde é definido como a capacidade de aplicar habilidades de literacia e numeracia em matéria de saúde, como por exemplo, ser capaz de aviar receitas médicas, agendar consultas, compreender as bulas dos medicamentos e ser capaz de se deslocar até aos serviços médicos (Doak, Doak & Root, 1985).

Nos anos seguintes, diversos artigos científicos da área da medicina, da enfermagem e da saúde pública abordaram este conceito no sentido de compreenderem as necessidades em termos de saúde de pessoas com baixos níveis de literacia, de definirem estratégias em termos de educação em saúde para aumentar a literacia em saúde das pessoas e de aprofundarem a compreensão da relação entre literacia e saúde. Contudo, todas estas investigações sustentaram-se em métodos tradicionais de avaliação da literacia das pessoas, como por exemplo, testes de leitura e de reconhecimento de palavras. Não se encontrando referência a métodos que procurassem compreender os aspetos específicos deste conceito como uma dimensão única e distintiva do grande chapéu que é a literacia e/ou a capacidade de as pessoas compreenderem matérias relacionadas com a saúde (Speros, 2005).

Em 1992, Ruth Parker, David Baker, Mark Williams e Joanne Nurss, um grupo de médicos associado a dois centros universitários americanos, conduziram uma investigação científica, durante 2 anos, sobre a literacia em saúde. Este estudo, publicado em 1995, foi pioneiro no domínio deste conceito porque, ao ser desenhado para determinar a capacidade dos pacientes em completarem tarefas básicas de leitura e numeracia necessárias para uma maior autonomia em matéria de saúde, concebeu o primeiro teste para avaliar os níveis de literacia funcional em saúde – *Test of Functional Health Literacy in Adults* (TOFHLA). Neste estudo, o conceito é definido como a capacidade de ler, escrever, compreender números e contar, e utilizar habilidades computacionais a um nível adequado o suficiente para se ser capaz de dar resposta às necessidades diárias da vida em matéria de saúde (Parker et al., 1995).

Ainda em 1995, destaca-se a definição de literacia em saúde do comité conjunto para os padrões nacionais de educação para a saúde dos Estados Unidos da América (*Joint Committee on National Health Education Standards*): a capacidade da pessoa em obter, interpretar e compreender informação básica em matéria de saúde e em aceder aos serviços médicos, bem como em termos da competência em utilizar essa informação e os serviços médicos de forma a melhorar a sua saúde.

Depois do trabalho pioneiro em 1995 muitos outros se seguiram no campo médico, explorando, por exemplo, a relação entre literacia em saúde e o acesso aos serviços médicos. Contudo, em 1997, num discurso proferido por Ilona Kickbusch na *5ª Conferência Internacional de Promoção da Saúde* realizada em Jacarta, o conceito adquire um destaque global permanente. Kickbusch no seu discurso define literacia em saúde como o desenvolvimento de um vasto leque de competências e capacidade pessoais, no sentido da utilização adequada da informação e do conhecimento em matéria de saúde, da compreensão dos determinantes da saúde, da sua ação e da ação de todos sobre estes, de uma aquisição de estratégias de *coping* e de formas de acesso aos serviços médicos, e uma mudança de visão de uma perspetiva fatalista acerca dos problemas de saúde para uma perspetiva capacitada e empoderada acerca destes problemas que se traduza numa tomada de ação sobre os mesmos por via da aplicação de conhecimentos em matéria de saúde (Kickbusch, 1997).

Ainda em 1997, o conselho em matéria científica da *American Medical Association* organizou um comité *ad hoc* constituído por especialistas das áreas da medicina, dos serviços de saúde, da educação académica e clínica, da psicologia, da educação e formação de adultos, da enfermagem e da educação para a saúde para investigar o conceito de literacia em saúde. O seu relatório final foi publicado em 1999, salientando o problema da iliteracia dos cidadãos americanos e dos efeitos desta em matéria de saúde, vincando o reforço das políticas públicas de saúde, em particular, na criação de políticas de promoção da literacia em saúde. Neste relatório, define-se este conceito como uma constelação de capacidades, incluindo as capacidades básicas de leitura, escrita e numeracia necessárias para uma autonomia no domínio da saúde, ou seja, para uma capacidade de compreensão, apropriação e manuseamento da informação em matéria de saúde para um contínuo desenvolvimento positivo da sua saúde e da saúde daqueles que o rodeiam (Ad Hoc Committee on Health Literacy for the Council on Scientific Affairs of the American Medical Association, 1999).

Em 1998, Don Nutbeam edita para a World Health Organization o *Health Promotion Glossary* que define literacia em saúde como o conjunto de capacidades cognitivas e sociais que determinam a motivação e a competência das pessoas em acederem, compreenderem e utilizarem a informação e os recursos para que promovam e mantenham «uma boa saúde». Procurando-se promover, na capacidade de aceder e utilizar informação, um sentimento de capacitação e de empoderamento (WHO, 1998). Esta definição aprofunda as ideias de

Kickbusch (1997) no que respeita à capacitação e ao empoderamento individual e abre a discussão para a capacitação e o empoderamento das comunidades.

Ao longo dos anos subsequentes, o conceito de literacia em saúde foi trabalhado cientificamente na literatura médica, em particular, explorou-se a relação entre a literacia e numeracia, e educação para a saúde (Speros, 2005). Em 2000 e nos anos seguintes surge uma nova linha de investigação associada à literacia em saúde: a *numeracia em saúde*. Esta nova linha de estudo compreende que a literacia e a numeracia são conceitos distintos e, como tal, revela-se importante também distinguir os conceitos de literacia em saúde e de numeracia em saúde. Levando-se em conta a mesma enquanto a capacidade em aceder, interpretar, comunicar e agir sobre informação numérica (e.g., estatísticas e gráficos) necessária para tomar decisões conscientes e fundamentadas em matéria de saúde (Golbeck et al., 2005). Nos anos seguintes, diversos estudos procuraram evidenciar os efeitos da numeracia e/ou «*inumeracia*» em matéria de saúde e compreender as diferenças entre numeracia e literacia em saúde.

Ainda em 2000, o departamento americano em matéria de saúde financiou um programa no domínio da PPES intitulado *Healthy People 2010* que se colocou como uma agenda nacional em matéria de saúde, onde o documento estruturante deste programa define literacia em saúde como a capacidade das pessoas em aceder, interpretar e compreender informação básica em matéria de saúde e em aceder aos serviços de saúde de forma a serem capazes de tomar decisões fundamentadas.

Dois anos mais tarde, em 2002, o Instituto de Medicina dos Estados Unidos da América nomeou um comité científico para a literacia em saúde (*Committee on Health Literacy*) com o objetivo de consolidar uma definição do conceito, pois este tinha vindo a ser trabalhado, mas não apresentava ainda uma definição consensual na literatura científica (Hackett, 2020). E, em 2004, no relatório final deste comité, intitulado *Health literacy: A prescription to end confusion*, o conceito de literacia em saúde é definido como a capacidade da pessoa humana em aceder, interpretar e compreender informação básica em matéria de saúde e em aceder aos serviços médicos de forma que seja capaz de tomar decisões conscientes (Institute of Medicine - Committee on Health Literacy, 2004).

Em 2006, surgiu o conceito de literacia em saúde digital. Embora a ideia da utilização de computadores e de uma certa literacia digital já ecoasse na definição de literacia em saúde, foi através do artigo científico de Cameron Norman e Harvey Skinner que este conceito se consolidou na literatura científica e adquiriu relevo, em particular, pelo desenvolvimento de uma escala de avaliação da literacia em saúde digital (*eHealth Literacy Scale*). Os autores definem este conceito como a capacidade da pessoa humana em aceder, procurar, encontrar, avaliar, integrar e aplicar informação em matéria de saúde através de plataformas digitais. Ainda é salientado que este conceito implica que as pessoas apresentem níveis mínimos de

outras seis literacias: literacia e numeracia, literacia em saúde, literacia digital, literacia científica, literacia para os *media* e literacia computacional (Norman & Skinner, 2006).

Em 2007, surge outra definição de literacia em saúde por uma organização internacional importante: a União Europeia. Esta organização define o conceito como a capacidade da pessoa humana em ler, filtrar e compreender a informação em matéria de saúde, a fim de formar uma opinião com conhecimento de causa (Comissão do Ambiente, da Saúde Pública e da Segurança Alimentar, 2007).

Em 2009, Darcy Freedman, Kimberly Bess, Holly Tucker, David Boyd, Arleen Tuchman e Kenneth Wallston desenvolveram o conceito de literacia em saúde pública (*public health literacy*) para vincar a dimensão comunitária e social, bem como local e global da literacia em saúde. Os autores definem literacia em saúde pública como a capacidade das pessoas e grupos de pessoas em acederem, interpretarem, compreenderem, avaliarem e agirem sobre a informação em matéria de saúde de forma a serem capazes de tomar decisões conscientes e fundamentadas de modo a beneficiar a comunidade, a sociedade e a humanidade (Freedman et al., 2009).

Em 2012, o consórcio do projeto europeu de educação para a saúde publicou uma revisão da literatura acerca do conceito de literacia em saúde que permite identificar alguns dos aspetos mais marcantes do conceito e, em particular, um aspeto pouco referido até aquele momento: os modelos concetuais de literacia em saúde. O modelo mais consensual na literatura é o modelo desenvolvido por Don Nutbeam em 2000 (*modelo concetual de literacia em saúde*) (Sørensen et al., 2012). No entanto, este consórcio europeu desenvolveu um modelo concetual de literacia em saúde (*modelo concetual integrado de literacia em saúde*) que viria, a par com o modelo de Don Nutbeam, a ser reconhecido como um dos modelos concetuais de literacia em saúde mais utilizados em práticas de PPES (Rademakers & Heijmans, 2018).

Aprofundando o modelo de Nutbeam (2000), o autor concetualiza a literacia em saúde com base em três níveis de apropriação: a *literacia funcional*, ou seja, a literacia e numeracia da pessoa permite-lhe lidar com questões básicas de saúde de forma funcional (por exemplo, ler o rótulo dos medicamento e agendar consultas nos serviços de saúde); a *literacia interativa*, isto é, a literacia e numeracia da pessoa apresenta-se desenvolvida a um grau que lhe permite, em conjunto com um leque diverso de competências sociais, interagir ativamente nas questões que dizem respeito à saúde, em particular, extrair informações de diversas fontes, interpretá-las de forma adequada e aplica-las de forma pertinente em contextos diferentes (por exemplo, é capaz de procurar ouvir diagnósticos de diversos profissionais de saúde e tomar uma decisão mais sustentada acerca de uma condição de saúde); e a *literacia crítica*, por outras palavras, literacia, numeracia e competências sociais e individuais desenvolvidas a um grau que permite à pessoa apropriar-se de informação diversas, analisá-la e refletir criticamente sobre as suas implicações na sua vida e saúde (por exemplo, apropriar-se de informação acerca de um tópico em saúde específico e advogá-lo de forma sustentada e fundamentada

na sua comunidade). Estes níveis de apropriação implicam um desenvolvimento das competências individuais e sociais, bem como da literacia e numeracia, na medida em que em cada nível de apropriação é esperado um nível correspondente de autonomia, sentimento de empoderamento, capacitação e controlo sobre diversas circunstâncias e dimensões da vida (Nutbeam, 2000).

Abordando agora o modelo concetual de literacia em saúde do consórcio do projeto europeu de educação para a saúde, este modelo apresenta doze áreas que partem da interligação entre quatro dimensões (acesso à informação, compreensão da informação, avaliação da informação e aplicação da informação em matéria de saúde) e três domínios (serviços de saúde, prevenção de doenças, e promoção e educação em saúde) (Sørensen et al., 2012). Em forma de síntese por relação às quatro dimensões enumeradas, no que diz respeito ao domínio dos serviços de saúde, a questão prende-se com a capacidade em aceder, compreender e avaliar a informação clínica de modo a tomar decisões conscientes e fundamentadas face à sua saúde; no que concerne ao domínio da prevenção de doenças, o foco passe pela capacidade em aceder, compreender e avaliar a informação referente aos fatores de proteção e de risco em saúde com vista a fundamentar tomadas de decisão que promovam um estilo de vida considerado saudável; e no que respeita ao domínio da promoção e educação em saúde, o enfoque tem que ver com a capacidade em aceder, compreender e avaliar a informação sobre os determinantes da saúde com vista a fundamentar uma tomada de decisão informada que promova uma vida considerada saudável (Sørensen et al., 2012).

Nos anos subsequentes, o conceito de literacia em saúde tornou-se globalmente mais significativo e associado a uma perspetiva social da saúde, bem como a uma abordagem com base na capacitação e no empoderamento ao nível das intervenções em matéria de PPES (Dratva, 2019), tendo sido também associado a um vasto leque de elementos (e.g., atributos cognitivos, comportamentais e afetivos) e a uma panóplia de literacias (e.g., literacia e numeracia, literacia para os media, literacia científica e literacia digital) (Rademakers & Heijmans, 2018).

Em 2018, Jany Rademakers e Monique Heijmans numa publicação especial do *International Journal of Environmental Research and Public Health* distinguem duas componentes chave da literacia em saúde: a capacidade para pensar (*capacity to think*), ou seja, um conjunto de elementos cognitivos, como por exemplo, a memorização e o raciocínio lógico; e a capacidade para agir (*capacity to act*), isto é, um conjunto de elementos não cognitivos, como por exemplo, a capacidade de planear e a perseverança face ao stress. As autoras evidenciam que a literacia em saúde comporta estas duas componentes e que ambas desempenham um papel fundamental para uma maior autonomia em matéria de saúde, um maior sentimento de capacitação e empoderamento em matéria de saúde e um maior controlo e capacidade de regulação face à saúde e à vida (Rademakers & Heijmans, 2018).

Em 2019, um artigo científico publicado por René Rüegg e Thomas Abel no *International Journal of Public Health* colocou em causa o conceito de literacia em saúde como um meio fiável para, em conjunto com outros elementos, avaliar os resultados de intervenções em matéria de saúde. Os autores encontraram evidências de que este conceito poderá não ser um determinante da saúde independente e poderá ter vindo a ser estatisticamente confundido (*confounding factor*) com outras variáveis, como por exemplo, o estatuto socioeconómico e elementos psicossociais. A confirmação desta tese ainda está em aberto.

Julia Dratva (2019), especialista reconhecida internacionalmente na área da saúde pública, afirma que a tese é interessante e provocadora, mas que é necessário um maior aprofundamento da questão. Refere ainda que caso a tese se confirmasse, a literacia em saúde não deixaria de apresentar relevância em matéria de saúde, pois é consensual na literatura científica que a melhoria deste elemento apresenta um forte impacto em matéria de saúde pública, nomeadamente, para a melhoria da qualidade de vida. A académica aponta ainda algumas limitações ao estudo de René Rüegg e Thomas Abel, afirmando que não é generalizável devido à amostra ser composta apenas por jovens do sexo masculino, que alguns fatores estudados poderão ser específicos de certas fases da vida e não de todo o ciclo vital, e que seriam necessários mais estudos com outras variáveis para consolidar a tese formulada pelos autores.

Em 2019, no mesmo artigo, Dratva define literacia em saúde como a capacidade da pessoa humana em aceder, compreender, avaliar e aplicar informação em matéria de saúde, de forma a ser capaz de produzir juízos de valor conscientes e fundamentados, levando a tomadas de decisão também elas conscientes e fundamentadas, no que diz respeito aos serviços de saúde, aos problemas de saúde e à PPES.

Por último, em linha com a literatura (Dratva, 2019; Hackett, 2020), foi possível encontrar cerca de 8500 artigos científicos que abordam o conceito de literacia em saúde. E cerca de 250 questionários que procuram avaliar a literacia em saúde em diversos contextos e com diversas populações.

Considerações finais

Levando em conta o retrato realizado acerca do conceito de literacia em saúde, na contemporaneidade, o mesmo não se restringe apenas à transmissão de conhecimentos em matéria de saúde centrada na mudança de comportamentos ao nível individual, mas implica antes uma intervenção holística e ecológica para a promoção de um pensamento crítico, fundamentado em evidências científicas, e capaz de criticamente selecionar fontes de informação e de utilizar essa informação para manter ou melhorar a saúde. Esta forma de pensar implica também uma imbricação entre o individual e o social, onde, embora a aquisição de informação em matéria de saúde seja importante e fundamental, se destacam os

processos de relação, ativos e participados, não só para uma melhoria da saúde individual, mas também das comunidades e sociedades de que as pessoas fazem parte.

Numa perspetiva ampla, apresenta-se essencial compreender o papel da cultura, da língua, dos sistemas de valores e dos estilos de relação e de comunicação humana que influenciam a forma como as pessoas compreendem a informação em matéria de saúde que lhes é transmitida ou que adquirem no quotidiano, assim como a forma como a utilizam e/ou a valorizam. Assim, as intervenções em PPES exigem ações prudentes, crítico-reflexivas e sustentadas no sentido de se tornarem (mais) compreensivas, orientadas para o social, culturalmente sensíveis e plenamente participatórias (com todos e não apenas para todos).

Assente nesta esteira, a teorização crítica deste conceito implicou o seu traço histórico-científico, permitindo compreender os diversos contributos que o alargamento do conceito de literacia em saúde comportou para a esfera educativa, (re)complexificando diversas vezes o sentido de saúde e das políticas em saúde a nível global, como foi o caso em 1997, 2006 e 2019. Nesta linha, a educação, ao longo do tempo, permitiu ancorar o conceito nas práticas sociais das pessoas e das sociedades, em particular, enquanto conceito regulador das ações em saúde, como foi o caso em 1974, 2000 e 2010, e o é na atualidade.

Por conseguinte, os discursos sociais e científicos promoveram uma construção do conceito de literacia em saúde que se revela indissociável da educação e dos fenómenos educativos, uma vez que por ser uma coconstrução das pessoas e do mundo social está implicada no interior do universo educativo, simultaneamente universal e singular, e de uma teorização crítica em educação coconstruída, compartilhada, democrática, justa e equitativa no sentido em que a ação do social e do científico é também uma ação política e, por conseguinte, educativa (Correia, 2001). Esta (retro)ação não acontece de forma isolada ou de forma faseada mecanicamente, mas sucede-se antes de forma intrincada, onde a ação e a teoria se interpenetram no seio de uma realidade humana e social complexa, ambígua, tensa e, muitas vezes, contraditória.

Por fim, esta revisão permite levantar algumas questões e problemas para futuras pesquisas: *Que consequências advêm da valorização colocada no desenvolvimento da literacia em saúde das pessoas e das sociedades? Em particular, na politização desse desenvolvimento, ou seja, na acentuação política do conceito enquanto desencadeador de práticas e teorias em saúde?* Importa ainda pensar em problemáticas que se prendem com as práticas de PPES, nomeadamente, em torno da crescente ênfase em políticas públicas em saúde que implicam a (re)complexificação das práticas em matéria de saúde. Como tal, revela-se pertinente realizar um mapeamento destas práticas e dos seus efeitos numa linha temporal alargada e a partir de um referencial compreensivo, indo além dos documentos publicados pela World Health Organization ou situados em pesquisas isoladas, onde os últimos tendem a ser especificamente localizados e os primeiros politicamente prescritivos.

Referências

As referências marcadas por um asterisco notam os artigos incluídos na revisão.

*Ad Hoc Committee on Health Literacy for the Council on Scientific Affairs of the American Medical Association (1999). Health literacy: Report of the council on scientific affairs. *Journal of the American Medical Association*, 281(6), 552-557. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10022112/>

Carvalho, G. (2002). Literacia para a saúde: Um contributo para a redução das desigualdades em saúde. In Maria Leandro, Maria Araújo, & Manuel Costa (Orgs.), *Saúde: As teias da discriminação social* (pp. 119-135). Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho.

*Comissão do Ambiente, da Saúde Pública e da Segurança Alimentar (2007). *Juntos para a saúde: Uma abordagem estratégica para a UE (2008-2013)*. Comissão das Comunidades Europeias. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-6-2008-0350_PT.html

Correia, J. (2001). A construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 19-43. <https://fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC15/correia.pdf>

Correia, M. (2022). *Uma revisão crítica e mista da literatura em torno da relação entre direitos de cidadania e saúde – Propondo a healthenship: “Fui para o hospital com medo de perder o meu emprego”* [Master dissertation, Faculty of Psychology and Education Sciences of the University of Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/147366>

*Department of Health and Human Services of the United States of America (2000). *Healthy people 2010*. United States of America – Department of Public Health. <https://www.healthypeople.gov/2010>

*Department of Health and Human Services of the United States of America (2010). *Healthy people 2020*. United States of America – Department of Public Health. <https://www.healthypeople.gov/2020>

*Doak, C., Doak, L., & Root, J. (1985). *Teaching patients with low literacy skills*. J. B. Lippincott Company.

*Dratva, J. (2019). Health literacy: Contradicting 50 years of research? *International Journal of Public Health*, 64, 643-644. <https://doi.org/10.1007/s00038-019-01257-6>

*Freedman, D., Bess, K., Tucker, H., Boyd, D., Tuchman, A., & Wallston, K. (2009). Public health literacy defined. *American Journal of Preventive Medicine*, 36(5), 446-451. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2009.02.001>

*Golbeck, A., Ahlers-Schmidt, C., Paschal, A., & Dismuke, E. (2005). A definition and operational framework for health numeracy. *American Journal of Preventive Medicine*, 29(4), 375-376. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2005.06.012>

*Hackett, B. (2020). Health literacy. In Kathleen Gross (Ed.), *Advanced practice and leadership in radiology nursing* (pp. 245-251). Springer.

*Institute of Medicine - Committee on Health Literacy (2004). *Health literacy: A prescription to end confusion*. National Academies Press. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25009856/>

*Joint Committee on National Health Education Standards (1995). *National Health Education Standards*. United States of America – Department of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED386418>

*Kickbusch, I. (1997). Think health: What makes the difference? *Health Promotion International*, 12(4), 265-272. <https://www.jstor.org/stable/45152382>

*Norman, C., & Skinner, H. (2006). eHeals: The eHealth literacy scale. *Journal of Medical Internet Research*, 8(4), 1-7. <https://doi.org/10.2196/jmir.8.4.e27>

*Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: A challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*, 15(3), 259-267. <https://doi.org/10.1093/heapro/15.3.259>

*Nutbeam, D. (2008). The evolving concept of health literacy. *Social Science and Medicine*, 67(12), 2072-2078. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2008.09.050>

*Parker, R., Baker, D., Williams, M., & Nurss, J. (1995). The test of functional health literacy in adults: A new instrument for measuring patients' literacy skills. *Journal of General Internal Medicine*, 10, 537-541. <https://doi.org/10.1007/bf02640361>



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

*Rademakers, J., & Heijmans, M. (2018). Beyond reading and understanding: Health literacy as the capacity to act. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(8), 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph15081676>

*Rüegg, R., & Abel, T. (2019). The relationship between health literacy and health outcomes among male young adults: Exploring confounding effects using decomposition analysis. *International Journal of Public Health*, 64, 535–545. <https://doi.org/10.1007/s00038-019-01236-x>

*Simonds, S. (1974). Health education as social policy. *Health Education Monographs*, 2, 1-10. <https://doi.org/10.1177/10901981740020S102>

*Sørensen, B., Fullam, D., Pelikan, S., Brand, H., & Consortium of the European Health Literacy Project (2012). Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*, 12(80), 1-13. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-80>

*Speros, C. (2005). Health literacy: Concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 50(6), 633–640. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03448.x>

*World Health Organization [WHO] (1998). *Health promotion glossary*. WHO. <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-HPR-HEP-98.1>

1000



Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:

Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

O PENSAMENTO DECOLONIAL A PARTIR DA INTERCULTURALIDADE: PENSANDO UMA PRÁTICA INCLUSIVA DE ALUNOS EM SITUAÇÃO DE IMIGRAÇÃO

Milena Ribeiro Lopes¹

O presente trabalho traz reflexões acerca da ideia de decolonialidade e como o pensamento decolonial pode ser um caminho para uma prática inclusiva e intercultural de inserção de jovens em situação de imigração, esta vista aqui como um processo epistemológico intercultural. Para dar início ao estudo iremos trazer termos legais de políticas migratórias, pois ao falarmos do deslocamento de pessoas de um país para outro pensamos em duas categorias, refugiados e imigrantes. Apesar de as duas se caracterizarem por pessoas que deixaram seu país de origem para morar em outro, elas não têm o mesmo significado e nem o mesmo entendimento diante da lei. Outro elemento importante para essa discussão é relacionado aos direitos humanos e o que dele emerge nos documentos relacionados à educação e a garantia da qualidade e equidade educacional.

Para tal diálogo e caracterização da temática trazemos o pensamento de Silvia Valiente “Como pensar la decolonial en nuestros días?”, a autora traz muitas questões de como fazer pesquisa centrado no sujeito histórico. Assim como autores que nos convidam a pensar criticamente a história e seus entrelaços sociais presentes até o dias de hoje, bell hooks com “Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática”, Paulo Freire com toda sua obra destinada a uma educação social, emancipadora e humana, esta obra a qual perpassa gerações e atravessou a educação em todos os níveis. Catharine Walsh com seu trabalho conhecido como “Pedagogia da decolonialidade”.

De acordo com a Agência Brasil, através de dados do Ministério da Justiça e segurança pública: “Em dez anos, ocorreu um aumento de 24,4% no número anual de novos imigrantes registrados no Brasil, sendo as imigrações venezuelanas, haitianas e colombianas as principais responsáveis pelo aumento.” Como também traz a informação: “O número de estudantes imigrantes matriculados na rede básica de ensino no Brasil passou de 41.916 em 2010 para 122.900 em 2020.” Portanto é necessário um espaço dialógico para debate desse movimento social.

Sendo assim, a partir da determinação teórica acima e dos documentos analisados o trabalho está estruturado de forma que: no primeiro momento serão feitas reflexões acerca das determinações para uma educação igualitária a partir das declarações fundadas pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e na

1001

¹ LOPES, Milena Ribeiro. Pedagogia Licenciatura FURG - Mestranda PPGE Unilasalle Canoas/RS. milena.lopes@canoasedu.rs.gov.br

Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005). Logo uma reflexão acerca da interculturalidade trazida por Catharine Walsh dialogando a educação com Paulo Freire e bell hooks, como prática libertadora e decolonial através da interculturalidade para a garantia de direitos humanos e educacionais.

Por fim espera-se através desse cruzamento de ideias que possamos refletir sobre a criação de espaços escolares e até mesmo sociais onde alunos imigrantes tenham oportunidade de narrar suas trajetórias e histórias, de forma que sejam valorizados e vistos como sujeitos atores de cultura. Assim como almejar através da educação um caminho não só de lutas, mas de conquistas sociais, profissionais e educacionais.

Imigração e direitos humanos

Podemos dizer que o mundo foi se constituindo e sendo reformulado a partir do deslocamento das pessoas de um lugar para o outro. Seja dentro de um país ou mudando de um país para o outro, sendo esse o caso o qual iremos tratar mais especificamente.

Diante da legislação os imigrantes são pessoas que saíram de seu país de origem para viver em outro por questões particulares, já o refugiado foi forçado devido a conflitos como guerras e perseguições políticas. De acordo com a ACNUR: “Os migrantes escolhem se deslocar não por causa de uma ameaça direta de perseguição ou morte, mas principalmente para melhorar sua vida em busca de trabalho ou educação, por reunião familiar ou por outras razões. Diferente dos refugiados, que não podem voltar ao seu país, os migrantes continuam recebendo a proteção do seu governo.” (Por Adrian Edwards, Genebra. Texto publicado originalmente em 01 de outubro de 2015 e atualizado em 25 de fevereiro de 2022.)

Dentro da determinação de quem são imigrantes observamos o aumento do que podemos chamar de processo migratório contemporâneo. De acordo com a IOM (Organização Internacional para as Migrações):

Na maioria das discussões sobre migração, o ponto de partida geralmente são os números. Compreender as mudanças em escala, as tendências emergentes e as mudanças demográficas relacionadas às transformações sociais e econômicas globais, como a migração, nos ajuda a entender o mundo em mudança em que vivemos e a planejar o futuro. A estimativa global atual é que havia cerca de 281 milhões de migrantes internacionais no mundo em 2020, o que equivale a 3,6% da população global. No geral, o número estimado de migrantes internacionais aumentou nas últimas cinco décadas. O total estimado de 281 milhões de pessoas vivendo em um país diferente de seus países de nascimento em 2020 foi de 128 milhões a mais do que em 1990 e mais de três vezes o número estimado em 1970. (Fonte: <https://www.iom.int/about-migration>)

1002

O Brasil é um país que historicamente se formou com a chegada de imigrantes. Atualmente por ser um país que se caracteriza pelas fronteiras abertas é um dentre os países que mais recebem pessoas em situação de imigração. De acordo com a Agência Brasil, através de dados do Ministério da Justiça e segurança pública: “Em dez anos, ocorreu um aumento de 24,4% no número anual de novos imigrantes registrados no Brasil, sendo as imigrações venezuelanas, haitianas e colombianas as principais responsáveis pelo aumento.” Como também traz a informação: “O número de estudantes imigrantes matriculados na rede básica de ensino no Brasil passou de 41.916 em 2010 para 122.900 em 2020.”

É perceptível o aumento da chegada de imigrantes e dessa forma também o aumento de jovens matriculados nas escolas brasileiras. De acordo com informações coletadas a partir do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), vinculado ao Ministério da Educação, é crescente o número de registros de matrículas de estudantes imigrantes. No período de 2010 a 2019 os números foram de 43.400 em 2010 para 130.064 em 2019. Sendo os maiores números de matrículas na idade entre cinco e dezenove anos entre homens e mulheres, ou seja, sujeitos com idade escolar de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Diante dessas informações e do cenário que apresenta uma projeção para aumento de crianças e jovens imigrantes frequentando as escolas, é necessário pensarmos na garantia dos direitos humanos através da garantia da educação. Pois tanto os direitos humanitários como os direitos relacionados à educação são muitas vezes tirados de crianças e jovens no seu país de origem, sendo este um dos agravantes que fazem com que a opção de cruzar fronteiras em busca de oportunidades seja a melhor escolha. Dessa maneira é através da educação que podemos desenvolver o caminho para garantir os direitos dos alunos imigrantes. Como traz a UNESCO:

A Declaração Mundial de Educação para Todos suscitou no Brasil amplo debate, contribuindo para elevar a consciência do poder público e da sociedade civil para importância da educação como direito subjetivo de todas as pessoas e como condição insubstituível para o exercício de uma cidadania ativa visando a construção de cenários sociais pautados pela justiça e pela equidade.” (UNESCO, p.1, 2001).

Em busca dessa equidade é necessário pensar na qualidade da educação que almejamos para crianças, jovens e adultos em imigração. A partir do processo migratório é evidente a fusão da diversidade cultural entre os povos. A Unesco, na Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais traz a questão da valorização dessa diversidade para uma garantia dos Direitos Humanos e às liberdades fundamentais:

Afirmando que a diversidade cultural é uma característica essencial da humanidade; *Ciente* de que a diversidade cultural constitui patrimônio comum da humanidade, a ser valorizado e cultivado em benefício de todos; *Sabendo* que a diversidade

cultural cria um mundo rico e variado que aumenta a gama de possibilidades e nutre as capacidades e valores humanos, constituindo, assim, um dos principais motores do desenvolvimento sustentável das comunidades, povos e nações; *Recordando* que a diversidade cultural, ao florescer em um ambiente de democracia, tolerância, justiça social e mútuo respeito entre povos e culturas, é indispensável para a paz e a segurança no plano local, nacional e internacional(...) (UNESCO, 2005, p.2)

Dessa forma, para que haja o reconhecimento dessa diversidade é que devemos pensar em práticas interculturais, inclusivas e valoritárias desses sujeitos. Portanto, ainda dentro dos princípios da UNESCO: “o acesso equitativo a uma rica e diversificada gama de expressões culturais provenientes de todo o mundo e o acesso das culturas aos meios de expressão e de difusão constituem importantes elementos para a valorização da diversidade cultural e o incentivo ao entendimento mútuo.” (UNESCO, 2005, p.6).

Podemos assim ir em busca de uma educação contra preconceitos, racismo e xenofobia. Indo novamente de encontro com os princípios da UNESCO através do guia pedagógico criado para a busca de uma educação global para cidadania:

Compreensão de identidades, relacionamentos e pertencimento; compreensão de valores compartilhados e humanidade comum; valorização e respeito pela diferença e pela diversidade; além de compreensão das complexas relações entre a diversidade e as dimensões comuns. (UNESCO, 2016, p.23)

1004

É nesse sentido que no próximo capítulo iremos trazer ideias relacionadas a uma educação para todos a partir da interculturalidade e dessa forma percorrer um caminho também para um processo decolonial dentro da perspectiva da educação.

Interculturalidade para prática de uma educação decolonial

A partir do pensamento de Silvia Valiente “Cómo pensar lo decolonial en nuestros días?” podemos refletir sobre como colocar essa questão a partir da perspectiva da educação. Podemos falar em práticas educacionais a partir da interculturalidade como meio de inserção de estudantes em situação de imigração e a partir disso criar práticas escolares decoloniais. Para tanto é necessário um diálogo a partir de teorias que permeiam as ideias de interculturalidade, decolonialidade e educação.

O mundo se constituiu historicamente por sujeitos colonizadores que ao chegarem ditavam o que era a educação e de que forma ela deveria se desenvolver e foi assim que a sociedade foi se expandindo, as margens da colonização de um povo que acreditou estar em um patamar de superioridade perante outros, onde o eurocentrismo predominava e a população branca comandava toda uma sociedade, como nos convida a refletir Catherine Walsh:

Fue a penas hace menos de dos décadas atrás que América del Sur empieza reconocer “oficialmente” su diversidad étnico-cultural; una diversidad histórica enraizada en políticas de exterminio, esclavización, deshumanización, inferiorización y también en la supuesta superación de lo indígena y negro – ésta última parte de la mestización (o “creolización”) y, en países como Brasil, República Dominicana y el Caribe colombiana y venezolana, la mal llamada “democracia racial”. Hoy la nueva atención a la diferencia y diversidad parte de reconocimientos jurídicos y una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión y formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. La interculturalidad se inscribe en este esfuerzo. (WALSH, 2012, p.62-63)

Trazendo assim o que Freire (2023) chamou de “sociedade matriz” essa sendo: a quem tem opções; em troca, as demais sociedades somente recebem ordens. Assim é possível de “sociedade sujeito” e de “sociedade-objeto”. Esta última opera necessariamente como um satélite comandado pelo seu ponto de decisão: é uma sociedade periférica e não reflexiva. Podemos sugerir que historicamente o pensamento eurocêntrico era a “sociedade sujeito em questão” e o povo latino americano visto como um povo sem conscientização de seu lugar no mundo. Temos então o Brasil como país colonizado e que recebe povos também colonizados marcados pelos sistemas coloniais.

Dessa forma, o processo de imigração é dotado de questões humanitárias. O imigrante desdeo momento que sai de seu país enfrenta violência, fome, separação de familiares, dentre outros percalços os quais fogem ao real entendimento de quem não passa por essa situação. E ao chegarem em solo estrangeiro muitas vezes ainda enfrentam preconceitos, racismo e xenofobia, heranças as quais a colonização deixou por todo o mundo. Paulo Freire já trazia a questão dessa herança colonial, percebida através de comportamentos, valores pregados e através de uma educação altamente tradicional. Como nos convida a refletir Catharine Walsh: “Assim, questiona o desígnio colonial e imperial da geopolítica dominante do conhecimento e o epistemológico, ontológico e que esta geopolítica tem promovido.” (Walsh, p.17, 2005).

Sendo a escola um espaço pedagógico e social fortemente regado e formado por ideias, historicamente também se constitui a partir de pensamento colonizador, como bell hooks nos convida a refletir:

A pedagogia crítica abrange todas as áreas de estudo cujo objetivo é compensar os preconceitos que têm informado os modos de ensinar e de saber em nossa sociedade desde a abertura da primeira escola pública. (...) Depois que a pressão militante por igualdade racial levou a dessegregação e a mudanças legais, ativista *black power* foram um dos primeiros grupos na nação a chamar atenção para miríade de formas pelas quais a educação estava estruturada para reforçar a supremacia branca, ensinando as crianças

brancas ideologias de dominação e a crianças negras ideologias de subordinação. Por exemplo, criticavam o fato de as crianças aprenderem na escola que “Colombo descobriu a América” (um preconceito que negava a presença de povos originários neste continente antes de brancos colonizadores chegarem ao chamado mundo novo) e revelavam o conhecimento de que exploradores africanos viajaram para esta terra antes dos europeus. (HOOKS, 2020, p.53)

Sendo assim, ao exemplo dos ativistas *black power*, a escola como espaço pedagógico de desenvolvimento epistemológico deve trazer a história social com conhecimento de todos os povos e como a sociedade que temos hoje se constituiu a partir de suas lutas sociais, e quem foram os sujeitos que atravessaram estes caminhos. Como por exemplo, quando ouvimos e lemos sobre a descoberta do Brasil ou quem foi o primeiro país livre da América. Paulo Freire quando escreveu suas cartas à Guiné-Bissau a convite do governo para colaborar como processo revolucionário do país após anos de domínio português, traz escritos que podemos refletir a respeito da colonização:

A história dos colonizados “começava” com a chegada dos colonizadores, com sua presença “civilizatória”; a cultura dos colonizados, expressão de sua bárbara de compreender o mundo. Cultura, só a dos colonizadores. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral, nada disto tinha valor” (FREIRE, 2013, p.20)

1006

É assim que os discursos coloniais perduram e passam de geração em geração, com desvalorização das diferentes culturas e isso conseqüentemente reflete nos sistemas educacionais, fazendo com que a escola seja um espaço de continuação de práticas baseadas na colonização. Sendo assim é necessário “fazer uma análise para reorientar o sistema educacional superando a herança colonial”. Diferentes objetivos, diferentes conteúdos, diferente prática, diferente concepção de educação (FREIRE, 2013, p.115)

Através da educação e partindo da perspectiva intercultural podemos criar atitudes decoloniais, trazendo e valorizando os atores sociais que chegam principalmente da América Latina pelos caminhos da imigração. Como traz Catherine Walsh:

(...)quero concretizar o entrelaçamento da interculturalidade e da decolonialidade como projetos que andam juntos. Construir a interculturalidade - assim compreendida criticamente - requer transgredir, interromper e dismantelar a matriz colonial ainda presente e criar outras condições de poder, conhecimento, ser, estar e viver que se distanciam do capitalismo e de sua única razão. Da mesma forma, a decolonialidade não terá maior impacto sem o projeto e esforço para interculturalizar, para articular seres, saberes, modos e lógicas de viver dentro de um projeto variado, múltiplo e multiplicador, que alicerça a possibilidade não só de co-existir, mas para co-viver (viver “com”) em uma nova ordem e lógica que decorrem da complementaridade dos preconceitos sociais. (WALSH, 2012, p.9)

Dessa forma, devemos colocar a interculturalidade em evidência nas práticas escolares a partir do protagonismo do estudante imigrante para disseminar as diferentes culturas. Que alunos imigrantes possam olhar para si como protagonistas de suas vidas com consciência crítica. Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* ao trazer a questão de líderes de comunidades e o papel destes como “partes que promovem o todo e não este que, promovido, promove as partes”, pensando aqui na imigração, nos orienta também a refletir sobre o papel do sujeito dotado de cultura intervir em suas comunidades, seja social ou escolar:

No momento em que, depois de retirados da comunidade, a ela voltam, com um instrumental que antes não tinham, ou usam este para melhor conduzir as consciências dominadas e imersas, ou se tornam estranhos à comunidade, ameaçando, assim, sua liderança. Sua tendência provavelmente será, para não perderem a liderança, continuar, agora, com mais eficiência, no manejo da comunidade. Isto não ocorre quando a ação cultural, como processo totalizado e totalizador, abarca a comunidade e não seus líderes apenas. Quando se faz através dos indivíduos como sujeitos do processo. (FREIRE, 1987, p.105)

Dessa forma fazer com que possamos trocar conhecimentos e dialogar sobre a cultura, história e caminhos percorridos em busca de uma sociedade mais igualitária. No sentido de que “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.” (Freire, 1987). Nesse sentido, nas palavras de Freire:

Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira. Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer já, não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso. Finalmente, não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. (FREIRE, 1987, p.88)

Dessa forma, a escola através de educação se torna uma chave essencial para acesso ao conhecimento decolonial e o cumprimento dos direitos humanos.

Considerações finais

Sendo assim é através de reflexões teóricas a respeito do papel da educação diante do processo migratório que podemos criar um espaço escolar inclusivo e democrático. Para isto é preciso desatar a educação das heranças coloniais, como nos convida a refletir bell hooks:

1007

Embora os alunos entrem na sala de aula “democrática” acreditando que têm direito à “livre expressão”, a maioria deles não se sente à vontade para exercer esse direito. A maioria deles não se sente à vontade para exercer o direito à livre expressão - especialmente se ela significa que eles deem voz a pensamentos, ideias e sentimentos que vão contra a corrente, que não são populares. Esse processo de censura é apenas uma das maneiras pelas quais os valores burgueses super determinam o comportamento social na sala de aula e minam o intercâmbio democrático de ideias. (HOOKS, 2017, p.237)

Para haver então o que hooks chamou de “intercâmbio democratizado de ideias” é preciso a criação de espaços dialógicos para narrativas interculturais a partir da perspectiva do aluno imigrante pois estes chegam em um contexto totalmente diferente do qual estavam acostumados. Nesse sentido precisam ser ouvidos e valorizados em pró de uma acolhida de que não haja de forma alguma discriminação, preconceitos ou exclusão.

Dessa forma, como objetivo destas reflexões, é que a presente temática esteja cada vez mais presentes nas formações e salas de aulas acadêmicas, pois este é um caminho para que a questão dos alunos imigrantes comece a ser uma pauta social em evidência. Que possamos discutir e refletir sobre esses alunos não de forma que sejamos senhores do conhecimento, e sim como conjunto de pessoas dotadas de vivência e culturas as quais devem ser ouvidas, vividas e respeitadas.

1008

Referências

ACNUR. **Refugiado ou Migrante? O ACNUR incentiva a usar o termo correto.** BRASIL, 2015. Por Adrian Edwards, Genebra. Texto publicado originalmente em 01 de outubro de 2015 e atualizado em 25 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2015/10/01/refugiado-ou-migrante-o-acnur-incentiva-a-usar-o-termo-correto/> Acesso em: 5 de maio de 2023.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; FURTADO, A; DICK, P; QUINTINO, F; SILVA, S. **Acompanhamento de fluxo e empregabilidade dos imigrantes no Brasil: Relatório Mensal do OBMigra** Ano 4, Número 1, janeiro de 2023/ Observatório das Migrações Internacionais; Brasília, DF: OBMigra, 2023. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-mensais>

Direitos autorais © 2021 **Organização Internacional para as Migrações (OIM).** BRASIL, 2021. Disponível em: <https://www.iom.int/about-migration> Acesso em: 12 de junho de 2023.

FERREIRA, Gilberto: **Da descolonização à decolonialidade: fazeres/pensares em educação** / Gilberto Ferreira da Silva (organizador) - Curitiba : CRV, 2022. 332p. pp. 19-49.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança / Paulo Freire; prefácio Moacir Gadotti; tradução Lillian Lopes Martin. - 49º ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

_____, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo** / Paulo Freire. - 1ed. - Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

HOOKS, bell. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**/bell hooks; tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020. 288p.

_____, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2017.

Ministério da Justiça e da Segurança Pública. **Departamento de imigrações**. GOV.BR, BRASIL, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/migracoes> Acesso em: 10 de junho de 2023.

Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. BRASIL, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br> Acesso em: 14 de junho de 2023.

UNESCO, Paris. **Convenção Sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais**. Paris, 20 de outubro de 2005.

_____, Tailândia. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO.

_____, Orealc. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. 2.ed. – Brasília : UNESCO, OREALC, 2008. 108p.

VALIENTE, Silvia. **¿CÓMO PENSAR LO DECOLONIAL EN NUESTROS DÍAS?** Da descolonização à decolonialidade: Fazeres/pensares em educação. 2022; p. 19 - 49

1009



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

WALSH, Catherine, ed. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas**. Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / AbyaYala, 300 p.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas**. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

1010



**Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas**

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

CLASE VIRTUAL INTERACTIVA PROGRAMA ADOBE CONECT

Pablo Jose Abascal Monedero¹

Primera Dinámica: Clase sobre Propiedad Intelectual

Duración de la clase 45 minutos.

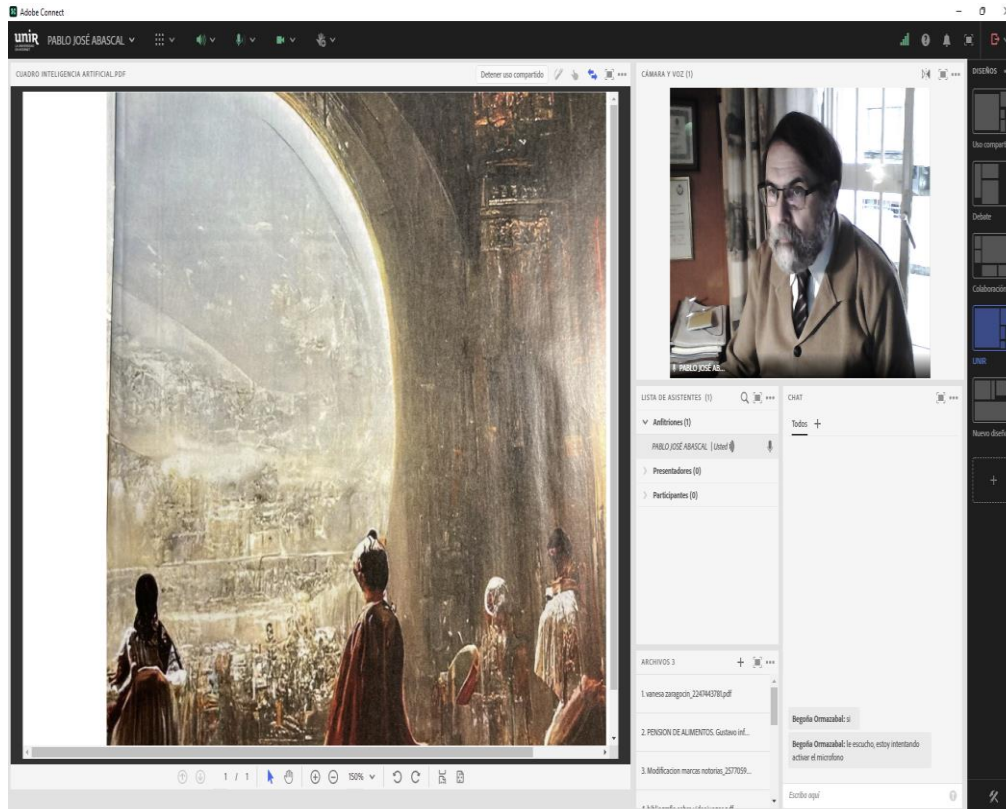
Empezaremos exponiendo la materia objeto de estudio en los primeros 20 minutos con una presentación en formato *power point*. Iremos compartiendo documentos que tenemos preparados en el área exclusiva del presentador

En la clase mostraremos el siguiente cuadro que es obra de la inteligencia artificial se titula *Teatro de la Opera espacial*. Es obra de Jason Allen, un ilustrador al que solo conocían en su pueblo de colorado (Estados Unidos). No uso pinceles y le llevo medio minuto realizarlo. Utilizó un programa de generación de imágenes por inteligencia artificial (IA) llamado *Midjourney*. Tecleo unas pocas palabras: “teatro”, “opera”, “espacial” ... y quedo terminado.

Obtuvo un premio modesto de 300 dólares en su pueblo. Pero desató la polémica, lo acusaron de tramposo por parte de los especialistas en arte. El se defendió indicando que en ningún momento oculto que utilizo una app para realizarlo. ¿Entonces cuál es el problema?, ¿Ha conquistado la inteligencia artificial la creatividad?, ¿Han de ser protegidas las obras de inteligencia artificial por derechos de autor?, ¿Pueden ser los robots y no los humanos ser considerados autores de este tipo de obras? (5 minutos)

1011

¹ Pablo Jose Abascal Monedero. Profesor Contratado Doctor Universidad Internacional de la Rioja. España.pabloabascal2@gmail.com



1012

Por último, haremos un debate entre dos alumnos sobre este tema y los argumentos a favor de cada posición. El resto de los alumnos participaran en una encuesta indicando cual de los dos compañeros ha defendido mejor su postura. El chat su diseño ha sido creado específico para esta dinámica. Habrá dos alumnos convertidos en presentador con sus cámaras y micrófonos activados. El profesor quitará su cámara. Se añade una encuesta para el resto de los alumnos participantes. El titulo de la encuesta es quién defendió mejor su postura. Se incluye un pod de notas con el Tema a debatir en el Aula. Se indicará que la actividad dura 20 minutos por parte del profesor. (20 minutos)

Segunda Dinámica

La experiencia innovadora consiste en la adaptación en el entorno adobe conect de la dinámica seis sombreros para pensar de Edward de Bono al estudio de un supuesto o tema legal reciente previamente expuesto.

Se examina desde seis perspectivas que corresponden a seis grupos u ópticas distintas representadas en seis colores o sombreros distintos.

- *Rojo Emocional*: Afirmaciones espontaneas a primera vista de forma superficial sin análisis legal basada en criterios de equidad.
- *Blanco Control*: Expone los hechos más importantes del supuesto legal y los datos relevantes para transmitir a la opinión pública.
- *Azul Demandado*: expone los argumentos jurídicos de su demanda o excepción. Solo caben los argumentos legales y jurisprudenciales de la contestación a la demanda.
- *Verde Demandante Actor* expone los argumentos jurídicos de su pretensión. Solo caben los argumentos legales y jurisprudenciales de la demanda.
- *Negro. Postura judicial* expone los argumentos jurídicos válidos para la resolución del asunto. *El grupo en cuestión hace una valoración crítica de los argumentos presentados por las otras partes del caso y expone los suyos.*
- *Amarillo. Sociedad o Público*. Expone los argumentos más convincentes para la sociedad. Es lo que opina la sociedad sobre la cuestión planteada. (utiliza este grupo estadísticas).

La dinámica dura 60 minutos dependiendo del tema. Número de participantes a partir de 6. Se dan 10 minutos máximo para que cada parte haga su papel. Si el grupo es grande se organiza en subgrupos (uno por cada color). Se exponen por separado las propuestas de cada grupo. Las conclusiones o síntesis la realiza el profesor y termina con encuestas. permite abordar cuestiones palpitantes integralmente (p.e ocupación de la vivienda, la maternidad subrogada.... Se desarrollan dos dinámicas por curso en la asignatura.

1013

ESTRATEGIAS EN ENSEÑANZA SUPERIOR: LIBERAR LOS EXÁMENES REALIZADOS PARA MEJORAR APRENDIZAGES

Lopez Rejas J¹
Notomi MK²
Macedo S³
Garcia-Fernández C⁴
Payo-Puente P⁵

Introducción

Si queremos saber lo que los estudiantes han aprendido, y lo efectivo que ha sido el proceso de aprendizaje, lo primero en lo que nos debemos de fijar es en cómo ha sido evaluado su trabajo (Brown S, 2003). Los métodos y requisitos de la evaluación probablemente tienen más influencia en cómo y qué aprenden los estudiantes, que cualquier otro factor individual. Esta influencia es posible que tenga mayor importancia que el impacto de los materiales de enseñanza (Boud D, 1997). No obstante, desde un punto de vista conceptual, el poder formativo de la propia evaluación quedaría muy incompleta si se reduce exclusivamente al conocimiento de una nota. Los alumnos deberían saber, después de realizar sus exámenes, en qué partes estaban preparados y en qué partes necesitan mejorar.

¿Y cómo es esa evaluación? La enseñanza de modo general, la Universitaria incluida, tal y como la conocemos en la actualidad, certifica la adquisición de los conocimientos a través de la realización de pruebas de evaluación. Una gran parte de estas pruebas son escritas y por tanto los alumnos deberían saber, aparte de su nota, cómo resultó específicamente este proceso evaluativo. Con base a este argumento, y a otros de otra índole como serían el imperativo legal de transparencia y derecho a la corrección de errores/réplica del interesado, las pruebas escritas pueden ser consultadas por los alumnos. Para este efecto los profesores tienen la obligación de marcar fechas y horas determinadas y el sistema evaluativo estaría supuestamente de este modo completo.

No obstante, la experiencia nos indica una realidad diferente: sólo un porcentaje muy marginal de alumnos consulta las pruebas una vez realizadas. No conseguimos encontrar

1014

¹ Profesor Doctor. Facultad de Veterinaria. Universidad de León (ESPAÑA) / GIPEV. dermaleon@gmail.com

² Profesora Doctora. Facultad de Veterinaria. Universidade de Maceió (BRASIL) / GIPEV. marcianotomi@gmail.com

³ Professora. Mestrado Integrado em Medicina Veterinária. EUVG-CIVG. Escola Universitária Centro de Investigação Vasco da Gama. (PORTUGAL) / GIPEV. sonia.macedo@vetnet.pt

⁴ Teca. Gestão análise de dados. Grupo de Investigación e Innovación Pedagógica de Ensino Veterinário GIPEV(ESPAÑA). camino.garcia@yahoo.es

⁵ Professor Doutor. Mestrado Integrado em Medicina Veterinária. ICBAS. Universidade do Porto (PORTUGAL) / GIPEV. pablopayo@gmail.com

investigaciones en nuestro área de conocimiento específica que arrojen luz sobre esta importante cuestión. Este es el motivo de este trabajo de investigación acción.

Metodología

Objetivo

En este estudio obtenemos información para conocer con datos específicos hasta dónde llega el problema de la no verificación de errores por parte de los alumnos en los exámenes que ellos mismos han realizado. Al mismo tiempo buscamos obtener información acerca de la utilidad percibida por los estudiantes de poseer o no los enunciados de las pruebas. También intentamos obtener resultados sobre la consideración real, el interés que tendrían los alumnos en saber cuáles fueron sus aciertos/errores. Finalmente cuestionamos las posibles ventajas/inconvenientes de los métodos de revisión de pruebas.

Denominaremos asignaturas con “*método de exámenes liberados*” a aquellas en las cuales los enunciados de los exámenes y la plantilla de corrección son colocados a libre disposición de los alumnos inmediatamente después de ser realizada la prueba y también los enunciados de los exámenes de los últimos años. En contrapartida, denominaremos asignaturas de “*método clásico*” a aquellas en las cuales no son en caso alguno cedidos a los alumnos los enunciados de las pruebas y los estudiantes que deseen ver sus errores podrán hacerlo sólo delante del profesor en horas marcadas específicamente para este fin.

1015

Método

En el año 2022, realizamos un estudio experimental de encuesta en lengua portuguesa, *online*, (aplicación Google Forms - <https://www.google.com/forms/about/>), de participación anónima y voluntaria. Un cuestionario estuvo disponible durante 15 días del mes de marzo de 2022 en el que fueron realizadas preguntas de elección múltiple (varias opciones y de escala de Licker modificada) y también dada la posibilidad de comentarios de tipo cualitativo.

Muestreo

Participaron alumnos inscritos en veterinaria de la Universidad de Oporto (Portugal) siempre y cuando hubieran superado el 5º cuatrimestre de su formación (alumnos de 3º, 4º, 5º año, trabajo de fin de grado y recién licenciados). Este requisito fue definido porque necesitábamos asegurar que todos los participantes de este estudio han experimentado el “*método clásico*” de consulta presencial de exámenes con el profesor y y también por lo menos en una ocasión el “*método de exámenes liberados*”. Sabemos que alumnos a partir de 3º año han

cursado varias asignaturas con el *método clásico* y también por lo menos una, Semiología Médica del 4º cuatrimestre (llamada en el estudio Prof. Pablo) que usó con ellos el método *de exámenes liberados*. La muestra de alumnos, en la altura de responder este cuestionario realizó como mínimo en sus estudios universitarios entre 25 y 50 de pruebas escritas por lo que garantizamos experiencia y cierta consistencia en sus respuestas. De este universo aproximado de 200 alumnos fueron obtenidas 110 respuestas.-<https://rb.gy/ogj6d>-

Contaminantes. Siendo un cuestionario de acceso libre, para evitar participantes que no cumpliesen los criterios realizamos 3 preguntas de CONTROL/ VERIFICACIÓN: preguntamos en qué año estaban matriculados (excluiría a los alumnos de 1º y 2º año), si habían experimentado el método de exámenes liberados (excluiría a los alumnos que sólo hubiesen revisado exámenes según el método clásico) y también preguntamos sobre algunos nombres de animales. En la asignatura control con exámenes liberados (Semiología Médica llamada en el estudio Prof. Pablo) son utilizados animales, que varían con los años, con nombres muy específicos. Sólo aquellos alumnos que hubiesen cursado esta asignatura podrían saber los nombres (Cata, Ron-Ron y Bob gatos y Olivia perro). Algunos participantes no se encuadraban en el estudio o simplemente respondieron nombres alternativos (Luisa y Yaice). Estos individuos y sus respuestas fueron retiradas del estudio.

Después de estas verificaciones consideramos sólo válidas 95 respuestas (47,5%).

1016

PREGUNTAS DEL ESTUDIO (traducidas al español)

PREGUNTAS DE TIPO TEST (ELECCIÓN MÚLTIPLE)

1. ¿Después de realizar un examen ESCRITO, además de su nota, cuán importante es conocer cuáles fueron sus errores /aciertos?
2. ¿Para hacer la revisión de su prueba escrita prefiere el método de exámenes liberados o el método clásico?
3. ¿De todos los exámenes ESCRITOS que ha realizado hasta ahora, cuantos fueron según “*método de exámenes liberados*”?
4. ¿Cuántas veces va personalmente a ver la corrección de su prueba (en las asignaturas de “*método clásico*”)?
5. ¿En su opinión, cuánto mejora la TRANSPARENCIA divulgar al final de la prueba el enunciado de la misma y la plantilla de corrección?
6. OTROS: ¿Disponer de los exámenes anteriores ayuda –(ayuda mucho, ayuda, sólo a veces ayuda, muy pocas veces ayuda, no ayuda)?
 - a. Ayuda a conocer las partes importantes para el docente
 - b. Ayuda a entender algunos conceptos.
 - c. Ayuda como guía de estudio y aprendizaje.
 - d. Ayuda a repasar conocimientos
 - e. Ayuda para conocer el avance de mi propio aprendizaje.
 - f. Ayuda para dar seguridad en mi modo de estudiar.
 - g. Ayuda a entender más profundamente la materia.
 - h. Ayuda como un método complementario de estudio.
7. PREGUNTA DE CONTROL 1: ¿En el 2021/22 en qué año estaba matriculado?
8. PREGUNTA DE CONTROL 2: ¿En los últimos 5 años ha experimentado el “*método de exámenes liberados*” (por lo menos en semiología médica)?
9. PREGUNTA DE CONTROL 3: ¿Conoce alguno de estos animales que estuvieron en las clases de Semiología Médica? Indique su nombre.

PREGUNTA DE TIPO CUALITATIVOS:

Si lo desea, agradecemos cualquier tipo de opinión/sugerencia que desee incluir.

1017

Tabla 1: Preguntas del estudio de encuesta, traducidas al español. Preguntas en lenguaje original pueden ser consultadas en el siguiente link rb.gy/m2ned



Resultados

El 77% de los alumnos el momento que respondieron estaban teniendo clase en la propia facultad (alumnos de 3º, 4º y 5º año) y el resto eran estudiantes de grado o recién licenciados. La primera información es constatar de modo inequívoco que a los alumnos les importan mucho conocer cuáles fueron sus equivocaciones en los exámenes escritos: independientemente del año, el 99% de los estudiantes considera la cuestión de saber en qué parte de sus pruebas se han equivocado como una cuestión de mucha relevancia (13% importante - 86% muy importante). Paradójicamente el 93% de los estudiantes reconoce que muy raramente van a consultar sus exámenes escritos después de realizarlos (gráfico 4). En esta cuestión casi uno de cada cuatro de todos nuestros estudiantes (23%) nunca fue a ver un examen para verificar en qué se ha equivocado y más de 1/3 del total de los alumnos (35%), en el mejor de los casos, irá sólo a ver una de cada diez pruebas. Frente a estos datos alarmantes, cuando son cuestionados sobre qué método preferirían para revisar sus pruebas después de hacerlas, más del 93% del total, afirman que les gustaría poder consultar el enunciado del examen y la plantilla libremente al final de la prueba, pero afirman que en más del 83% de los exámenes que realizaron en la facultad nunca lo pudieron hacer. Esto ocurrió mismo cuando el 93% de los encuestados afirman que este sistema mejoraría mucho la transparencia del sistema de evaluación.

En otro aspecto el poder conocer los enunciados de los exámenes realizados y de los años anteriores destaca en la opinión de los estudiantes (80%) como un sistema de mucha ayuda en su aprendizaje a varios niveles (ayuda mucho a conocer el tipo de examen esperado, a conocer lo que es importante para el profesor, a entender conceptos, ayuda mucho como guía de aprendizaje e de repaso, ayuda mucho para saber el avance del aprendizaje, ayuda mucho al dar seguridad en el modo de estudiar, ayuda mucho a entender más profundamente la materia y en general ayuda mucho como método complementario de estudio). Ni un único alumno se mostró indiferente o contrario a estas ventajas de conocer con anterioridad los exámenes de otros años.

En este mismo estudio algunos alumnos dejaron sus comentarios de tipo cualitativo que pasamos a referir (en su lengua original el portugués):

1018

RESPUESTAS CUALITATIVAS (preguntas de encuesta)

- *Acho que os exames liberados sempre foram bastante bons no sentido de verdadeiramente compreender a matéria e não apenas decorar. Tenho apenas a dar os meus parabéns pelos exames escritos de este tipo.*
- *O acesso ao exame e à correção permitem aprender aquilo que erramos e assim não ficamos no desconhecimento se verdadeiramente sabemos ou não um determinado assunto (podemos ter errado algo que pensamos estar correto e não temos conhecimento disso).*
- *Acho mesmo muito importante os alunos terem acesso às suas provas, é um direito e é extremamente producente.*
- *Desejava só dizer que sistema de exames liberados é PERFEITA. Todos os docentes da universidade deveriam aprender. Tanto as notas como o conhecimento retido pelos alunos iriam melhorar exponencialmente.*
- *Acho que a forma como são (exames liberados) os exames escritos é muito boa, porque permite que nós possamos perceber o que é realmente importante, e que consigamos perceber bem os conceitos e não apenas decorar para passar!*
- *Ter acesso a correção e extremamente importante. Quando sai uma nota de exame, se não tivermos acesso a correção não poderemos saber a que conhecimentos corresponde essa nota. Além disso, não conseguimos perceber que conhecimentos ficaram por consolidar e que ainda carecem de investimento pessoal. Por outro lado, o acesso à correção do exame acaba por ser um meio de transparência no processo de avaliação. Na minha opinião, mais do que ter acesso a enunciados de anos anteriores (o que também ajuda a guiar o estudo e consolidar conhecimentos) é fundamental no final da prova escrita sabermos o que erramos e o que sabemos para o processo de aprendizagem ser efetivo!!*

1019

Tabla 2: Respuestas del estudio de encuesta, en el portugués original, a las preguntas de tipo cualitativo.

A continuación, son presentamos los resultados cuantitativos de forma gráfica para un mejor análisis.

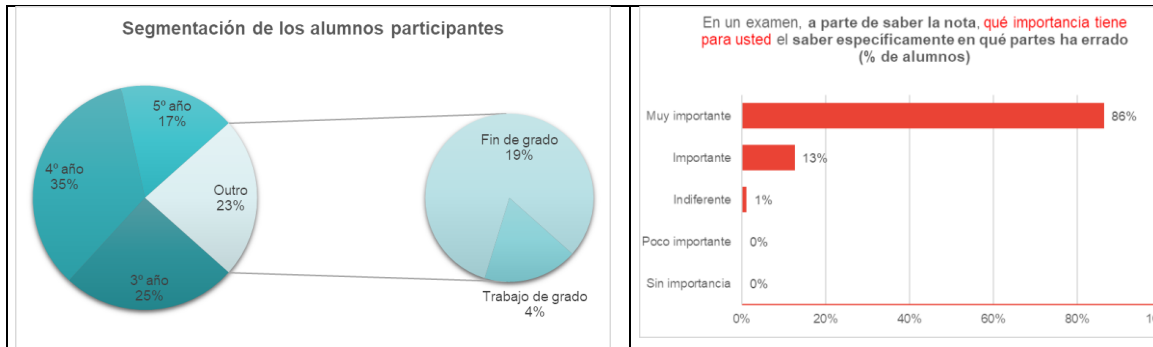


Fig.1 Segmentación de los alumnos participante en la encuesta

Fig. 2: Importancia relativa que dan los alumnos a consultar los errores cometidos en sus pruebas escritas.

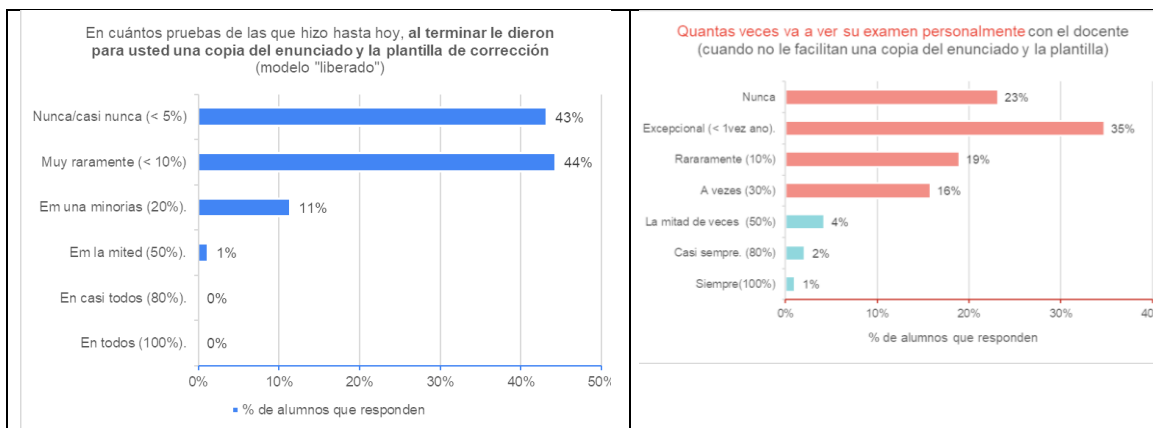


Fig. 3 Exámenes realizados por los estudiantes en los cuales les dieron libremente los enunciados y la correspondiente corrección y también los enunciados de otros años

Fig. 4. Frecuencia con la cual los alumnos verifican los errores que han cometido en una revisión de pruebas que se hace con el profesor presente (método clásico). En color rojo datos alarmantes (menos del 30% de las pruebas) y en azul los aceptables (revisión en el 50% de los casos o más)

1020

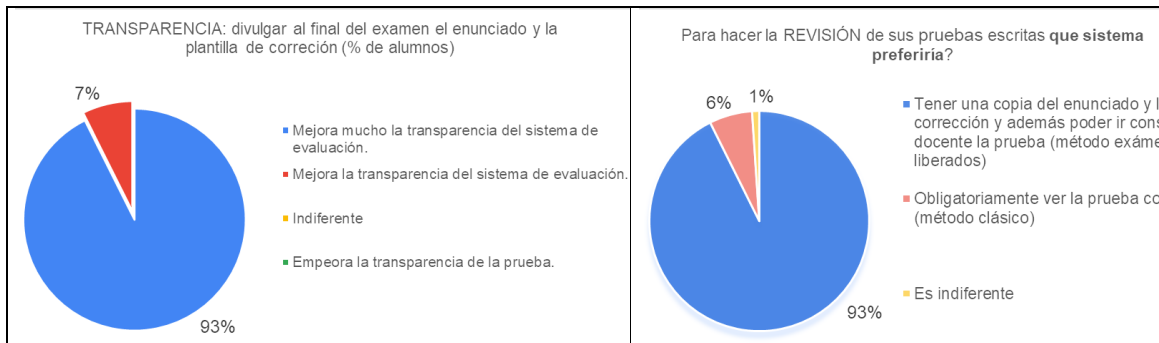


Fig 5: Influencia de método de revisión de pruebas (método de liberar enunciados) sobre la transparencia del proceso evaluativo.

Fig. 6: Método preferido por los estudiantes para realizar la revisión de sus pruebas.

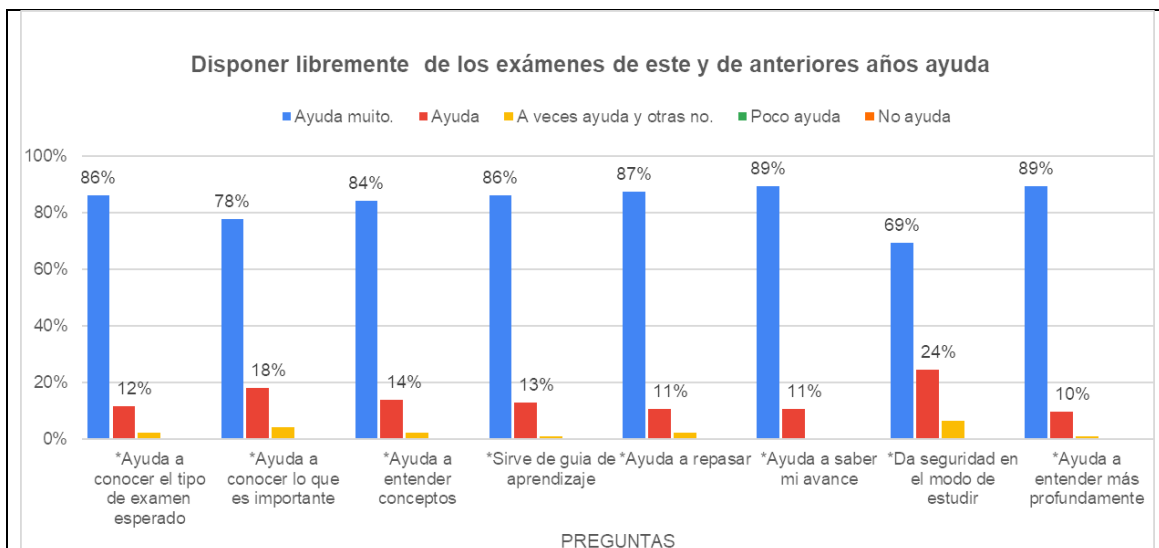


Figura 7 Grado de ayuda (azul “muchísima ayuda”, color rojo “ayuda”, color amarillo “a veces ayuda”, color verde “ayuda poco” y color naranja “no ayuda”) que proporciona al estudio de los estudiantes poder consultar, antes de las pruebas, enunciados de exámenes de otros años respecto de diferentes cuestiones. En el eje de las abscisas las diferentes cuestiones y en el eje vertical el porcentaje de alumnos que respondieron.

1021

Discusión

Este estudio tiene limitaciones inherentes al propio diseño del mismo. Aunque hemos hecho lo posible por evitar contaminantes (ver sección de material y métodos) no podemos asegurar totalmente que una misma persona haya respondido al cuestionario varias veces. Podíamos solicitar una identificación para evitar este problema pero preferimos no sacrificar nuestros principios de anonimato en las respuestas. En otro aspecto, desde un punto de vista de la eficacia de una estrategia educativa podemos considerar cuatro niveles en la adquisición de competencias altamente contextualizadas como son las nuestras en medicina veterinaria (1.- satisfacción, 2.- aprendizaje teórico como saber, 3.- aprendizaje práctico como saber hacer y 5.- contextualización como saber hacer, con la destreza adecuada y en el contexto adecuado). En nuestro estudio sólo abordamos las de primer nivel (satisfacción/opinión de los alumnos) pero debemos considerar que el motivo del estudio no era comparar una metodología respecto de otra sino aportar datos puramente descriptivos de una situación.

Ahora bien, siendo el método de “exámenes liberados” el mayoritariamente preferido parecería difícil explicar que no sea el que se aplica de modo generalizado en la Universidades en nuestro contexto y la realidad es que no todo son ventajas. De hecho, algunos profesionales relatan preocupaciones sobre el uso de exámenes antiguos como método exclusivo de estudio. Estudiar sólo con exámenes pasados puede llevar a un enfoque superficial del aprendizaje, donde los alumnos se centran en la memorización de respuestas específicas sin comprender completamente los conceptos subyacentes. Además, es un hecho que, si los exámenes pasados se repiten sin cambios significativos, los estudiantes pueden simplemente aprender de memoria las respuestas sin profundizar en el material. También hay que considerar que los exámenes antiguos pueden no reflejar los cambios o actualizaciones recientes en el contenido del curso. Los planes de estudio y las metodologías de enseñanza evolucionan con el tiempo, por lo que el material cubierto en exámenes antiguos puede estar desactualizado. También los profesores pueden cambiar su enfoque o énfasis en ciertos temas a lo largo del tiempo. Los exámenes antiguos pueden no reflejar estos cambios y pueden hacer hincapié en áreas que ya no se consideran prioritarias. Esto podría llevarte a enfocar el proceso de estudio llevado a cabo por el alumno en áreas menos relevantes. Por último, también existiría el riesgo de memorizar las respuestas sin necesariamente comprender completamente los conceptos subyacentes. Esto puede ser un problema si el examen actual incluye preguntas o ejercicios que requieren un pensamiento crítico o la aplicación de conocimientos en situaciones novedosas. Aunque hay muchos estudios que avalan que realizar exámenes puede mejorar las capacidades aprendizaje y el desempeño posterior (Yang C et al 2017), esa conclusión simple puede no ser tan lineal. Estudios recientes cuestionan que este efecto aparentemente “beneficioso” de realizar exámenes intermedios (en nuestro caso de otros años) sea así tan positivo y puede no facilitar

1022

tanto la recuperación de la información en todos los casos, por lo menos en las partes teóricas, (Racsmany M et al 2020) o incluso aumentar el número de errores en pruebas posteriores (Sohlberg R et al 2021, Peterson DJ et al 2018).

No obstante, hay otros argumentos muy sólidos a favor del “*método de exámenes liberados*”: una mejora el proceso de aprendizaje ANTES de realizar la prueba al utilizar los enunciados de exámenes de otros años para el proceso de aprendizaje (figura 7), conocer el enunciado y la plantilla de corrección aumenta la TRANSPARENCIA de la prueba realizada (fig. 5) y también facilita la verificación de errores/aciertos, mejorando el aprendizaje DESPUÉS de realizar la prueba (fig.6).

Mejora el proceso de aprendizaje ANTES de realizar el examen (fig.7)

Por lo general, se piensa que el aprendizaje ocurre durante los episodios de estudio, mientras que la recuperación de información en las pruebas simplemente sirve para evaluar lo que se aprendió. No obstante, la investigación contradice este punto de vista tradicional al demostrar que la práctica de recuperación, resolviendo un examen de otros años por ejemplo, es en realidad un poderoso potenciador mnemotécnico, que a menudo produce grandes ganancias en la retención a largo plazo en relación con el estudio repetido (Roediger HL, 2011, Dobson JL, 2008).. La práctica de recuperación suele ser eficaz incluso sin retroalimentación (es decir, sin dar la respuesta), pero la retroalimentación como ocurre en la resolución de exámenes de otros años aumenta los beneficios de las pruebas. (Roediger HL, 2011, Dobson JL, 2008). En la bibliografía a la práctica de estudiar con la ayuda de exámenes anteriores se la conoce como "*estudio con exámenes antiguos*" o "*práctica de exámenes pasados*". Esta es considerada como la realización de una prueba práctica y recibió evaluaciones de alta utilidad (dentro de las 5 mejores estrategias) en las cuales se ha demostrado de manera muy fiable que mejoran el rendimiento de los estudiantes (Dunlosky J et al 2013, Hartwig MK 2012). Está de hecho reconocido por autores y prestigiosas universidades como un método válido de complementar el aprendizaje (Princeton University 2023, LEIGH University, Aldrich, H. E. 2001). Muchos autores recomiendan de manera muy enfática que la resolución de exámenes de años anteriores debe incluirse de modo intenso como un método de mejorar de modo sólido el aprendizaje para evaluaciones académicas en campos como el nuestro de ciencias biomédicas (Augustin M et al 2014, Kromann C et al 2012). Este método consiste en revisar y resolver exámenes anteriores de la misma materia o asignatura con el objetivo de familiarizarse con el tipo de preguntas, practicar la aplicación de los conocimientos adquiridos y evaluar su nivel de comprensión y preparación. Resolver exámenes de otros años también parece ser beneficioso indirectamente porque no solo evalúa lo que uno sabe, sino que también mejora la retención posterior, un fenómeno conocido como el "*efecto de prueba*" (Roediger HL et al 2006). Este

tipo de estudos con exámenes de otros años también puede mejorar el tipo de *aprendizaje inductivo* (entendiendo como inducción al proceso en el que las personas generalizan su experiencia previa al hacer inferencias inciertas sobre el entorno que van más allá de la experiencia directa) y de hecho los estudios muestran como las pruebas intermedias mejoran fuertemente este tipo de aprendizaje inductivo (Yang C et al 2018). En otro aspecto esta estrategia de estudio permitiría a los estudiantes conocer el formato y el estilo de los exámenes que se han administrado en años anteriores, lo que les brinda una idea de qué esperar y cómo abordar las preguntas, lo cual es una ventaja importante que de hecho los alumnos reconocen como ha sido confirmado en nuestro estudio de encuesta. También les ayuda a identificar los temas o conceptos que son recurrentes y tienen más probabilidades de ser evaluados nuevamente lo cual también se confirma en nuestro estudio (Fig. 7 resultados). En otro aspecto el uso de exámenes de años anteriores como complemento de estudio proporciona a los estudiantes una gran contextualización al darles la oportunidad de practicar la aplicación de sus conocimientos en un entorno similar al de la evaluación real. Al resolver preguntas y problemas similares a los que podrían encontrar en el examen, los estudiantes pueden fortalecer su comprensión, identificar áreas de mejora y adquirir confianza en sus habilidades (Roediger HL, Karpicke JD 2006). Otro beneficio importante es que el uso de exámenes anteriores puede ayudar a los estudiantes a identificar lagunas en su conocimiento y enfocar su estudio en áreas específicas que requieren mayor atención. Al revisar los errores cometidos en exámenes pasados, los estudiantes pueden aprender de sus equivocaciones y corregir posibles conceptos erróneos. De hecho este tipo de utilización de realizar exámenes anteriores podría estar dentro del “*efecto de prueba intermedia*” en el cual se asume que pruebas sobre material anterior puede mejorar el aprendizaje de material nuevo posterior (Wissman KT et al, 2011) o también estudiado como “*efecto de prueba directa*” que describe el hallazgo de que la prueba de información previamente estudiada potencia el aprendizaje y la retención de nueva información (Yang C et al 2017) Todas estas ventajas descritas en la bibliografía de hecho son percibidas aparentemente de manera muy nítida por los estudiantes en este estudio (fig. 7 y 8 Resultados).

Es importante tener en cuenta que el uso de exámenes antiguos como herramienta de estudio no puede ser exclusivamente el método de estudio, sino que debe complementarse con otras estrategias de aprendizaje. Además de los exámenes, los docentes que usamos exámenes liberados debemos proporcionar una variedad de evaluaciones que estimulen el pensamiento crítico y la aplicación de conocimientos en lugar de depender exclusivamente de exámenes pasados.

En nuestra experiencia, desde que utilizamos el método de “exámenes liberados” las preguntas que realizan los alumnos al profesor sobre la materia que será evaluada, dudas, cuestiones de comprensión de temas complejos son muchísimo más frecuentes de lo que ocurría antes con el método clásico. El número de dudas prácticamente se han multiplicado

por 30. al resolver exámenes anteriores, cuestionan su propio conocimiento y lo profundizan de un modo diferente.

En resumen, aunque el estudio con exámenes antiguos puede tener beneficios en términos de familiarización con el formato de los exámenes y la identificación de áreas de estudio, es importante utilizar esta práctica como parte de un enfoque de estudio más amplio y equilibrado. La comprensión profunda de los conceptos y la aplicación del conocimiento son fundamentales para un aprendizaje efectivo.

Mejora la TRANSPARENCIA de la prueba realizada (fig.5)

Liberar los enunciados de los exámenes y las plantillas de corrección es una práctica obligatoria en las pruebas consideradas de máxima importancia en cualquier país. Ocurre sistemáticamente en el acceso a la administración pública (profesores, jueces, técnicos, administrativos, inspectores, cuerpos y fuerzas de seguridad del estado, etc). Ya en el campo de la biomedicina, como es nuestro caso, un ejemplo cercano serían las las pruebas de acceso a la especialidad de medicina (Médicos Internos Residentes M.I.R.) en las cuales, por imperativo legal, los exámenes y las plantillas de corrección son también liberados para conocimiento de los participantes. Sería impensable que 5.000 aspirantes a agentes de justicia o 20.000 médicos futuros especialistas, consultasen personalmente con cada uno de los evaluadores, su prueba y su correspondiente corrección en un horario determinado. En todos los ejemplos citados, los estudiantes durante su preparación contrastan sus conocimientos con los exámenes de otros años. Es reconocido por todos ellos que las pruebas realizadas en otras ocasiones son una herramienta imprescindible para su preparación.

No podemos ser ingenuos y creer que, con el método clásico, ya que los alumnos no tienen acceso libre a las pruebas, estos desconocen los enunciados de los exámenes de años anteriores. Ellos los conocen, pero lo que ocurre en realidad es que esta información sobre enunciados pasados no es libre y por lo tanto no todos los alumnos han tenido acceso a los exámenes de años anteriores y eso tiene unas connotaciones distintas. Existe en este campo algunos dilemas éticos si existen bancos de exámenes anteriores, no facilitados de modo libre a todos los estudiantes y que estos obtienen de modos más o menos “legítimos” (en el sistema clásico). Se han producido situaciones en las que los instructores proporcionan la copia exacta de los trabajos anteriores como pruebas en las instituciones. En este sentido, los estudiantes con conocimiento de enunciados de otros años han tenido ventaja sobre sus colegas que no tienen esa información. Surgen consideraciones éticas cuando se utilizan para la evaluación enunciados de exámenes ya realizados que sólo conocen algunos alumnos. Este problema en parte se resuelve con el sistema de exámenes liberados. No obstante, las instituciones deben encontrar formas de administrar los archivos de exámenes y alentar a los

instructores a mantener la integridad académica en sus exámenes y no repetir sin sentido las pruebas de evaluación.

Facilita verificación de errores/aciertos, aprendizaje DESPUÉS de realizar la prueba (fig. 4)

Un cirujano opera a 100 personas, en diferentes tipos de cirugía y tiene una altísima tasa de éxito (95%). Supongamos que este brillante médico nunca sabe qué pacientes, qué tipo de operaciones, son aquellas en las que ha fallado (el tal 5% de fracasos). De un punto de vista conceptual esta situación no sería admisible, impide la auto-superación y la corrección de los errores. Esta situación grave es la que ocurre en nuestras universidades donde mayoritariamente los exámenes escritos no son revistos después por nuestros estudiantes (fig.4).

El verificar los errores a posteriori es tan importante que muchos centros universitarios de referencia, tienen inclusivamente plantillas para que los alumnos lo puedan hacer del modo más efectivo (UtahState University,2023). También están citadas normas para la entrega de las pruebas a los estudiantes y la propia corrección de las mismas como una parte más de su proceso de aprendizaje (Weimer, M. 2002).

Conclusión

Con este contexto (mejora de aprendizaje, transparencia y conocimiento de aciertos/errores), es de difícil explicación justificar el hecho de que en la Universidad los enunciados de los exámenes y su correspondiente corrección no sean de acceso totalmente libre.

Nuestro estudio demuestra de modo inequívoco que a los estudiantes les importa saber en qué se han equivocado (Fig. 2). Demostramos que para los estudiantes el mejor método de verificar sus errores sería tener acceso inmediato a su examen (enunciado de su examen y plantilla de corrección) sin abdicar de posibles aclaraciones con el docente. Demostramos que, para los estudiantes universitarios, de veterinaria al menos, el tener acceso a las pruebas realizadas en otros años sería una parte fundamental para mejorar sus procesos de aprendizaje.

Posiblemente estos resultados no sólo estén presentes en la unidad donde se ha llevado este estudio, sino que aparezca en igual medida en otros centros y en otros países. Colaboraciones informales nos han permitido saber que la práctica de no liberar las pruebas ni las plantillas de corrección es práctica habitual en otras licenciaturas y también en otras universidades de otros países de la UE tales como Italia, España o Polonia.

Estudios como el nuestro parecen indicar que los sistemas clásicos de consulta de pruebas presencial como método único, posiblemente tenderán a desaparecer. De hecho, a nivel pedagógico tienen una justificación que a nuestro juicio es difícil de defender.

Bibliografia

Aldrich, H. E. (2001). How to Hand Exams Back to Your Class. *College Teaching*, Vol. 49, No. 3. p. 82.

Augustin M. How to learn effectively in medical school: test yourself, learn actively, and repeat in intervals. *Yale J Biol Med*. 2014 Jun 6;87(2):207-12.

Boud D (1997). *The challenge of problema-based learning*. Kogan Page. London (1997)

Brown S, Glasner A (edit.) *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea, S.A de Ediciones, Madrid. 2003.

Dobson JL. The use of formative online quizzes to enhance class preparation and scores on summative exams. *Adv Physiol Educ*. 2008 Dec;32(4):297-302

Dunlosky J, Rawson KA, Marsh EJ, Nathan MJ, Willingham DT. Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. *Psychol Sci Public Interest*. 2013.

Hartwig MK, Dunlosky J. Study strategies of college students: are self-testing and scheduling related to achievement? *Psychon Bull Rev*. 2012 Feb;19(1):126-34.

Kromann C, Koefoed M, Jensen M, Ringsted C. Test af viden og færdigheder øger indlæring [Test of knowledge and skills enhances learning]. *Ugeskr Laeger*. 2012 Mar 12;174(11):716-9. Danish.

LEIGH University (2023). Learning from a Past Exam. Center for Academic Success: Study Skills Resources. Study Strategies, and Exam Preparation. Learning from a Past Exam. Recuperado el 05/2023 (<https://studentaffairs.lehigh.edu/success/study-skills-resources/note-taking-exam-preparation/past-exam>)

Peterson DJ, Wissman KT. The testing effect and analogical problem-solving. *Memory*. 2018 Nov;26(10):1460-1466.

Princeton University (2023). Exam Success: Learning from Returned Exams. The McGraw Center for Teaching & Learning. Recuperado el 05/2023.

Racsmány M, Szöllősi Á, Marián M. Reversing the testing effect by feedback is a matter of performance criterion at practice. *Mem Cognit*. 2020 Oct;48(7):1161-1170

Roediger HL, Karpicke JD. Test-enhanced learning: taking memory tests improves long-term retention. *Psychol Sci*. 2006 Mar;17(3):249-55.

Roediger HL 3rd, Butler AC. The critical role of retrieval practice in long-term retention. *Trends Cogn Sci*. 2011 Jan;15(1):20-7

Sohlberg R, Olsson F, Gander P. The Effect of Forward Testing as a Function of Test Occasions and Study Material. *Behav Sci (Basel)*. 2021 Aug 24;11(9):114.
(<https://mcgraw.princeton.edu/undergraduates/resources/resource-library/learning-from-exams>)

UtahState University (2023). *UsaReady. Analyzing Returned Tests*. (Recuperado el 05/2023 https://www.usu.edu/academic-support/files/Analyzing_Returned_Tests.pdf)

1028

Weimer, M. (2002). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wissman KT, Rawson KA, Pyc MA. The interim test effect: testing prior material can facilitate the learning of new material. *Psychon Bull Rev*. 2011 Dec;18(6):1140-7.

Yang C, Shanks DR. The forward testing effect: Interim testing enhances inductive learning. *J Exp Psychol Learn Mem Cogn*. 2018 Mar;44(3):485-492.

Yang C, Potts R, Shanks DR. The forward testing effect on self-regulated study time allocation and metamemory monitoring. *J Exp Psychol Appl*. 2017 Sep;23(3):263-277

LA “FALACIA” DE LAS MÉTRICAS WEB EN BRUTO Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE PRÁCTICO. ESTUDIO DE CASO

Lopez Rejas J¹
Notomi MK²
Macedo S³
Payo-Puente P⁴

Introducción

Estudios citan la relación entre el número de páginas visitadas en Internet y el rendimiento académico. Algunos han encontrado una correlación positiva entre el uso de Internet y el rendimiento académico, argumentando que el acceso a una amplia gama de recursos en línea puede mejorar el aprendizaje y la adquisición de conocimientos. Sin embargo, también hay investigaciones que han identificado una correlación negativa o nula entre el uso de Internet y el rendimiento académico. En esta misma línea otros estudios sugieren que el uso excesivo de Internet, puede ser perjudicial y afectar negativamente el rendimiento académico.

No obstante, no hay datos sobre el uso de la información de internet como auxilio en la adquisición de competencias de tipo práctico específico, con animales, que es uno de los principales componentes de la formación de los veterinarios que es nuestro campo.

En nuestro estudio intentamos, en un ambiente muy controlado, verificar si la cantidad y tipo de información consultada en sistemas tipo internet se asocia realmente a mejores rendimientos en los aprendizajes de tipo práctico. En términos muy simples, nuestro experimento es un proceso de investigación planificado en que existe algo que cambiamos y controlamos (variable independiente), que es el método de autoaprendizaje (con ayuda de una aplicación hipermedia) para ver qué efectos produce en la variable dependiente que es la nota que los alumnos obtienen en una evaluación teórica y práctica (mediante una prueba alternativa de diagnóstico, observación directa, basado en la ejecución⁵). Realizamos un trabajo de investigación acción siguiendo una metodología de tipo

1029

¹ Profesor Doctor. Facultad de Veterinaria. Universidad de León (ESPAÑA) / GIPEV. dermaleon@gmail.com

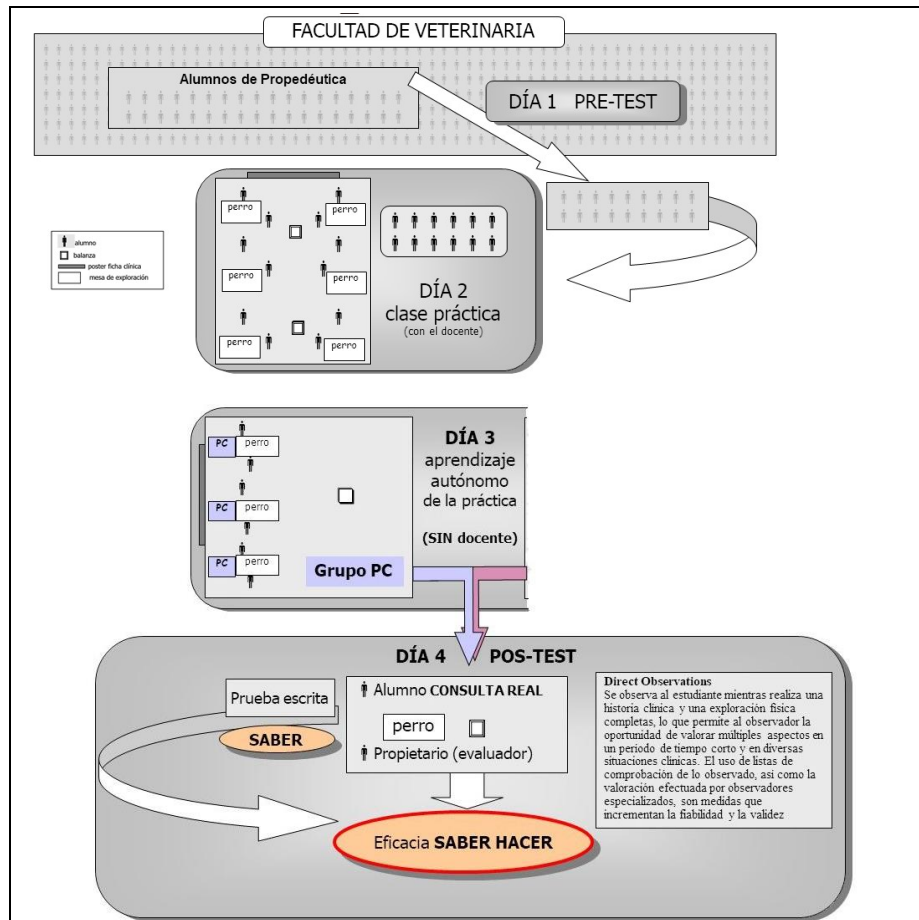
² Profesora Doctora. Facultad de Veterinaria. Universidade de Maceió (BRASIL) / GIPEV. marcianotomi@gmail.com

³ Professora. Mestrado Integrado em Medicina Veterinária. EUVG-CIVG. Escola Universitária Centro de Investigação Vasco da Gama. (PORTUGAL) / GIPEV. sonia.macedo@vetnet.pt

⁴ Professor Doutor. Mestrado Integrado em Medicina Veterinária. ICBAS. Universidade do Porto (PORTUGAL) / GIPEV. pablopayo@gmail.com

⁵ Observaciones directas o verificación de rendimiento (Direct Observations or Performance Audits). Prueba alternativa para realizar una valoración de primera mano de las competencias y el rendimiento. Se observa al estudiante mientras realiza una historia clínica y una exploración física completas, lo que permite al observador la oportunidad de valorar múltiples aspectos en un período de tiempo corto y en diversas situaciones clínicas. El uso de listas

experimental cuantitativa basada en un diseño pretest-posttest con grupo experimental que garantizan la mayor validez interna, que de hecho es lo más difícil de controlar. (Carrasco 2000, Moltó 2002, Cohen 2003, Latorre 2003, Sánchez 2004, Moreira 2004, Mc Millan 2005)



1030

Figura 1: Representación esquemática del *diseño experimental de grupo de control con pretest-posttest* efectuado en cada Universidad.

de comprobación de lo observado, así como la valoración efectuada por observadores especializados, son medidas que incrementan la fiabilidad y la validez de estos métodos en comparación con el uso de métodos subjetivos de valoración global. Este tipo de observación fue la utilizada por los investigadores durante la evaluación práctica del cuarto día. Es un subtipo específico, referido a situaciones clínicas, del modelo de pruebas de diagnóstico basadas en la ejecución

Como modelo de aprendizaje práctico, fue escogida la exploración general de los animales de compañía (una serie de 11 parámetros que se deben de explorar en todos los animales cuando van a una consulta, p.ej. peso, condición corporal, pulso, temperatura, explorar los ganglios, grado de deshidratación, etc). Como esta es realizada siempre, en contexto clínico y durante las clases, en grupos de dos personas (alumno/ayudante/animal), siguiendo el principio de contextualización del aprendizaje, los alumnos fueron distribuidos del mismo modo en cada universidad y realizamos réplicas de la experiencia en diferentes universidades (8 facultades de tres países).

La experiencia duraba 4 días para cada grupo en cada facultad (gráfico 1). En el 1º día, realizaron un pre-test en forma de cuestionario para seleccionar alumnos específicos (pocos conocimientos en el área y neutralidad). De ese total fueron escogidos aleatoriamente 6 y los dividimos en 3 grupos de dos alumnos cada uno (grupo rojo, verde y blanco). El 2º día recibieron una clase práctica, de 3 horas, con animales, sobre el tema exploración clínica que no conocían por ninguna experiencia propia (imagen 1). El 3º día tuvieron 3 horas, sin profesor, para aprender de forma autónoma estos mismos conocimientos con un animal y con el auxilio de una aplicación en sistema web diseñada *ad hoc* que permitía registrar los itinerarios de navegación de cada grupo (imagen 2, 3 y 4). En el 4º y último día los alumnos realizaron una prueba (post- test) individual escrita de conocimientos y un examen de tipo práctico con un animal, ambos sobre el tema de exploración general. Durante todo el estudio los estudiantes no deberían de estudiar nada fuera de las 3 horas del estudio autónomo, de modo a garantizar que todo el aprendizaje sería realizado dentro del tiempo fijado.

Comparamos los resultados en su evaluación práctica y teórica con la cantidad de información consultada en la aplicación web.

1031

Material y métodos

Puede encontrarse una correlación negativa entre el uso de Internet y el rendimiento académico, mientras que también puede encontrarse una correlación positiva o no encontrar una relación significativa. Es importante tener en cuenta que los datos en este campo los estudios pueden tener resultados variados debido a las diferencias en las metodologías utilizadas, las muestras de participantes y los contextos culturales. Debido a esta particularidad definición rigurosamente los métodos para poder valorar los resultados en su justa medida y contexto,

Muestreo

Muestreo bifásico: inicialmente un muestreo intencionado (alumnos previos a la asignatura de exploración animal, pero sin haberla cursado, que cumpliesen unas características de

neutralidad muy específicas) y, dentro de éste, un muestreo aleatorio simple. Participaron varias facultades de veterinaria pero finalmente sólo ocho presentaron alumnos que superasen el estricto sistema de muestreo y fueron incluidas en el estudio. En la publicación, se denominaron, aleatoriamente (normas deontológicas del estudio. La letra de cada universidad específica sólo es conocida por los investigadores) A, B, C, D, E, F, G y H. La participación de los alumnos fue voluntaria pero se solicitó a las responsables de la Universidad que no informasen del motivo específico del estudio para no provocar un problema de expectativas que pudiese poner en riesgo la validez externa. Intentamos en todo momento asegurar y aumentar la fiabilidad de nuestro estudio estableciendo de antemano condiciones muy rígidas y estandarizadas para la realización de las experiencias y la recogida de datos (McMillan 2005); dar las mismas instrucciones, el mismo tiempo en el estudio, el mismo investigador, el mismo profesor, el tamaño de las salas, el número y tipo de animales, la disposición de los espacios, la creación de zonas de aprendizaje, la adaptación lingüística (portugués /español), el mismo equipo informático, etc.

Sistema pré-test (sin examen previo)

Dentro de cada facultad (estudiantes de 5 años) hicimos un muestreo intencional como forma de pre-teste. Escogimos aquellos alumnos del año anterior a la asignatura de exploración animal (propedéutica médica), que nunca hubiesen participado de modo algún en procesos de exploración animal de perros y lo más neutros posibles para nuestro estudio: en una escala de Licker de 5 máxima afinidad y 1 mínima afinidad escogimos a los alumnos con 3 : que no le tuviesen miedo a los perros pero que no les gustasen especialmente, que no tuviesen un rechazo por la tecnología/internet pero que no les gustase especialmente, que no se quisiesen dedicar a la clínica de animales de compañía de modo profesional pero que no la rechazasen totalmente y que no estuviesen totalmente en contra de los exámenes orales pero que tampoco les gustasen especialmente. Intentamos asegurar que no tuviesen conocimientos previos para poder inferir que lo aprendido fue exclusivamente asimilado durante este estudio.

Aplicación web

Fue creada una aplicación siguiendo un sistema tipo internet cerrada. Una primera página raíz mostraba un menú con los 11 parámetros de la exploración general que podrían ser explorados a continuación. En total los alumnos podrían visitar 174 páginas independientes pero muy interconectadas para facilitar la búsqueda de la información (2.202 links internos). Había un 8% de las páginas que sólo tenía textos, un 60% (103) con texto e imágenes, 19%

1032

(34) de vídeos cortos de situaciones normales y anormales y finalmente 13% (23 páginas) de cuadros o gráficos de esquemas.

Imagen 1: En esta imagen podemos ver al investigador ejemplificando el modo correcto mediante el cual un ayudante debe sujetar un perro mientras el veterinario explora el parámetro temperatura. En el primer plano, podemos ver un grupo que ha colocado un lazo para sujetar animales agresivos. La clase es eminentemente práctica. Podemos apreciar en la mesa de los alumnos los dossier que fueron distribuidos para su utilización en el segundo y tercer día.



1033

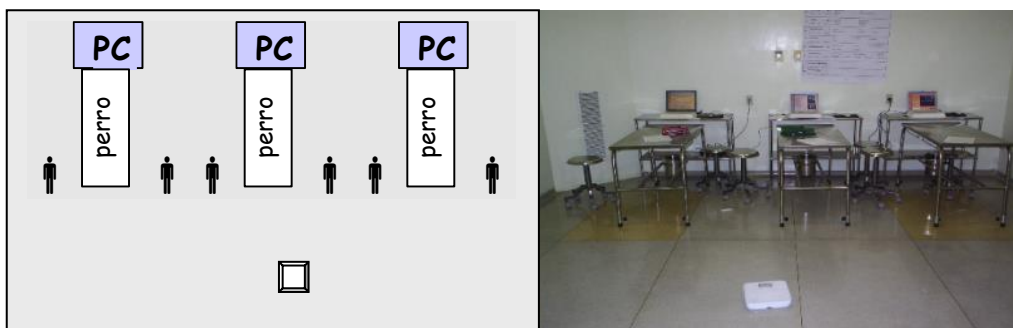


Figura 2 (superior izquierda): Diseño esquemático sobre la disposición de los alumnos en la sesión práctica de aprendizaje autónomo. Abajo en forma de cuadrado blanco la báscula.

Imagen 2: (superior derecha): La disposición de la sala real antes de la entrada de los alumnos.



Imágenes 3 y 4 (inferior izquierda y derecha): Fotografías tomadas en distintas Universidades (Brasil y Portugal) durante el aprendizaje autónomo. Alumnos divididos en grupos (blanco, rojo y verde).

Resultados

Nº	10	18	15	18	16	15	30	10	36	3	3	174		
Parámetros	Actitud	Temperam.	Con.corp	Mov.resp	Pulso	Temperat.	Mucosas	Desidrata	Ganglios	Pal. abd	Auscult	TOTAL		
UNI	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	\bar{x}	S
Univ. A.1	50%	11%	33%	67%	56%	27%	43%	30%	53%	0%	0%	41%		
Univ. A.2	80%	39%	27%	39%	31%	13%	47%	0%	44%	0%	0%	36%	36%	6%
Univ. A.3	20%	11%	27%	56%	50%	40%	13%	30%	33%	33%	33%	30%		
Univ. B.1	80%	11%	67%	72%	50%	20%	27%	60%	81%	0%	0%	50%		
Univ. B.2	20%	6%	20%	44%	13%	0%	37%	60%	17%	33%	0%	23%	37%	14%
Univ. B.3	10%	6%	27%	56%	13%	20%	20%	60%	86%	33%	33%	38%		
Univ. C.1	70%	50%	33%	89%	56%	73%	67%	70%	28%	67%	67%	56%		
Univ. C.2	90%	83%	27%	83%	63%	47%	57%	60%	42%	0%	0%	56%	58%	4%
Univ. C.3	80%	39%	80%	83%	69%	53%	70%	80%	42%	67%	67%	63%		
Univ. D.1	20%	33%	20%	0%	6%	0%	0%	0%	42%	67%	0%	17%		
Univ. D.2	80%	94%	80%	100%	100%	73%	77%	100%	50%	67%	67%	79%	48%	32%
Univ. D.3	30%	33%	47%	61%	50%	53%	23%	80%	69%	100%	33%	50%		
Univ. E.1	70%	39%	67%	44%	25%	7%	3%	50%	31%	0%	0%	31%		
Univ. E.2	40%	28%	33%	61%	19%	27%	3%	10%	64%	33%	33%	34%	34%	4%
Univ. E.3	90%	33%	20%	50%	31%	40%	27%	50%	33%	67%	33%	38%		
Univ. F.1	60%	11%	13%	67%	50%	73%	27%	20%	42%	33%	0%	39%		
Univ. F.2	90%	44%	33%	72%	44%	0%	67%	30%	53%	33%	33%	49%	44%	8%
Univ. F.3	100%	44%	53%	94%	63%	60%	*	*	*	*	*			
Univ. G.1	30%	17%	33%	50%	56%	47%	7%	80%	8%	100%	100%	32%		
Univ. G.2	70%	33%	53%	50%	25%	27%	33%	20%	22%	67%	67%	36%	31%	5%
Univ. G.3	30%	6%	7%	50%	56%	33%	17%	20%	17%	33%	67%	25%		
Univ. H.1	90%	6%	27%	61%	69%	67%	70%	50%	14%	0%	33%	45%		
Univ. H.2	80%	50%	20%	72%	81%	60%	77%	70%	47%	67%	33%	60%	46%	14%
Univ. H.3	60%	67%	20%	78%	63%	7%	3%	30%	6%	100%	33%	32%		
MEDIA \bar{x}	60%	33%	36%	63%	47%	36%	35%	46%	40%	43%	32%	42%		
Desv. Típica	28%	24%	20%	21%	23%	25%	26%	28%	22%	34%	29%	15%		

1034

Tabla 1: Datos de navegación de las 8 Universidades. Cada Universidad tiene 3 parejas (1, 2 y 3) – consultar figura 1, y cada una ocupa una fila. En la fila superior están indicados el número de páginas que constituye cada parámetro de la exploración general en la presentación hipermedia. Los datos de navegación vienen expresados en porcentaje respecto a estos números. La 13ª columna representa el valor total, en porcentaje, de cada pareja considerando toda la navegación como un conjunto en el cual el 100% serían 174 páginas. Las dos últimas filas representan los valores medios (\bar{x}) y la desviación típica (S) de cada parámetro considerando todos las parejas en conjunto. Las dos últimas columnas indican los valores medios (\bar{x}) y la desviación típica (S) de cada Universidad considerando sus tres parejas en conjunto. * Datos no disponibles.

Nº	10	18	15	18	16	15	30	10	36	3	3	174		
Parâmetros	Actitud	Temperam.	Con.corp	Mov.resp	Pulso	Temperat.	Mucosas	Desidrata	Ganglios	Pal. abd	Ausculta	TOTAL		
UNI	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	\bar{x}	S
Univ. A.1	5	2	5	12	9	4	13	3	19	0	0	72	63	7,8
Univ. A.2	8	7	4	7	5	2	14	0	16	0	0	63		
Univ. A.3	2	2	4	10	8	6	4	3	12	1	1	53		
Univ. B.1	8	2	10	13	8	3	8	6	29	0	0	87		
Univ. B.2	2	1	3	8	2	0	11	6	6	1	0	40	64	19,2
Univ. B.3	1	1	4	10	2	3	6	6	31	1	1	66		
Univ. C.1	7	9	5	16	9	11	20	7	10	2	2	98		
Univ. C.2	9	15	4	15	10	7	17	6	15	0	0	98	102	5,2
Univ. C.3	8	7	12	15	11	8	21	8	15	2	2	109		
Univ. D.1	2	6	3	0	1	0	0	0	15	2	0	29		
Univ. D.2	8	17	12	18	16	11	23	10	18	2	2	137	84	44,1
Univ. D.3	3	6	7	11	8	8	7	8	25	3	1	87		
Univ. E.1	7	7	10	8	4	1	1	5	11	0	0	54		
Univ. E.2	4	5	5	11	3	4	1	1	23	1	1	59	60	4,9
Univ. E.3	9	6	3	9	5	6	8	5	12	2	1	66		
Univ. F.1	6	2	2	12	8	11	8	2	15	1	0	67		
Univ. F.2	9	8	5	13	7	0	20	3	19	1	1	86	77	9,5
Univ. F.3	10	8	8	17	10	9	*	*	*	*	*			
Univ. G.1	3	3	5	9	9	7	2	8	3	3	3	55		
Univ. G.2	7	6	8	9	4	4	10	2	8	2	2	62	54	7,4
Univ. G.3	3	1	1	9	9	5	5	2	6	1	2	44		
Univ. H.1	9	1	4	11	11	10	21	5	5	0	1	78		
Univ. H.2	8	9	3	13	13	9	23	7	17	2	1	105	80	20,0
Univ. H.3	6	12	3	14	10	1	1	3	2	3	1	56		
MEDIA \bar{x}	6	6,0	5,4	11,3	7,6	5,4	10,6	4,6	14,4	1,3	1,0	73		
Desv. Típica	2,8	4,4	3,1	3,8	3,7	3,7	7,8	2,8	7,8	1,0	0,9	25,2		

1035

Tabla 2: Datos de navegación de las 8 Universidades. Cada una tiene 3 parejas (1, 2 y 3), consultar figura 1 y cada una ocupa una fila. En la fila superior están indicados el número de páginas que constituye cada parámetro en la presentación hipermedia. Los datos de navegación vienen expresados en número de páginas visitadas (V) por parámetro. La 13ª columna representa el valor total de cada pareja considerando toda la navegación como un conjunto. Las dos últimas filas representan los valores medios (\bar{x}) y la desviación típica (S) de cada parámetro considerando todos las parejas en conjunto. Las dos últimas columnas indican los valores medios (\bar{x}) y la desviación típica (S) de cada Universidad considerando sus tres parejas en conjunto. * Datos no disponibles.

FACULTAD	NOTA PRÁTICO sobre 10 valores	Nota teórico sobre 10 valores	Páginas visitadas sobre 171
A.1	8,46	9,71	73
A.2	7,41	9,57	73
A.3	7,44	8,00	63
A.4	5,71	8,57	63
A.5	7,49	9,00	54
A.6	4,24	8,71	54
B.1	7,03	9,14	87
B.2	6,43	9,43	87
B.3	6,91	9,71	40
B.4	8,26	7,43	40
B.5	8,14	9,86	66
B.6	6,65	9,86	66
C.1	7,40	7,86	98
C.2	8,53	9,43	98
C.3	8,45	8,71	98
C.4	9,44	5,93	98
C.5	8,29	8,00	109
C.6	8,27	6,64	109
D.1	5,80	8,86	29
D.2	0,90	8,14	29
D.3	6,91	9,86	137
D.4	9,08	9,43	137
D.5	9,13	7,86	87
D.6	9,49	7,86	87
E.1	4,49	4,36	54
E.2	9,63	8,71	54
E.3	7,92	6,43	59
E.4	5,57	6,86	59
E.5	8,85	6,00	66
E.6	8,04	7,14	66
F.1	6,96	7,14	67
F.2	-	7,43	67
F.3	6,18	8,57	86
F.4	7,69	8,71	86
G.1	5,40	8,43	55
G.2	7,04	5,36	55
G.3	5,75	9,00	62
G.4	8,41	8,14	62
G.5	4,52	7,86	44
G.6	8,22	8,07	44

Tabla 3: Primera columna las diferentes facultades estudiadas (A, B; C, D, E, F y G). En cada una de ellas 6 parejas de alumnos. En la segunda columna la nota obtenida en la prueba práctica (verde), tercera columna la nota teórica (naranja) y en la última columna el número de páginas visitadas (amarillo). Los alumnos de la misma pareja usaban el mismo PC por lo cual tienen el mismo número de páginas visitadas.

1036

Tratamiento estadístico

Para análisis de datos fueron utilizados los programas IBM SPSS Statistics 27 y Statgraphics Centurion XV (versión 15.0.06)⁶

No hay una relación estadísticamente significativa entre calificación teórica y el porcentaje de páginas visitadas. Respecto a la nota práctica/páginas visitadas, hay relación, pero el coeficiente de correlación es igual a 0,41, indicando una relación relativamente débil entre las variables. (nivel de confianza del 95,0%). En el análisis de varianza no encontramos diferencias estadísticamente significativas en el número de páginas visitadas por las distintas universidades (considerando una $p < 0,05$).

⁶ Variable dependiente: calificación teórica y variable independiente: porcentaje de páginas visitadas (en %; es decir de 0 a 100).

Analizamos también los itinerarios de navegación y posibles consecuencias en futuras estrategias educativas.

Nota teórica / páginas visitadas

Puesto que el valor-P en la tabla ANOVA es mayor o igual a 0,05, no hay una relación estadísticamente significativa entre calificación teórica y % de páginas visitadas con un nivel de confianza del 95,0% ó más. El coeficiente de correlación entre las dos columnas de datos es aproximadamente 0.136. indicando una correlación muy débil o casi nula entre las variables. En este caso, dado que el coeficiente de correlación es cercano a 0, podemos decir que no hay una relación lineal fuerte entre las notas y el número de páginas visitadas. El estadístico de Durbin-Watson (DW) examina los residuos para determinar si hay alguna correlación significativa basada en el orden en el que se presentan en el archivo de datos. Puesto que el valor-P es mayor que 0,05, no hay indicación de una autocorrelación serial en los residuos con un nivel de confianza del 95,0%. No hay correlación en el caso de la teoría $P > 0.05$ (es 0.2948)

Nota práctica / páginas visitadas

Puesto que el valor-P en la tabla ANOVA es menor que 0,05, existe una relación estadísticamente significativa entre calificación práctica y % de páginas visitadas con un nivel de confianza del 95,0%. El coeficiente de correlación de Pearson es aproximadamente 0.287. Este valor indica una correlación débil entre las dos variables.

El estadístico de Durbin-Watson (DW) examina los residuos para determinar si hay alguna correlación significativa basada en el orden en el que se presentan en el archivo de datos. Puesto que el valor-P es mayor que 0,05, no hay indicación de una autocorrelación serial en los residuos con un nivel de confianza del 95,0%.

El valor de p (Prob (F-statistic)) es 0.0917, lo cual indica que la relación entre las variables "Notas Prácticas" y "Páginas visitadas sobre 171" no es estadísticamente significativa a un nivel de significancia del 0.05. En otras palabras, no hay suficiente evidencia para afirmar que hay una relación significativa entre estas dos variables.

En resumen, el modelo de regresión lineal no muestra una fuerte relación entre las notas (tanto teóricas como prácticas) y el número de páginas visitadas.

Visualización gráfica – itinerarios de navegación

Las diferencias entre las distintas Universidades a nivel total se pueden compararen las columnas naranjas y azules de las tablas 1 y 2. Ahora bien, si lo que queremos hacer es tener

1037



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

una idea clara, gráfica y global del comportamiento de una Universidad junto al comportamiento de otra y al mismo tiempo cotejar las diferencias entre grupos dentro de las misma Universidad y en los diferentes parámetros, pensamos que con las tablas es difícil hacerse una idea. Los gráficos nº 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 nos dan esta visión nítida de heterogeneidad. Esta visión “panorámica” de los recorridos se torna insustituible para entender la idiosincrasia de cada Universidad y al mismo tiempo de cada pareja. Queremos mostrar tendencias. Por esta razón hemos suprimido los dos últimos parámetros (palpación abdominal y auscultación cardíaca). Éstos fueron tratados, tanto en la clase como en la presentación hipermedia, de una forma muy superficial. Únicamente tienen cada uno dos o tres diapositivas e incluirlos provocaría un efecto de distorsión en las curvas.

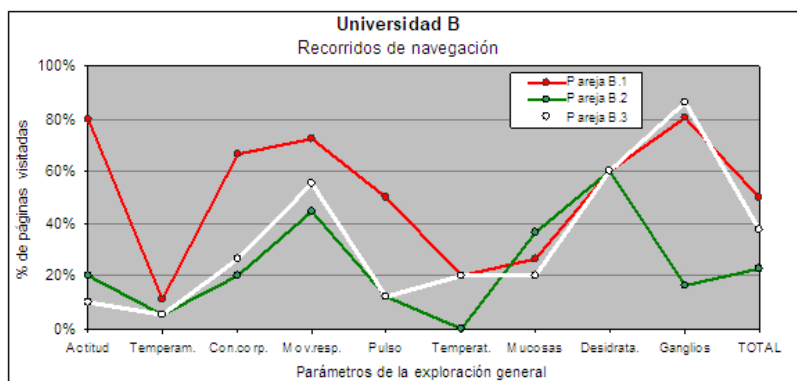
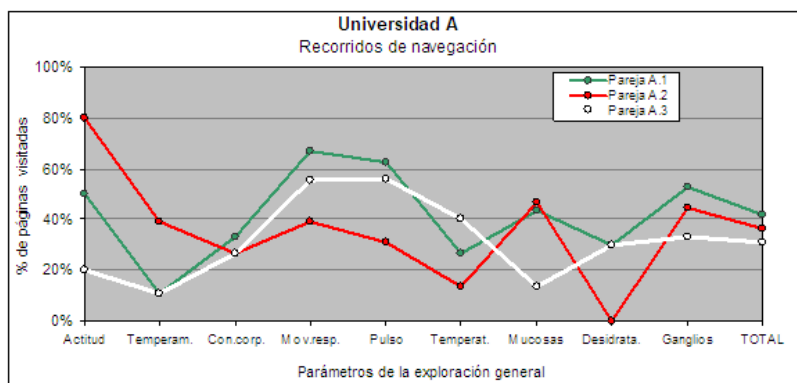
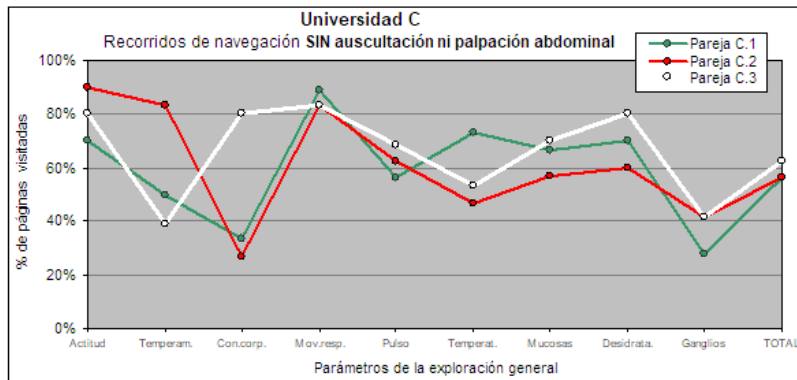
1038



**Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas**

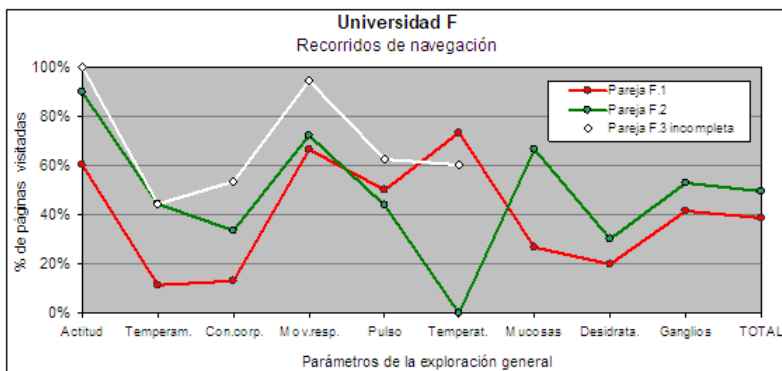
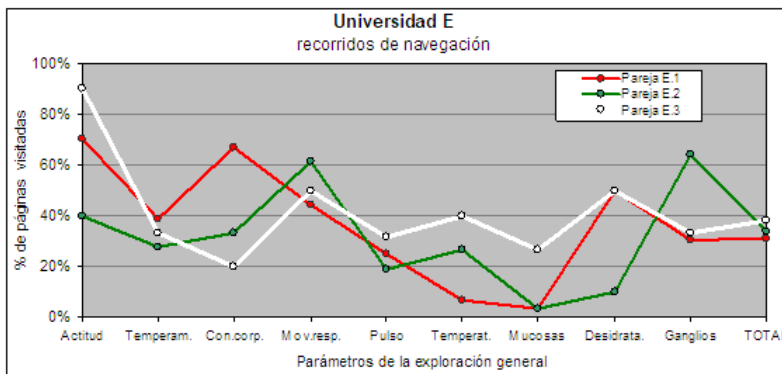
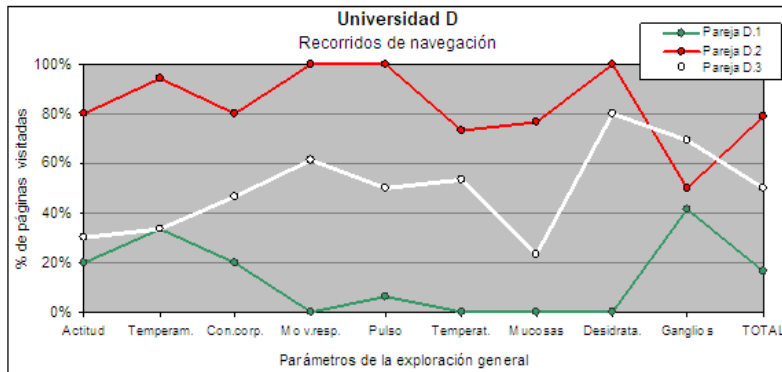
María Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8



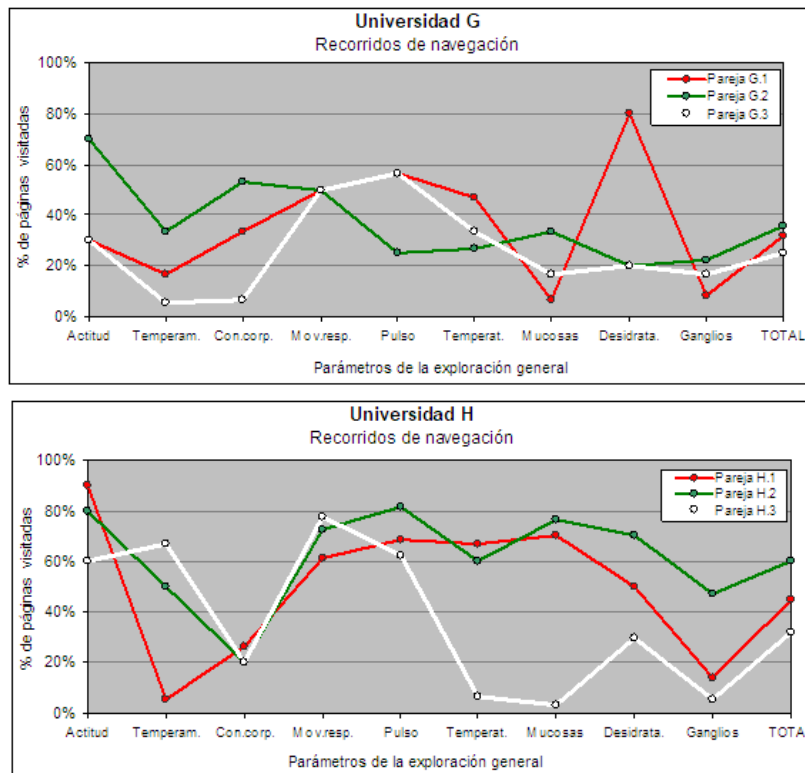
1039

Gráficos 1, 2 Y 3: Se muestra el recorrido de navegación dentro de la presentación hipermedia. Aparecen discriminadas las tres parejas (línea roja, verde y blanca) a través de 9 parámetros en el gráfico inferior. El eje de ordenadas representaría (en % respecto de cada parámetro individualmente) el porcentaje de lo que cada pareja visitó



1040

Gráficos 4, 5 y 6: Recorrido de navegación dentro de la presentación hipermedia. Aparecen discriminadas las tres parejas (línea roja, verde y blanca) del grupo PC de cada Universidad a lo largo de los 9 primeros parámetros de la exploración general. Están representadas las Universidades A (gráfico superior), B (medio) y D (inferior). Por encima de las curvas de navegación estaría lo que le faltó a cada grupo por visitar en cada parámetro y en TOTAL (expresado en tanto por ciento). El eje de ordenadas representa (en % respecto a cada parámetro individualmente y en TOTAL) el porcentaje de lo que cada pareja visitó



1041

Gráfico 7 y 8: *Recorrido* de navegación dentro de la presentación hipermedia. Aparecen discriminadas las tres parejas (línea roja, verde y blanca) del grupo PC de la Universidad H a lo largo de los 9 primeros parámetros de la exploración general. Por encima de las curvas de navegación estaría lo que le faltó a cada grupo por visitar en cada parámetro y en TOTAL (expresado en tanto por ciento). El eje de ordenadas representa (en % respecto a cada parámetro individualmente y en TOTAL) el porcentaje que cada pareja visitó.

Conclusiones / discusión

El número de páginas visitadas en Internet puede ser un indicador de la cantidad de exposición y exploración que una persona ha tenido en relación con un tema en particular. Al visitar varias páginas relacionadas con una competencia práctica específica, como la exploración general, es posible obtener diferentes perspectivas, técnicas y recursos que pueden ampliar el conocimiento y facilitar el aprendizaje auto dirigido. De todos modos es importante tener en cuenta que el número de páginas visitadas, según nuestro estudio, por sí solo no garantiza un aprendizaje efectivo de la parte práctica de la exploración general. La práctica activa y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en grupo

contextualizado aparentemente son factores clave para el desarrollo de competencias prácticas específicas. Según nuestro estudio este aprendizaje autodirigido se complementa con otras formas de aprendizaje, como la experiencia práctica en el mundo real y con la instrucción formal (todos los participantes en este estudio destacaron que, en su opinión, una parte imprescindible para el aprendizaje práctico de la exploración general fue la clase presencial). También el número bruto de páginas visitadas no parece ser un buen indicador ya que la heterogeneidad de cada itinerario de navegación es demasiado alta como para comparar estos datos con una única cifra.

En resumen, Internet y la navegación en línea pueden ser recursos valiosos para el aprendizaje de competencias prácticas, pero el número de páginas visitadas es solo un indicador superficial. Es necesario considerar otros factores, como la calidad de la información, la práctica activa y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos, para lograr un aprendizaje significativo y efectivo.

Consideraciones sobre el tipo de estudio:

Tamaño de la muestra reducido

Autores consideran que una investigación de tipo correlacional debería realizarse con un mínimo de 30 sujetos, y en investigación de comparación de grupos, como es el caso de la nuestra, debería haber un mínimo de 15 sujetos en cada grupo (Cohen 1990, Mc Millan 2005, Carrasco 2000). No obstante, experimentos llevados a cabo en ambientes altamente controlados en los cuales el tamaño de los grupos de sujetos comparados es únicamente de 8 personas con resultados perfectamente válidos (Millan 2005). Nosotros usamos grupos de 2 alumnos y un perro, ya que en la vida real ese será el contexto de aplicación de aprendizaje. Aumentamos la validez del estudio aumentando el número de grupos de 2 alumnos (6 por cada Universidad) y aumentando el número de Universidades (réplica). No tiene sentido aumentar el número de alumnos por grupo porque en una clase no hay más de 6 perros simultáneamente y cada perro tiene dos personas.

Sistema pré-test (sin examen previo)

¿Cómo saber cuánto saben los alumnos sobre exploración general antes de hacer nuestro estudio? Hacer un estudio clásico, un primer examen de exploración general como pre-test antes de la experiencia para saber cuánto sabían sobre el tema sería una estrategia que provocaría aprendizajes incontrolables (efecto pre-test) que alteran la validez interna de la experiencia en estudios como el nuestro que miden el rendimiento en un corto espacio de

1042

tiempo. Esta contaminación alteraría de modo irreversible los datos y no se podía asumir. Realizamos por tanto un pre-test modificado indirecto que no alterase la validez.

Datos

En una primera aproximación del análisis de nuestros datos, los alumnos, considerados como un único grupo, visitaron una media de 73 páginas sobre un total de 174 ($\bar{X} = 42\%$) con una desviación estándar de 24,7 ($S = 14\%$). Partiendo de que, a priori, esta homogeneización de todos los participantes en nuestro estudio es ficticia, este resultado bruto aparentemente podría ser interpretado como un fracaso por gestores externos al proceso educativo. Sería como un docente que escribiese un libro descubriera que los alumnos no habían leído ni siquiera la mitad. Debemos referir que esta explicación es demasiado simple en nuestro caso. Nadie garantiza que el 40% visitado por un alumno sea igual que el 40% visitado por otro. Pensando de esta manera nos damos cuenta de que reducir aprendizajes a datos numéricos tiene riesgos importantes si los datos son interpretados por agentes ajenos al proceso evaluativo. Desde este punto de vista el profesor que escribió nuestro hipotético libro y que en su examen todos los alumnos tuvieron un 50% no puede inferir que la mitad de su libro no sirvió para nada. El problema hasta puede no estar en el propio libro. Nos hace falta saber si todos los alumnos dejaron de leer la misma parte del libro (en ese caso sí, habrá que mejorar ese apartado en concreto). Si sólo leyeron la mitad, pero cada alumno visitó una mitad distinta, el problema, casi con toda seguridad, no se encontrará en el propio libro, sino en el tiempo dedicado al estudio. Por eso es tan importante la monitorización de los perfiles de navegación como son referidos en este estudio, por su capacidad de hacer modificaciones específicas para mejorar los materiales educativos.

Este razonamiento aparentemente simple es fundamental para interpretar los procesos de enseñanza-aprendizaje y más aun aplicado al diseño de herramientas o materiales de apoyo para el aprendizaje autónomo (como es el caso de la información internet), sobre todo, si son tan específicos como el que nosotros elaboramos para un uso tan peculiar. Una vez dicho esto, podemos interpretar los datos de páginas visitadas medias (73) desde otra óptica.

Heterogeneidad

El dato bruto sin considerar la heterogeneidad en nuestro tipo de estudio daría una visión incompleta. En las tablas, desde el punto de vista de un informático o un gestor, citando un ejemplo, la Universidad A ($\bar{X} = 36\%$) y la G ($\bar{X} = 31\%$) son bastante parecidas ($SA \approx SB \approx 4\%$) pero si vemos los itinerarios de navegación (gráfico 2 y 7) podemos constatar que nada está más lejos de la realidad. Al contrario de lo que ocurre de modo habitual en las instituciones, somos partidarios de que quien debe interpretar estos datos es el propio docente

creador de la aplicación/sistemas de estudio. El docente veterinario no se contentará con analizar valores de medias y desviaciones típicas simplemente. Analizará estos datos junto a la navegación con una perspectiva diferente, parámetro a parámetro, que, dicho sea de paso, al final es como él enseña, como el veterinario realiza la exploración y como el alumno va a ser evaluado. Si todavía consideramos la hipótesis de que una Facultad se comporta como un todo uniforme, sólo hay que ver las diferencias intrauniversidades cuando en los gráficos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 comparamos las visitas de cada grupo (verde, rojo y blanco) aisladamente. Independientemente de lo alto o bajo que sea el valor medio (\bar{X}) como medida de tendencia central, la desviación típica, como medida de dispersión, es considerable ($S = 24,7$). Nos damos cuenta de que **hay Universidades con 137 páginas visitadas frente a otras con únicamente 29**. Las diferencias entre Universidades a escala cuantitativa son destacables. Los alumnos fueron seleccionados de una población de estudiantes de veterinaria, homogeneizados por un pretest y realizaron la navegación en unas condiciones estandarizadas extremadamente rigurosas como se describió en el capítulo de material y métodos. Aun con la misma clase práctica previa para las 8 Universidades, el mismo docente, la misma ropa, el mismo tamaño de las salas, la misma disposición de las mesas, el equipo, el mismo punto de inicio de un semestre, etc. las diferencias entre Universidades son considerables. Podemos comenzar a introducir un concepto de “mejora” distinto del que habitualmente estamos acostumbrados a considerar. Ya **no existe una mejora o alteración única que sirva para optimizar objetivamente un material**. No existe un método para introducir una mejora uniforme. El investigador como docente, muchas veces ha intentado buscar el libro ideal, el que más se ajusta o incluso el método ideal de enseñar, pero estos datos nos muestran que es posible que esta idea sea utópica. Las mejoras que funcionan en un lugar posiblemente no producirán el mismo resultado en otro. Sujetos que visitaron lugares de la presentación completamente diferentes, aparentemente demostraron un rendimiento semejante en la prueba de diagnóstico basado en la ejecución.

Ya no podemos pensar que hay un único camino de aprendizaje que intentar mejorar. Mucho menos pensar que más navegación, más páginas consultadas producirán mejores resultados por lo menos en aprendizajes de tipo práctico. A lo mejor es posible que **las hipotéticas mejoras no pasen por crear mejores caminos sino más caminos** diferentes. Algunos autores especialistas en tecnología educativa (Moreira 2004) de hecho entienden el conocimiento, la verdad y la realidad como construcciones sociales y subjetivas de los individuos. El conocimiento no es algo que ocurre al margen de los individuos y se alcanza como un producto terminado (un hipotético libro “ideal”). Es algo que se construye como un proceso experiencial y por lo tanto las personas aprenden individualmente ya que sus experiencias son también diferentes. La diversidad es un factor clave del diseño educativo (Solomon 2000).

Hay una tendencia en la universidad a la uniformización. Independientemente de las asignaturas o las licenciaturas nos encontramos que en los cuestionarios pedagógicos se pregunta a los alumnos igual independientemente de si son estudiantes de clases magistrales de derecho o como en nuestro caso prácticas de alumnos de dos en dos con un perro. Desde nuestro punto de vista esta estrategia educativa no tiene sentido. Al igual que considerar las métricas como datos brutos sin análisis del correspondiente docente y tampoco de las pruebas de rendimiento académico correctamente contextualizadas, tanto sin son teóricas o son prácticas.

El objetivo de las métricas, de las plataformas, no siempre es tener a los alumnos leyendo la información, asistiendo a las clases asíncronas, etc. Los datos tienen que ser contrastados con la finalidad. El objetivo sería ser una herramienta más para el aprendizaje. Si queremos que un alumno aprenda a tocar el piano, aunque le ayudemos con aplicaciones de tipo web, lo más importante sigue siendo sin duda el tiempo que pasa practicando. La aplicación debería servir para complementar o para inducir a una mayor y mejor práctica, como en nuestro caso, pero nunca una finalidad en sí misma.

El objetivo del estudio no era testar un método para que aprendiesen a explorar un animal a cualquier costo de tiempo. Esto ya no es posible bajo los actuales criterios de los ECTS que contabilizan el tiempo que tarda un alumno en adquirir una competencia y no sólo el tiempo “de clase”. Si los alumnos tardan 20 horas en aprender, el precio que tenemos que “pagar” en ECTS es demasiado “caro”. No podemos permitirnos este lujo como si los días de un alumno tuviesen 38 horas. El tiempo es limitado por lo cual se toma tiempo para aprendizaje de tipo académico del total que normalmente se usaría para la formación integral del alumno. No es admisible fijar objetivos desproporcionados y no facilitar, o por lo menos no lo intentamos, alternativas de optimización y rentabilización de ese mismo tiempo. En el momento que un alumno necesita mucho tiempo de lectura, de consulta de información en una plataforma, para aprender a explorar de modo práctico, descuida otros aspectos de su vida fundamentales. Como docente, deberíamos hacer todo lo posible para facilitar la rentabilización de su tiempo (eficiencia del aprendizaje) que no obligatoriamente pasa por dejar mayor cantidad de información disponible como hemos demostrado en nuestro estudio.

En lógica, una falacia (del latín fallacia ‘engaño’) es un argumento que parece válido, pero no lo es. En este estudio intentamos aclarar de algún modo la cuestión de si la cantidad bruta de información consultada y tipo de información consultada en la internet (texto, fotos, videos) se asocia realmente a mejores rendimientos en los aprendizajes de tipo práctico y hemos constatado que no.

En resumen, hay investigaciones en curso sobre la relación entre el número de páginas visitadas en Internet y el rendimiento académico, pero los hallazgos varían y es necesario considerar múltiples factores para comprender completamente esta relación.

En general, la relación entre el uso de Internet y el rendimiento académico es compleja y multifacética. No estamos en contra del uso de las analíticas del aprendizaje (learning analytics) porque su finalidad es adecuada. Buscan establecer patrones de desempeño y de rendimiento. ¿Qué es lo que hace que unos estudiantes obtengan mejores calificaciones y qué consigue lo opuesto, pudiendo establecer variaciones en el modelo pedagógico o implementando uno nuevo? No obstante, visitar más páginas web o itinerarios con más vídeos, más imágenes o más textos no parece definir mejores rendimientos.

Por último, destacar que estos datos pueden ser de utilidad para legisladores y administradores a la hora de establecer políticas educativas. Los sistemas deben contar con los profesores para la elaboración y la interpretación de los datos obtenidos, cuestión que en nuestra experiencia es totalmente olvidada en nuestras universidades. Nos enseñan a utilizar plataformas (tipo Moodle), bombardean con estadísticas y tasas de usabilidad, pero en el fondo parece que lo mejor es más y no estamos de acuerdo con estas interpretaciones simplistas. En resumen, según los datos de nuestro estudio los datos brutos de navegación no predicen la eficacia del proceso de enseñanza –aprendizaje por lo menos en lo que dice a la adquisición de competencias de tipo práctico (en el campo de la biomedicina).

Agradecimientos

Especial mención de agradecimiento a todos los coordinadores y profesores de las Universidades de A. Morumbi (Brasil), Universidade Bandeirante de São Paulo (Brasil), Universidad de Extremadura en Cáceres (España), Universidade de Guarulhos (Brasil), Instituto de Ciencias Biomédicas de Abel Salazar en Porto (Portugal), Universidad de León (España), Universidade Nocturna de Anhembi M (Brasil) y Universidade de Santo Amaro (Brasil). Su ayuda inestimable y su disponibilidad de recursos materiales y humanos fue indispensable para poder llevar a cabo en sus centros una investigación educativa compleja como esta. Un agradecimiento especial a todos los estudiantes de estos 3 países que participaron intensivamente en esta formación investigación y que graciosamente nos ofrecieron su entusiasmo y su tiempo.

Bibliografía

McMillan JH, Schumacher S. Investigación educativa. Una introducción conceptual. 5ª ed. Madrid: Pearson Educación Ed; 2005

Carrasco BJ, Hernández JFC. Aprendo a investigar en educación. 1ª ed. Madrid: Rialp Ed; 2000

1046



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

Cohen L, Lawrence M, Morrison K. Research Methods in Education. 5th ed. London: Routledge/ Falmer (Taylor&Francis Group) Ed; 2003

Moltó MC. Introducción a los métodos de investigación en educación. 1st ed. Madrid: EOS Ed; 2002

Moreira MA. Los medios y las tecnologías en la educación. Madrid: Pirámide Ed; 2004

Sánchez FM, Espinosa MPP. Nuevas tecnologías y educación. Madrid: Pearson Educación; 2004

Selwyn, N., & Gorard, S. (2016). Exploring the impact of the internet on children's educational achievements: Evidence from primary and secondary schools in England. *British Journal of Sociology of Education*, 37(1), 1-24

1047



**Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas**

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

MAIS-QUE-HUMANOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM CASO EM ESTUDO

Patrícia Silva¹

Introdução

Nossa época questiona a condição privilegiada do humano e coloca em dúvida muito do que o Iluminismo sustentou para ressaltar a supremacia do homem. Estamos discutindo, atualmente, Internet das Coisas (IoT)², inteligência artificial, privacidade e segurança de dados (Big Data), e conseqüentemente, as relações homem-máquina. Ou seja, nas muitas e variadas maneiras como a inteligência das máquinas modifica a própria inteligência humana. Nossa época ressalta que essas inteligências, de humanos e não-humanos, se misturam e se confundem. Em meio a esse hibridismo já não é tão simples identificar ou determinar o que é humano e o que é objeto, como categorias distintas.

Os Estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade (STS) tem o tema da materialidade no centro de suas investigações, focalizam a interação entre conhecimento científico, artefatos tecnológicos e sociedade, bem como, criticam o determinismo social implícito, incorporado em muitas análises, e destacam a falta de atenção à materialidade (JARRAHI; NELSON, 2018). A materialidade de humanos e não-humanos é conceito importante para se pensar também Educação, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, observando a porosidade das fronteiras e trazendo um mundo diferente do que nós conhecemos. Essa abordagem é pertinente no campo educacional, pois nos ilumina e nos mostra formas pouco estudadas da vida social (TOOHEY, 2018; MUKERJI, 2015).

O estudo sobre a materialidade de humanos e não-humanos (LATOURE, 2012) considera que as pessoas são efeitos relacionais, da mesma maneira que os objetos. É a crescente simbiose entre homens e máquinas que pode estruturar pesquisas educacionais baseada nos STS. Tais estudos permitem traçar, desvendar e, posteriormente, mostrar como a relacionalidade é uma das principais características de cada prática educacional (DECUYPERE; 2019).

Desfazer a categoria privilegiada do humano na Educação não é uma tarefa fácil. Esse é o desafio da nossa era de conectividades. Nesse contexto, o objetivo do artigo é seguir os rastros da rede sociotécnica, de uma prática pedagógica, numa disciplina em ambiente

1048

¹ Departamento de Ciência da Informação (DCI/UFPPB). Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes (MPGOA/UFPPB). Pós-Doutora em Educação (FACED/UFBA). Doutora em Educação (FACED/UFBA) Mestre em Ciência da Informação (UFPPB). ates: <http://lattes.cnpq.br/5819373528658684>
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9415-0629>. Email: silva.131313@gmail.com

² Versa sobre a interconexão digital de objetos cotidianos com a internet.

virtual. Pensar a materialidade e perceber que ela pluraliza as práticas educativas. O argumento que desenvolvemos, com base no conceito de práticas pedagógicas, é que é preciso ir além das relações entre professor e aluno. Destacamos que visualizar as práticas pedagógicas apenas nos humanos nos predispõe a excluir os materiais que caracterizam as atividades cotidianas, conferindo aos sujeitos toda e qualquer responsabilidade pelas ações e, por consequência, não focalizando um escopo maior de participantes das práticas, abandonando também a ação dos não-humanos no processo ao desenvolvermos a abordagem sociomaterial.

Metodologicamente, temos a intenção de contribuir para o diálogo a respeito da Etnografia das Redes Sociotécnicas (ERS), buscando pensar alternativas metodológicas, como exemplo, a pesquisa pós-qualitativa, que se fundamenta numa visão não-antropocêntrica, desmascarando as maneiras pelas quais estamos enraizados em ideologias humanistas. Empregamos a técnica de observação participante para construir a narrativa e a descrição do objeto pesquisado.

Rastros metodológicos

A investigação pós-qualitativa não possui um consenso conceitual, pois está estruturada em vários pressupostos teóricos (as redes rizomáticas, o realismo agencial e o poder das coisas), emergindo nos últimos anos como um movimento metodológico situado dentro da ampla 'virada sociomaterialista' (LE GRANGE, 2018; GERRARD; RUDOLPH; SRIPRAKASH, 2017).

Logo, o ponto de entrada na análise pós-qualitativa é considerá-la como uma assembleia de coisas, observando a multiplicidade no processo a ser pesquisado, tais como: humanos, objetos/coisas, cenários e espaços físicos, literatura científica e estudos anteriores, pressupostos teóricos, dados produzidos por métodos e técnicas, etc., procura o efeito que unem essa assembleia (FOX; ALLDRED, 2017).

Taylor (2017), identifica algumas características-chaves da pesquisa pós-qualitativa e como tais características compartilham uma orientação pós-humanista, que reformulam questões ontológicas, epistemológicas e metodológicas, e assim podem ser usadas no campo educacional.

Quadro 1 - Características-chaves da Pesquisa Pós-Qualitativa.

O DESCENTRAMENTO DO HUMANO	A fim de reconhecer a ação de não-humanos também. Essa característica defende que precisamos ir além da ideia de unicidade dos sujeitos (humanos) e acolhamos um mundo material também pela interferência de outros agentes (não-humanos).
A PASSAGEM DE UMA CONSCIÊNCIA COGNITIVA PARA O MATERIALISMO RELACIONAL	De forma geral, compreendemos que é a distinção entre o comportamento produzido por estados mentais, ou seja, por uma ação intencional (humana), e o comportamento que pode ser explicado em termos causais materiais (não-humana). É a distinção, por exemplo, entre uma pessoa dizendo a outra pessoa que é hora de ir, e de um despertador acionado para alertar a pessoa que é hora de ir.
SUPERAÇÃO DO BINARISMO SUJEITO/OBJETO	O binário que o Humanismo instituiu, e que tem sido usado para marcar o humano como uma categoria de ser separada, excepcional, distinta, privilegiada e superior do resto da vida no universo, é ilegítimo e falacioso. A crença de que limites binários entre sujeitos e objetos/coisas são limitados e prejudiciais à compreensão do social, e que esses limites não podem mais, confortavelmente, ser utilizados.

1050

Fonte: Adaptado pelos autores de St. Pierre, 2018a; 2018b; Le Grange, 2018; Ulmer, 2017; Gerrard; Rudolph; Sriprakash, 2017; Fox; Alldred, 2017; Taylor, 2017.

Para a pesquisa pós-qualitativa os fenômenos são descritos e explorados como configurações sociomateriais do mundo e qualquer ponto tem poder de ser conectado a qualquer outro, atuando como matéria viva na assembleia de humanos e/ou não-humanos.

O envolvimento com a pesquisa pós-qualitativa implica em maneiras profundamente diferentes de pensar sobre o *design* da investigação. O importante é chegar a um entendimento integrado da composição relacional de uma prática específica sob análise e dos efeitos que essas composições geram, tornando-se um emaranhamento, uma assembleia de coisas (MAZZEI, 2013).

Ao tratar da Etnografia da Rede Sociotécnica (ERS) utilizamos os preceitos e premissas da etnografia ‘tradicional’, com distinção em sua execução, uma vez que não iremos nos concentrar apenas nos humanos e sim em toda rede sociotécnica. A ERS viabiliza analisar o fenômeno pelo olhar dos participantes da rede (humano e não-humano), introduzindo todos os atores.

Na ERS, o objetivo é compreender a composição relacional de uma prática específica sob investigação e dos efeitos que esses arranjos e vínculos geram. Abordar um fenômeno através da ERS é mais como usar um microscópio do que uma lente de aumento (LONGO; ZACKA, 2019), encontramos não apenas uma versão ampliada do que vimos de longe, mas novas dimensões da realidade por sua natureza diversificada, flexível e heterogênea, além da plasticidade entendida em seus diferentes contextos (PÉREZ MARTÍNEZ; ALCARÁ; MONTEIRO, 2019).

Embora “poucos trabalhos tratem diretamente do método etnográfico como metodologia de análise” (MONTEIRO, 2012, p. 140), e menos ainda, sobre a ERS, essa ferramenta possibilita deixar o objeto falar, a partir de um olhar minucioso do pesquisador e de todos os dados por ele produzidos, a fim de se chegar às análises e discussões mais conclusiva dos fatos (VIEIRA, 2016). Portanto, a ERS são mais que ferramentas analíticas, porque elas também são metáforas poderosas de nossa vida coletiva, com toda a sua complexidade e muitas dependências.

Com relação a formação do *corpus* empírico nos apoiamos em Latour (2012), ao afirmar que pertencer a um grupo é um processo estabelecido por laços, muitas vezes frágeis, mutáveis, incertos e controversos. Segundo o autor, grupos se estabelecem e se desfazem o tempo todo, logo não há grupos, apenas formações de grupos.

Sendo assim, apresentamos a formação do grupo da disciplina A, como ilustração para o artigo, porque entendemos que o mundo empírico não está lá apenas para testar os resultados de nossas investigações, mas também para ampliar os nossos horizontes sobre quais questões vale a pena perguntar, a partir de visões pressupostas da realidade social (LONGO; ZACKA, 2019). Observamos durante o período de um (1) semestre acadêmico em 2021, com aproximadamente, 35 alunas e alunos. As aulas foram atividades organizadas em torno da ementa da disciplina A, consistindo em espaço de discussões científicas entre professores e estudantes, com uma agenda pré-definida de tarefas para tais debates.

No que diz respeito ao espaço que os alunos gerenciavam suas matrículas e recebiam material, utilizou-se o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), conforme figura 1. Nesse ambiente foram disponibilizados o plano de curso, tópicos de aulas, frequência, as atividades para avaliação, espaços para debates e conversas por meio de fóruns, visualização de suas notas e recebimento de notícias que poderiam ser cadastradas a qualquer momento pelos docentes.

1051

Figura 1 – Interface da página inicial da plataforma SIGAA



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Antes de iniciar a disciplina A em ambiente virtual, foi criado um grupo no *WhatsApp* com os alunos matriculados com o objetivo de uma comunicação e interação rápida, de modo a discutir sobre assuntos pontuais e mantê-los informados sobre quaisquer notícias ou imprevistos que poderiam acontecer.

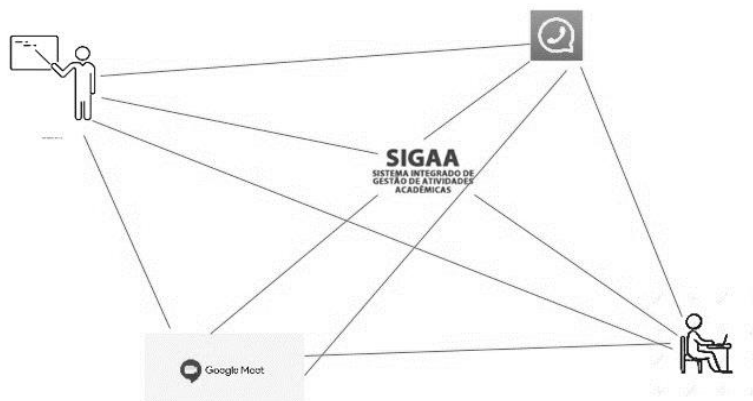
Para criação do grupo na mídia social *WhatsApp* foi preciso compartilhar um *link* que pode ser gerado pelos administradores (os docentes) nas configurações da rede social e disponibilizar para os(as) alunos(as) por meio do SIGAA, cadastrando uma notícia e inserido o endereço na turma virtual da plataforma. Com relação às aulas/encontros síncronos foi utilizada a plataforma *Google Meet*, através do pacote *G Suite for Education*³.

Conforme figura 2, apresentamos a rede sociotécnica da disciplina A em ambiente virtual. Quando se fala em redes sociotécnicas faz-se referência a um aglomerado de relações humanas com os objetos/coisas, também envolvem discursos, imaginários, eventos, etc., e a interação destas partes distintas. A visão principal sobre o mundo é que todos os objetos, assim como todas as pessoas, conhecimento e localização, são efeitos relacionais.

1052

³ O G Suite for Education disponibiliza um pacote de ferramentas baseadas na nuvem para instituições de ensino fundamental, médio e superior, bem como para educação domiciliar. As ferramentas e os serviços incluem apps de mensagens e colaboração, como o Gmail, o Google Drive, o Agenda, o Sala de Aula, entre outros.

Figura 2 - Rede Sociotécnica da disciplina A em ambiente virtual.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Cada humano e/ou não-humano está associado a outros partícipes da rede sociotécnica, isto é, cada linha se associa entre essas entidades. A dinâmica é compreender a composição relacional de uma prática específica sob investigação e dos efeitos que a rede sociotécnica gera.

A rede de atores humanos e não-humanos envolvidos apresenta vários *clusters*, que em termos sociotécnicos representam o SIGAA, o *Meet*, o *WhatsApp*, os alunos e professores, todos com elevado número de ligações, pois são motivados pelos mesmos interesses, e, portanto, associados uns aos outros.

Ao pensar em uma aula, seja essa presencial ou não, dificilmente imaginamos as ‘redes’ que se formam para a sua implementação, porque nossa vida social está cercada por tantas redes que passam a ser não visível ao olho humano. Geralmente estamos tão completamente ligados a elas no cotidiano que sua relevância simbólica, subjetiva e social está imbricada em nós e nem percebemos a sua presença.

Outra característica é a de não termos como visualizar toda a rede, pois essa se desdobra em várias outras redes, explícitas ou não, e, conseqüentemente, influem em várias outras ações. Por exemplo, para o envio do *link* da aula via *WhatsApp* ou SIGAA, foram necessárias reagregar outras redes, sejam elas: correio de *e-mail*, conexão com banda larga, dispositivos móveis, etc.

A constituição de uma rede sociotécnica não está atrelada apenas à interação das pessoas, compreende, sobretudo, e de forma horizontal, a presença de objetos/coisas, tais como: textos, edificações, laboratórios, máquinas, *apps*, entre tantos outros não-humanos. Alude à própria natureza do ser humano, pois “somos animais sociotécnicos e toda a interação

humana é sociotécnica” (CASTANHEIRA, 2008, p. 20), que somente na contemporaneidade tornaram-se mais visíveis.

Mais-que-humanos nas práticas pedagógicas

Reconhecemos que as agendas em educacionais carecem de uma metodologia que não inicie apenas com os seres humanos, seus objetivos e seus interesses, mas também por campos interdisciplinares.

Para os propósitos deste artigo, usamos a noção de humano, não como uma categorização exótica, purificando a humanidade dos elementos não-humanos que tornam possível sua própria existência. Pelo contrário, um ser humano não é um conjunto autônomo de emoções, intenções, memórias e habilidades adquiridas em um saco isolado de pele, porque esses elementos são cada um moldado e inscrito por coisas não-humanas. Os seres humanos também estão integrados à próteses materiais e intelectuais e objetos técnicos como óculos, implantes e fones de ouvido, entre tantos outros elementos, que compõem a nossa existência (FENWICK; EDWARDS, 2010).

Não estamos dizendo que não existem diferenças entre humanos e não-humanos. Dizemos que essas diferenças, não são essenciais para compreendermos os fenômenos sociais, inclusive na Educação. Essa separação é improdutiva e apresenta um falso problema: o de que humanos apenas usam os objetos técnicos como uma tropa de escravos a seu dispor (SIMONDON, 1989). Os humanos não são definidos e não existem sem as suas tecnologias típicas de cada época. Portanto, homens e objetos técnicos são interdependentes, uns não existem sem os outros. É a íntima relação entre humanos e não-humanos que define quem somos e nosso modo de ser. Como escreveu Latour (1994, p. 134), “[...] Enquanto o humanismo for feito por contraste com os [não-humanos], não compreenderemos nem um, nem o outro”. Esses autores defendem o hibridismo entre humanos e não-humanos. O hibridismo não parece ser uma opção, as subjetividades e o físico/material estão totalmente interligados.

Quando se trata da Educação, um dos focos a ser estudado seria o hibridismo, considerando a materialidade, alimentada pela observação que os seres humanos não são/estão totalmente no controle das práticas pedagógicas, mas apoiada pela suposição de que os objetos/coisas também participam e contribuem para a formação. Consideramos que, os não-humanos também são portadores de práticas, assim como os humanos o são. Em suma, as coisas que as pessoas fazem, fazem o que as pessoas são. Nem os humanos devem estar acima dos objetos, nem os objetos devem estar acima dos humanos. Essas relações são recíprocas. Estes objetos/coisas podem ser usados por nós humanos. Simultaneamente, eles também podem usar os seres humanos e influenciar, mudar uma prática social, que então é resultante do hibridismo e não mais dos humanos.

1054

De modo geral, as pesquisas educacionais costumam abordar a presença de formas materiais, mas o foco quase sempre está nas questões de desigualdades. A posição humana ocupa lugar de destaque, e é ela que exerce o poder sobre outros humanos: colegas, funcionários e, especialmente, alunos, e, claro, sobre os não-humanos. Essas abordagens ainda tendem a privilegiar o humano intencional, que é assumido como sendo diferente ou separado do material; o material é o não-humano esperando para ser usado e animado pela intenção humana (GORUR et al., 2019).

A materialidade é frequentemente escondida, uma vez que a maioria dos discursos em torno do ensino e da aprendizagem tendem a se concentrar nas mudanças dos seres humanos e nas interações humanos-objetos. Colocam o aprendizado, a intenção e a ação principalmente dentro do domínio humano, dando primazia à participação humana nas práticas pedagógicas. Foi o desenvolvimento das ciências humanas ou sociais do século XVIII ao XX que tornaram os humanos um coletivo digno de estudo científico. Foram os programas idealistas e positivistas do Iluminismo que produziram a humanidade como um objeto científico e um projeto político. Nesses termos, a abordagem materialista pode potencialmente perturbar esses regimes lineares e ampliar entendimentos fora das formas tradicionais de representação (REDDINGTON; PRICE, 2018).

Críticas ao humanismo apontam suas limitações teóricas e éticas, a partir de diversos fatores, particularmente o aumento da população mundial, mais acesso à informação e bens de consumo - efeitos da globalização e suas economias. Ademais, catástrofes ambientais, guerras, violência de gênero, racismo e, mais atualmente, a falta de privacidade e a era do algoritmo⁴ (BAYNES; JANDRIC, 2017). Assim, novos conceitos e interpelações passam a ser fundamentais para debater questões educacionais e contestar as hierarquias do pensamento cartesiano e seus binarismos centrais, particularmente: sociedade/natureza, homem/máquina, humano/não-humano.

Esses entendimentos indicam que vivemos a era do pós-humanismo. Em nosso tempo a biotecnologia, a vida artificial, procede a passagem da evolução biológica para a evolução técnica, na qual o humano dará lugar ao pós-humano. Em nosso panorama, o homem sempre foi, ou é assistido e expandido por objetos/coisas, máquinas e *softwares*, e mais atualmente por inteligência artificial, a Internet das Coisas (IoT); e a sensibilidade humana é feita e refeita cada vez mais em ambientes tecnologicizados, e sem esses objetos/coisas já não existe reinvenção da vida.

Desse modo, o pós-humanismo deve ser entendido como a conectividade crescente e irreversível dos sistemas biológicos e artificiais, que hibridiza humanos e não-humanos. O

⁴Em sociedades conectadas, as decisões sobre a vida são influenciadas por máquinas e códigos, estes cérebros artificiais conseguem traçar um retrato automatizado do gosto de seus assinantes e constroem uma máquina de sugestões. Por exemplo, usuários de streaming de músicas recebendo uma lista personalizada que lhes permite descobrir novidades. Assim como os sistemas de recomendação da Amazon, Google, eBay e Facebook, entre outros.

pós-humano diz respeito ao agir, pensar e sentir dos humanos em amplos processos interativos com os não-humanos. O pós-humano é o efeito desse conjunto de hibridismo que nos coloca no centro de múltiplas realidades abertas a outros e renovados intercâmbios entre homens e máquinas, entre humanos e não-humanos (COUTO, 2012, p.28).

Quando trazemos a questão pós-humanista é para dizer que não se trata de uma rejeição ao humanismo, mas como um questionamento das limitações impostas pelo pensamento humanista, que é dualista, hierarquizado. É importante que nós educadores reexaminemos a justiça social a partir de uma perspectiva humana descentralizada. O pós-humanismo fornece uma maneira de pensar as práticas educativas além dos limites dos efeitos cognitivos, entrada e saída de conteúdos e os efeitos do comportamento humano.

A perspectiva pós-humanista promove uma certa igualdade na qual as pessoas e as coisas existam em mútua autoconstrução. Quando introduzimos a materialidade como parte da prática, nosso repertório verbal começa a soar sintonizado com a abordagem pós-humana. Assim, o primeiro passo na metodologia de estudar a materialidade tem a ver com desvincular-se da nossa herança humanista, pois apenas esquecendo a aspiração humana é possível começar a lidar seriamente com a materialidade (SØRENSEN, 2009).

Ademais, perceber que as práticas pedagógicas, nomeadamente a política educacional, a elaboração do currículo, a implementação das tecnologias e as atividades de avaliação, entre outras tantas, são todas fundamentalmente moldadas pelas coisas materiais com as quais nos associamos e somos associados.

A virada sociomaterial reconhece que as relações sociais, materiais e afetivas são inseparáveis e estão interconectadas nas ações cotidianas. Sua finalidade é contestar a noção de que as coisas (incluindo objetos, textos, corpos humanos, intenções, conceitos, etc.) existem separadamente. Deste modo, entende-se que é impossível considerar as práticas pedagógicas simplesmente e apenas como a execução de uma tarefa dos humanos.

O conceito de práticas pedagógicas utilizado deve ir além das relações professores-alunos. Se o mundo moderno desenvolveu o método científico diferenciando sujeito e objeto, natureza e cultura, mente e matéria, estes domínios distintos do conhecimento provaram ser incapazes de levar em conta a experiência de nossas relações globalizadas e interconectadas (CONTY, 2018).

Zabala (1998, p. 15) enfatiza que, as práticas pedagógicas são “algo fluído, fugido, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos [...]”. Ou seja, serão, a cada momento, expressão do momento e das circunstâncias atuais.

Franco (2016, p. 546-547), acrescenta que as práticas pedagógicas são:

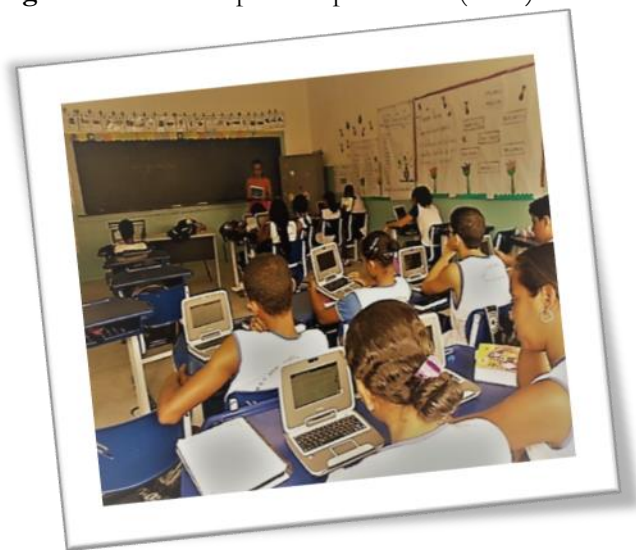
[...] sínteses provisórias que se organizam no processo de ensino. As situações de educação estão sempre sujeitas a circunstâncias imprevistas, não planejadas e,

dessa forma, os imprevistos acabam redirecionando o processo e, muitas vezes, permitindo uma reconfiguração da situação educativa.

Pois bem, o termo - práticas pedagógicas – é de difícil conceituação, pois assume diferentes sentidos e significados conforme a perspectiva teórico-epistemológica adotada (ver quadro 3), e tende a ser expressa em termos bastante funcionais (BARRY, 2018; CALDEIRA; ZAIDAN, 2010). Segundo Machado (2005, p. 127) definir práticas pedagógicas “tornou-se quase um tormento, pois poucos haviam se dedicado a tal zelo, uma vez que para muitos, prática não se teoriza, prática se pratica”. Ademais, as práticas pedagógicas são fortemente afetadas por questões conjunturais e estruturais da sociedade (SOUZA, 2005).

Observemos que a conjuntura pode ser vista no exemplo do Programa Um Computador por Aluno (UCA), da figura 3, que reconfigurou todo um conjunto de práticas pedagógicas nas escolas participantes do projeto no Brasil, utilizando o *laptop* educacional (não-humano), conforme Almeida e Freire (2015). Quando nos referimos às questões estruturais da sociedade, essas são marcadas “pelas relações sociais de classe, de desigualdades e de concentração de renda [...]” (SOUZA, 2005, sem paginação).

Figura 3 – Um Computador por Aluno (UCA).



1057

Fonte: <http://ucaescolaastrogildo.blogspot.com/2012/04/projeto-nosa-turma-e-ucauca.html>

A partir desse olhar sobre o conceito de práticas pedagógicas, entendemos que elas florescem na essência dos grupos e, assim, resultam e provocam interações entre os sujeitos, inclusive aqueles não-humanos, em seus ambientes de convivência (natural, social, cultural), no intuito

de “produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas” (OLIVEIRA et al., 2009, p. 4).

Assim, dar conta dos processos em que atores tentam mobilizar recursos, persuadindo outros atores na construção de suas redes, a fim de promover sua causa é inadiável. Logo, a sociomaterialidade nas práticas pedagógicas aproxima o leitor(a) de experiências e acontecimentos cotidianos que podem afetar nossas salas de aulas. Deste modo, não existe a viabilidade de se estudar as práticas pedagógicas sem reconhecer esses atores não-humanos. Pensar as práticas pedagógicas além dos limites dos efeitos cognitivos humanos nos permite reposicionar as associações humanas e não-humanas do mundo que nos cercam e com as quais interagimos. O importante é perceber a existência de uma profusão de objetos/coisas, além dos sujeitos, e que esses todos estão agindo sobre, com e entre si, o que Latour (2005) chama de associações e Barad (2003) descreve como enredamentos. Elas são construídas e se desenvolvem à medida que o ensino e a aprendizagem acontecem, pois estamos inseridos e emaranhados (OLIVEIRA; PORTO, 2016). Nesse sentido, dentro das relações nas quais os humanos e não-humanos interagem e se completam nas muitas ações, ajuda a dar a devida importância ao assunto, e chama a atenção para a questão, contribuindo tanto para pluralizar como para especificar práticas educativas e ações materialmente co-constitutivas (TAYLOR, 2017).

1058

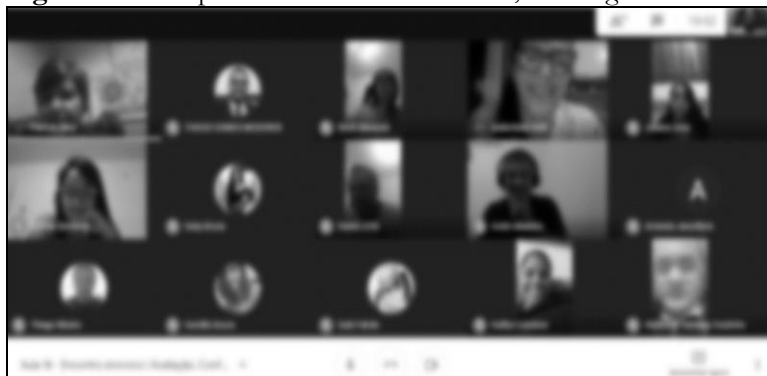
Análises e discussões

A Rede Sociotécnica da disciplina A em ambiente virtual é tratada nessa pesquisa como um ator social, um ator-rede, com o propósito de iluminar as poderosas influências dos objetos/coisas na construção da sociedade, e não simplesmente artefatos passivos ao comportamento dos humanos. A distinção entre coisas e pessoas é muito menos importante do que o desempenho que eles proporcionam e a fusão de seus efeitos sociais (WALTZ, 2006).

Como atores, as pessoas não são categoricamente diferentes das coisas, porque se o ator X (não-humano) e o ator Y (humano) estão associados para realizar a atividade W, analiticamente X e Y são iguais. Ambos são atores sociais que performam o mundo em conjunto com uma variedade de outros atores: humanos e não-humanos (SILVA, 2020).

Na figura 4, mostramos as interações da disciplina A em ambiente virtual, via *Google Meet*.

Figura 4 – Disciplina A em ambiente virtual, via *Google Meet*.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Observamos na figura 4 as interfaces entre corpos e tecnologias. Essas remodelam os modos de ser e inovam as estratégias de estar-no-mundo criando novas mentalidades sobre as corporalidades. A rede sociotécnica da disciplina A, em ambiente virtual, nos faz seres mixados, híbridos, pós-humanos. As combinações do orgânico com o não-orgânico criam as condições necessárias para a sobrevivência, posto que a existência meramente humana não é mais possível, pois o corpo transcende o orgânico e torna-se cada vez mais mutável (LE BRETON, 2003; COUTO, 2012).

Segundo Prado (2017, p. 33), “a compreensão da realidade social requer que as fronteiras entre estes domínios [humanos e não-humanos] sejam ultrapassadas, dando-se mais atenção à sequência de interações do que à natureza de seus participantes”. Podemos, pois, inferir, que um ser humano não é um conjunto autônomo de emoções, intenções, como já mencionado, porque esses elementos são cada um moldado e inscrito por coisas não-humanas na rede sociotécnica da disciplina A.

Se em salas de aulas presenciais e tradicionais a quantidade de fontes de informação e de atividades são limitadas, o SIGAA (figura 5) é uma peça fundamental nessa transição de escolas analógicas para digitais.

Figura 5 – SIGAA da Disciplina A.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

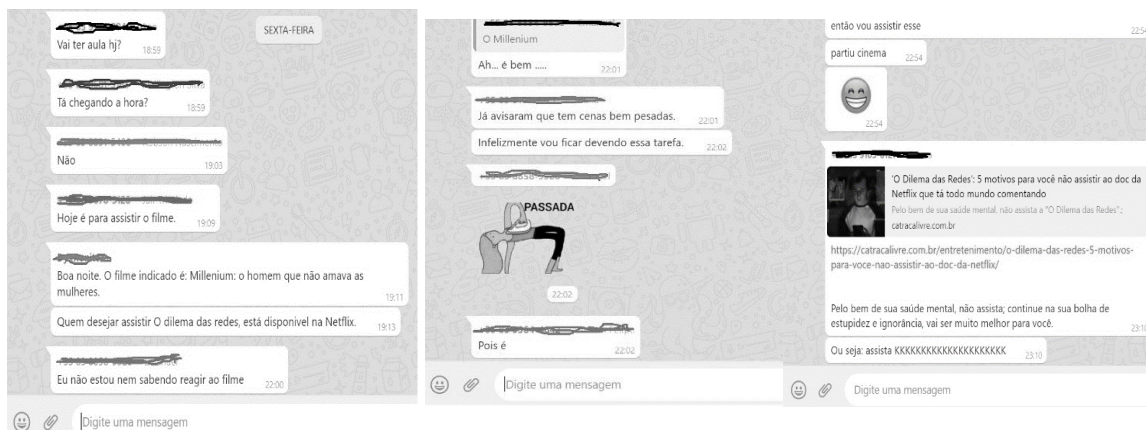
Na plataforma alunos e professores têm o potencial para construir um processo de construção de aprendizado com várias linguagens, em ambientes de colaboração e interação. Nesse sentido, a plataforma oferece uma saída para aulas centradas no professor e ou no material didático, para aulas que valorizem a hipertextualidade da *web*, trabalhando o uso de materiais reais e multimodais, a exemplo do uso do *Youtube* como dispositivo pedagógico. Na disciplina A, ele é usado para aprofundamento, complementação e fixação de conteúdos, para atualização e socialização com a turma.

O digital potencializa o humano e os não-humanos, por meio da convergência das mídias presentes na disciplina (*WhatsApp*, SIGAA, *e-mail*, *Youtube*, conexão de internet, dispositivos móveis). Esse imbricamento proporciona a simbiose do humano com o não-humano, de tal maneira que não mais conseguimos distinguir o orgânico do não-orgânico. Presenciamos que não existem fronteiras entre humanos e não-humanos, pois esses últimos simulam características dos humanos e os primeiros estão em variados graus artificiais ou de artificializações. Logo, cada vez mais a tecnologia metamorfoseia a organicidade do homem, não para normatizar as funções, mas para ampliá-las e potencializá-las (TADEU, 2009).

Na figura 6 podemos observar melhor essas ampliações e potencializações a partir de um outro ator da rede sociotécnica da disciplina A, o aplicativo de troca de mensagens *WhatsApp*.

1060

Figura 6 – *WhatsApp* da Disciplina A.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

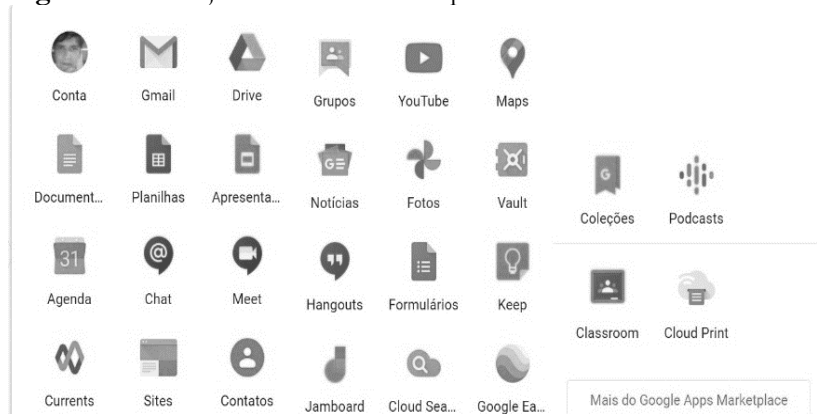
O *WhatsApp* foi incorporado inicialmente para divulgação de avisos, porém como esse *app* constrói um processo de ensino mais próximo da realidade vivenciada pelos jovens, eles se sentiam à vontade para outras apropriações, como envio de *links*, debates sobre o conteúdo repassado pelo professor e a construção de linguagens contemporâneas, como o uso de memes⁵.

Na disciplina A, o uso de memes possibilitou um aumento considerável de interação entre os alunos e na participação nas aulas. Na imagem acima é possível perceber que, por meio de um meme que associa imagens, gestos e arranjos não-padrões, a aluna expressa sua opinião sobre o filme em questão e reage a impossibilidade do colega em realizar a atividade proposta. Se faz necessário um olhar no que tange à visualização dessas novas expressões que potencializam os diversos contextos e manifestações sociais, pois constroem arranjos técnicos (figura 7) capazes de formular diferentes abordagens políticas, filosóficas e estéticas. Quando os seres vivos tornam-se informações codificadas, é a própria transformação ontológica do humano que está em jogo (SANTAELLA, 2004).

1061

5 Os memes são imagens virais da internet, que utilizam várias modalidades de textos (verbais e não verbais), para expressar uma opinião sobre determinado tema. Com tom humorístico, crítico, social ou reflexivo, os memes possuem característica colaborativas (BLACKMORE, 2000).

Figura 7 – Arranjos Técnicos da Disciplina.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

A mistura entre natural e artificial, possibilitada pelas tecnologias, atinge um limiar de ruptura que explode a própria ontologia do vivo. Apesar do imbricamento entre corpo e tecnologia, a educação passa por grandes desafios em tempos de pandemia, com destaque para a falta de universalização de acesso a equipamentos como computadores, *tablets* e *smartphones*; alto custo de conexão à internet e pouca familiaridade dos docentes com a apropriação pedagógica das tecnologias digitais.

Não é a materialidade do digital em rede que garante a qualidade do aprendizado. É preciso investir em comunicação interativa e hipertextual para que uma plataforma digital se torne um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), no qual os alunos podem produzir o currículo *online*, criar e disputar sentidos, produzir conteúdo e processos de subjetivação em rede (ARRUDA, 2020; SANTOS, 2020).

Ao analisar a rede sociotécnica da disciplina A, compreendemos maior ação e associação entre os alunos, professor e os não-humanos. E mais interações, agregações humanas-não-humanas no ensino remoto significa mais debates e aprofundamentos sobre os temas estudados.

Considerações finais

Ao desenvolver a abordagem sociomaterial recuperamos os objetos/coisas e, consequentemente, a materialidade na vida socioeducacional, repensando suas relações dentro de certas agendas educacionais. Observamos que a materialidade precisa ser tratada como parte integrante da promulgação da existência humana e da vida social e não simplesmente contextos ou objetos técnicos (in)visíveis.

Nosso estudo permite um conjunto de conclusões. A primeira conclusão é que, no contexto das simbioses, os humanos e os não-humanos (coisas, objetos, materialidades, espaços) da educação são consideradas nessa abordagem pós-humanista, em que os atores envolvidos merecem e requerem as mesmas considerações.

A segunda conclusão é que, a sociomaterialidade para as pesquisas oferece oportunidades para formas mais engajadas e focadas nas práticas educacionais. A virada sociomaterial na educação apresenta uma estratégia mais realista e responsável para o fenômeno híbrido, que enfrentamos e que somos. Essa lacuna permite que os atores sociais, humanos e não-humanos, tenham tratamento iguais, simétricos, lançando luz sobre as microdinâmicas educacionais e as formas pelas quais tais atores provocam, modificam e ajudam os resultados de uma ação.

A terceira conclusão é que a sociomaterialidade é elemento importante em termos de inovações das práticas pedagógicas, porque indica que uma das funções da Educação na perspectiva pós-humana, é descobrir novas e criativas associações entre humanos e não-humanos, dinamizando assim, os processos interativos de ensino-aprendizagens. Mobilizar os hibridismos é agregar um conjunto de valores e ações na Educação fundados nas materialidades que condicionam o estado das interações dos atores humanos e não-humanos.

A quarta conclusão é que o reconhecimento da materialidade que atua nos processos de ensinar e aprender coloca em destaque a sociomaterialidade resultante das interações e agenciamentos humanos-não-humanos. Tal condição aponta que a perspectiva humanista não mais se sustenta e que nossa era é genuinamente pós-humanista. Ela ressalta o protagonismo do par humano-não-humano na educação na era das conectividades.

A quinta e última conclusão é que o nosso estudo, ao narrar a experiência que construímos com a disciplina A, demonstra como as redes sociotécnicas atuam numa educação em conectividades, integra diferentes ambientes digitais e linguagens. Os rastros que seguimos e apresentamos indicam maior interação e envolvimento dos agentes envolvidos neste experimento e abrem possibilidades para investigações mais aprofundadas sobre o protagonismo do par humano-não-humano na educação em tempos ciber culturais.

1063

Referências

BARAD, K. Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Journal of Women in Culture and Society*, v. 28, n. 3, p. 801-831, 2003.

BARRY, W. *The professional learning of academics in higher education: a sociomaterial perspective*. Canterbury Christ Church University: D.thesis, 2018.



BAYNE, S; JANDRIC, P. From anthropocentric humanism to critical posthumanism in digital education. *Knowledge Cultures*, v. 5, n. 2, p. 197-216, 2017.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. *Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú.*, Univ. Fumec Belo Horizonte, v. 10, n. 14, p. 15-32, jan./jun., 2013.

CONTY, A. F. The Politics of Nature: New Materialist Responses to the Anthropocene. *Theory, Culture & Society*, p. 1–24, 2018.

COUTO, E. S. *Corpos voláteis, corpos perfeitos*. Estudos sobre estéticas, pedagogias e políticas do pós-humano. Salvador: EDUFBA, 2012.

DECUYPERE, M. STS in/as education: where do we stand and what is there (still) to gain? Some outlines for a future research agenda, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 40, n.1, p. 136-145, 2019.

FENWICK, T.; EDWARDS, R. *Actor-Network Theory in Education*. London, New York: Routledge, 2010.

FENWICK, T.; EDWARDS, R. Performative ontologies Sociomaterial approaches to researching adult education and lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, v. 4, n.1, p. 49-63, 2013.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

GONÇALVES, M. O discurso na wikipédia: cartografia das controvérsias e teoria ator-rede como metodologias complementares de análise de argumentos. In: SILVA, T.; BUCKSTEGGE, J.; ROGEDO, P. *Estudando cultura e comunicação com mídias sociais*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Pesquisa e Análise de Dados – IBPAD, 2018.

GORUR, R. et al. Politics by other means? STS and research in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 40, n. 1, p. 1-15, 2019.

JARRAHI, M. H.; NELSON, S. B. Agency, Sociomateriality and Configuration Work. *The Information Society*, v. 34, n. 4, p. 1-28, 2018.

LATOUR, B. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: 34, 1994.

LATOUR, B. *Reagregando o Social: uma introdução à teoria do Ator-rede*. Salvador: Edufba, 2012.

LATOUR, B. *Reassembling the social: an introduction to actor-network theory*. New York: Oxford University Press, 2005.

MACHADO, V. Definições de prática pedagógica e a didática sistêmica: considerações em espiral. *Revista Didática Sistêmica*, v. 1, 2005.

MUKERJI, C. The Material Turn. In: SCOTT, R. A.; KOSSLYN, S. M. *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences*. [S.l.]:Wiley Online Library, 2015.

OLIVEIRA, K. E. de J.; PORTO, C. De M. *Educação e teoria ator-rede: fluxos heterogêneos e conexões híbridas*. Ilhéus: EDITUS, 2016.

OLIVEIRA, M. V. et al. Processos Educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: [S.n.], 2009.

REDDINGTON, S.; PRICE, D. Pedagogy of New Materialism: Advancing the Educational Inclusion Agenda for Children and Youth with Disabilities. *Disability Studies Quarterly*, v. 38, n. 1, 2018.

SCHATZKI, T. R. Materiality and social life. *Nature and Culture*, v. 5, n. 2, p. 123-149, 2010.

SCHATZKI, T. R.; CETINA, K. K.; SAVIGNY, E. *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London, New York: Routledge, 2001.

SCHMIDT, L. M.; RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p.9-23, out. 1998.

SØRENSEN, E. *The Materiality of Learning: Technology and Knowledge in Educational Practice*. Cambridge University Press, 2009.

SIMONDON, G. *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris: Aubier, 1898.

TAYLOR, C. A. Is a posthumanist Bildung possible? Reclaiming the promise of Bildung for contemporary higher education, *Higher Education*, v. 74, n. 3, p. 419-435, 2017.

TOOHEY, K. The Onto-Epistemologies of New Materialism: Implications for Applied Linguistics Pedagogies and Research. *Applied Linguistics*, p. 1–21, 2018.

VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de Didática*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

ZABALA, A. *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DIÁLOGO ENTRE A LINGUÍSTICA E ENSINO BRASILEIRO/MINEIRO

Raquel Luciana de Aquino Faria Pereira¹
Jocyare Cristina Pereira de Souza²
Dejanir José Campos Júnior³
Fábia Katariny Caldeira Vilela⁴
Rafaela Boratto Batista⁵

Apesar dos avanços educacionais terem sido contemporaneamente significativos, ao refletir a realidade do ensino da Educação Básica brasileira/mineira evidenciam-se consideráveis problemas de ordem social, enunciados pelas últimas estatísticas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, 2018) e pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2018) - relacionados à competência leitora dos estudantes e ao alto índice de analfabetismo funcional dos brasileiros. Segundo o último relatório do PISA, aplicado no Brasil, dentre os 10.691 estudantes de 597 instituições escolares participantes, com idade parâmetro de 15 anos, matriculados entre o 7º Ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, apenas 2% atingiram o nível 5 e 6 de proficiência em leitura. Os demais alunos, apenas demonstraram saber identificar a ideia geral de um texto em tamanho moderado e souberam encontrar informações explícitas. O INAF, aplicado no Brasil, para 2002 pessoas representativas de brasileiros, entre a faixa etária de 15 a 64 anos, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país mensura que 71% da população brasileira pode ser considerada como analfabeta funcional. Sendo assim, partindo-se desses tristes e impactantes resultados, com o objetivo de contribuir para a reversão deste cenário educacional brasileiro, tendo como objeto de estudo - a falta de proficiência leitora e o alto índice de analfabetismo funcional brasileiro, Souza (2022) propõe o Método Enunciativo de Leitura – MEL. O MEL trata de uma metodologia enunciativa de leitura, que se fundamenta na perspectiva teórica Semântico-Enunciativa de Guimarães (Semântica do Acontecimento) e tem o objetivo de subsidiar professores, para o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras, nos estudantes da Educação Básica brasileira/mineira. Importa dizer que o MEL chega aos professores em formato de uma sequência linguística, com uma linguagem básica e de fácil entendimento, podendo ser adaptado para qualquer faixa etária/série, respeitando o desenvolvimento cognitivo do estudante e sempre oportunizando a sua progressão. Destaca-se que a Semântica do Acontecimento se distingue das demais perspectivas linguísticas, uma vez que tem como objetivo – analisar, interpretar e dizer que sentidos os textos produzem no funcionamento da língua, numa relação de leitura, em um espaço de enunciação. Nessa perspectiva, o MEL não constitui um *corpus* específico. Ele trata de oportunizar a análise,

1067

partindo de enunciados sobre a história/cultural/local/regional, que enunciam o processo de nomeação/renomeação, ocupação e formação do município tomado para estudo, objetivando evidenciar - Que povos ali estiveram/estão? - e quais culturas instituíram e que instituem? - para assim, formular o modo como funcionam as expressões em línguas diversas, quando enunciadas. Destaca-se que Método Enunciativo de Leitura Souza (2022) estabelece o diálogo entre a linguística e o ensino. Por privilegiar uma abordagem semântico-enunciativa de leitura sob a perspectiva de Guimarães (2018), o MEL distingue-se das demais teorias linguísticas por ter como objeto o estudo da significação, considerada como sentido, produzido pela enunciação/funcionamento da língua, em um espaço de enunciação. Nessa perspectiva, o MEL atende às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que privilegiam a abordagem enunciativo-discursiva, estabelecendo a relação das linguagens com os sentidos trazidos em práticas sociais, políticas e históricas (BNCC, 2017). Alicerçado na concepção de enunciação como acontecimento sócio-histórico, os procedimentos de análise tomados pelo MEL, da Semântica do Acontecimento, de Guimarães (2018), estabelecem a relação entre as linguagens e os sentidos trazidos em práticas sociais, políticas e históricas, materializados nos textos, que circulam nas esferas sociais dos estudantes, cuja temática enuncie a historicidade e cultura local, bem como os processos de (re)nomeação, ocupação/formação e exploração, objetivando responder Que povos ali estiveram/estão e quais culturas instituíram/instituem?, como proferido. Concebendo competência sob a perspectiva de Perrenoud (1999), assim como ele, o Mel a compreende como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. O Mel reconhece o multiculturalismo sob a perspectiva de Certeau (1995), uma vez que este historiador considera Cultura como aquela que se reinventa, se transforma e é constitutiva da experiência dos sujeitos e práticas sociais. Certeau (1995) propõe uma escola inclusiva, que considere a diversidade cultural e saia do sistema pedagógico tradicional, bem próximo ao que o MEL preconiza. Por se tratar de uma metodologia ativa de leitura, o Método Enunciativo de Leitura, ao propor aos estudantes o garimpo de textos históricos/culturais - permite a articulação de saberes adquiridos, transformando a sala de aula e as esferas sociais, desses alunos, em uma comunidade leitora que transcende o ambiente escolar – ultrapassa o muro das instituições escolares – e abrange todo o espaço enunciativo no entorno do estudante, o que possibilita o professor trabalhar com uma realidade próxima das relações sociais, que estabelecem entre a escola/educador/família e sociedade, uma vez que de acordo com Guimarães (2017, p.13) “o texto interessa porque significa”. Ao analisar os diversos textos históricos culturais garimpados pelos estudantes, o MEL não evidencia verdades instituídas, mas sim, os vários sentidos que enunciam no acontecimento da linguagem/do dizer, os quais resgatam as memórias dos estudantes e dá significado às identidades dos povos que viveram/vivem no município no qual é aplicado, dando voz aos sujeitos dentro das

1068

comunidades e oportunizando-os a falar de suas histórias. Ao propiciar a troca de informações através do sentido da linguagem, o Método Enunciativo de Leitura mobiliza afetivamente o aluno, e incentiva seu protagonismo através das relações que estabelecem com seu meio, contribuindo eficazmente no seu desenvolvimento de competências e habilidades leitoras. Através de seus procedimentos de análise/interpretação de texto, o MEL fomenta o ensino *blended* - que mescla o modelo educacional formal/presencial com a aprendizagem virtual em coexistência, valorizando os diferentes modos de interação/colaboração, promovendo assim, a agregação das tecnologias digitais à prática pedagógica dos professores, estimulando nos estudantes comportamentos ativos e oportunizando lhes construções significativas, para a proficiência leitora/análise e consequentemente escrita. Além disso, as etapas de seus procedimentos seguem as estações de Bacich *et al* (2015) que centraliza a aprendizagem a partir de diferentes configurações da sala de aula (movimentos de participação, colaboração, envolvimento etc.) agrega tecnologia aos processos de ensino-aprendizagem, com o objetivo de potencializar a aprendizagem e enfatizar o protagonismo do aluno. Considerando texto sob a abordagem enunciativa de Guimarães como “uma unidade no sentido de ser algo finito e que se caracteriza por integrar (...) enunciados. Ou seja, o texto se caracteriza por ter uma relação com outras unidades de linguagem, os enunciados, que são enunciados e significam em virtude desta relação” Guimarães (2017, p.27) e compreendendo que ler um texto trata-se de “interpretar os sentidos produzidos pelos textos, os sentidos que podemos reconhecer num certo texto particular” Guimarães (2017, p. 41) para se fazer aplicar o Método Enunciativo de Leitura Souza (2022) alguns conceitos devem ser evidenciados - Texto: unidade de significação; Leitura - interpretação: produzir significados; Enunciado: é a unidade de análise semântica; Enunciação: é o acontecimento do dizer; Sentido: é a palavra para a significação dos enunciados; Significação: algo que se diz – produzido na enunciação; Recortes/grifos: fragmentos do acontecimento da enunciação - evidenciam nomes/designações, que enunciam a história do surgimento de um povoado, a fim de descrevê-los e interpretá-los. Para identificá-los são necessários dois procedimentos específicos, tomados de Guimarães (2018): Articulação: estabelece as relações locais, significadas pela enunciação entre os elementos do fragmento do texto, que significam pela relação com os lugares de dizer, agenciados pelo acontecimento; Reescrituração: formulações e reformulações (parafrásticas e polissêmicas) capazes de dizer de forma distinta, conforme exposto, significando diferentemente. Os Procedimentos de análise do MEL, de acordo com Souza (2022), devem ser trabalhados respeitando as estações do ensino híbrido/*blended* de Bacich *et al* (2015), como dito anteriormente. Além disso, os procedimentos de análise do MEL partem do falante enquanto figura linguística e de que “um texto sempre enuncia outros textos ou elementos destes textos, associando-os e os transformando” (GUIMARÃES, 2017, p.9). Para trabalhar o contato com os textos, que serão recortados para análise, Souza (2022) propõe os

movimentos endógeno e exógeno. O movimento endógeno é a identificação do enunciado, em um recorte do acontecimento de enunciação, integrado ao texto que se recorta. Ele é o primeiro contato que o estudante tem com os textos oficiais no *site* da Prefeitura ou em qualquer um outro órgão oficial. Na ausência de algum órgão oficial, pode-se buscar enunciados que enunciam a história/cultura da cidade/município através de garimpagens (movimento exógeno). O movimento exógeno é a busca de textos correlacionados, a que Souza (2022) os denomina como “textos garimpados”. Assim, o ponto de partida para a aplicação dos procedimentos de análise do MEL, partem da localização do(s) texto(s) no *site* da Prefeitura e em falta dele, como dito, em outro órgão oficial e nas esferas sociais que circulam os estudantes da cidade tomada para estudo/aplicação. Uma vez localizados os textos, passa-se para a etapa Leitura-Reconhecimento. Essa etapa é a leitura do texto encontrado pelo estudante no texto *site* oficial. Inicialmente, ela deve ser feita de maneira silenciosa, tanto pelo professor quanto pelo estudante. Em um segundo momento, em voz alta, pelo professor ou aluno, de maneira previamente organizada. A próxima etapa do MEL é o procedimento de Sondagem. Este procedimento é fundamental para identificar importantes enunciados para a constituição dos sentidos dos textos. Nessa etapa, a leitura já vai ganhando uma perspectiva analítica. Destaca-se que o procedimento de Sondagem sempre deve ser feito precedido das perguntas: Que povos ali estiveram/estão? e quais culturas instituíram/instituem? Feito isto, passa-se para a próxima etapa que é a Definição de Recortes. Importante dizer que, para o aluno executar o(s) recorte(s)/grifo(s), o professor deve considerar sua maturidade cognitiva, uma vez que ele já deve extrair fragmentos que evidenciem nomes/designações, que enunciam a história do surgimento de seu povoado, a fim de descrevê-los/interpretá-los. Uma vez que os recortes/grifos foram feitos, a etapa seguinte é a Oralidade/Escuta. Nessa etapa, é revelado os grifos feitos pelo estudante que, nessa fase já se constrói leitor e amplia seu letramento, a partir da escuta/escolha do colega e por ter adquirido uma maturidade cognitiva. A última etapa de análise do MEL é o Domínio Semântico de Determinação (DSDs). A construção do DSDs é uma etapa de raciocínio lógico significativo. Essa etapa exige que o aluno se encontre em um nível avançado de compreensão de maneira que ele seja capaz de construir os DSDs e alcançar os sentidos propostos. Nessa perspectiva, algumas reflexões são importantes: considerar que uma coisa é fazer descrições linguísticas e outra coisa é como se pode analisar um teto enquanto unidade de significação; a consideração ao desenvolvimento cognitivo do estudante deve ser primordial – ser respeitado ao longo das etapas de aplicabilidade do MEL; o procedimento de Sondagem deve ser retomado sempre que necessário, para permitir que o estudante reveja/substitua e amplie seus grifos/recortes; os movimentos endógeno e exógeno devem ser constantes até que o aluno mostre uma compreensão suficiente para construir os sentidos pretendidos; a Garimpagem (movimento exógeno) deve ser conforme o interesse do aluno e quantas vezes forem necessário, até que ele consiga trazer respostas às questões levantadas

nas sondagens (Que povos ali estiveram/estão? e Quais culturas instituíram/instituem?) – realizadas tanto no texto oficial e/ou texto garimpado; só tendo concluído as etapas anteriores é que os recortes constituirão os DSDs – realizados por estações recomendadas pela metodologia do Ensino Híbrido de Bacich *et al* (2015), como já dito. Destaca-se que o Método Enunciativo de Leitura - MEL Souza (2022) é uma pedagogia que ainda está sendo desenvolvida, mas que já possui resultados positivos para o desenvolvimento de habilidades e competências leitora, vindos de escolas parceiras em que já foi aplicado. Posto isto, tornam-se notórias a importância e a necessidade de se ampliar, nas instituições escolares brasileiras/mineiras, metodologias de ensino que desenvolvam práticas pedagógicas que fomentem o desenvolvimento de leitura, a fim de contribuir para o enfrentamento da falta de proficiência leitora e do alto índice de analfabetismo funcional dos brasileiros, evidenciados reiteradas vezes, nos avaliadores PISA e INAF. Nesse cenário, aponta-se que a pertinência acadêmico científica do Método Enunciativo de Leitura - MEL, proposto por Souza (2022), tem o objetivo de contribuir para solucionar a falta de proficiência leitora e o alto índice de analfabetismo funcional brasileiro/mineiro, enquanto uma pedagogia de leitura inter e multidisciplinar, que objetiva subsidiar professores de quaisquer áreas do conhecimento, para o desenvolvimento de competências e habilidades leitora, uma vez que considera-se que “os textos fazem parte da história de todos nós, com maior ou menor força. Não há como não se deparar com eles sempre (...) E eles são decisivos para tudo que fazemos” (GUIMARÃES, 2017, p.9). Somos professores, precisamos mudar esse triste cenário da Educação Brasileira. Compreendendo-se a relevância que a análise semântico-enunciativa oportuniza para o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras dos estudantes, já que, as práticas que vêm sendo adotadas, de acordo com o que aponta os índices dos avaliadores externos PISA e INAF, estão sendo falhas. Sendo assim, propõe-se o Método Enunciativo de Leitura MEL, enquanto uma pedagogia de leitura eficaz, por se tratar de uma pedagogia de leitura inter e multidisciplinar, que mobiliza afetivamente o estudante para a leitura e permite a articulação de saberes adquiridos, transformando a sala de aula e suas esferas sociais, em uma comunidade leitora que propicia troca de informações, através do sentido da linguagem, no espaço de enunciação, materializado em textos orais e escritos (garimpos), que enunciam o processo de ocupação, exploração e formação do município tomado para estudo, e reflete sobre os povos que ali estiveram/estão e as culturas que instituíram/instituem.

1071

Considerações finais

O Método Enunciativo de Leitura - MEL, de Souza (2022), nasceu partindo-se das últimas estatísticas dos avaliadores educacionais externos de larga escala - PISA e INAF, aplicados no Brasil no ano de 2018 - que revelaram a falta de proficiência dos estudantes e o alto índice

de analfabetismo funcional dos cidadãos brasileiros - para propor uma metodologia semântico-enunciativa, eficaz - fundamentada na Semântica do Acontecimento, de Guimarães (2018) - para o desenvolvimento de competências e habilidades leitora dos estudantes brasileiros/mineiros. Coerente com a BNCC, o Método Enunciativo de Leitura - MEL Souza (2022), é uma pedagogia de leitura que permite a articulação de saberes adquiridos, transforma a sala de aula e as esferas sociais dos estudantes, em uma comunidade leitora, que transcende o ambiente escolar – ultrapassa o muro das instituições escolares – e abrange todo o espaço enunciativo no entorno do estudante, o que possibilita o professor trabalhar com uma realidade próxima das relações sociais, que estabelecem entre a escola/educador/família e sociedade. Além disso, o MEL mobiliza afetivamente o aluno, oportuniza seu protagonismo, agrega metodologias ativas e recursos tecnológicos para o desenvolvimento de seus procedimentos, respeitando o desenvolvimento cognitivo do estudante, estabelecendo relações com seu meio – propondo-lhes assim, aprendizagens significativas, substanciadas através de textos orais e escritos que enunciam a História/Cultura Local. Nessa perspectiva, reconhece-se o Método Enunciativo de Leitura – MEL, enquanto pedagogia semântico enunciativa, inter e multidisciplinar, capaz de subsidiar professores de quaisquer áreas do conhecimento, para o desenvolvimento de competências e habilidades leitora, nos estudantes da Educação Básica brasileira/mineira, e, conseqüentemente, contribuir para o enfrentamento da falta de proficiência leitora e o alto índice de analfabetismo funcional brasileiro/mineiro, enunciados pelos PISA e INAF.

1072

Referências

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO: ação social do IBOPE. **Indicador de Alfabetismo Funcional-Inaf Brasil 2018**: Resultados preliminares. Edição Especial. [S.l.], 2018. Disponível em:

https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-resultados-preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 15 de jul. de 2023.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (orgs). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BNCC – **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: SEE, 2017c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 15 de jul. de 2023.

BRASIL. República Federativa do Brasil. Ministério da Educação, MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Básica, DAEB. **Relatório Brasil no PISA 2018**: versão preliminar. Brasília, DF. Inep/MEC, 2019. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em 15 de jul. de 2023.

GUIMARÃES, E. **Semântica, Enunciação e Sentido**, Campinas, SP, Ed. Pontes, 2018.

_____. **Texto e Enunciação**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/54118180-Texto-e-enunciação-eduardo-guimarães.html>. Acesso em 15 de jul. de 2023.

GUIMARÃES, E. **Análise de texto - procedimentos, análises, ensino**. São Paulo: Hucitex Editora, 2ª. ed., 2017.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

INAF BRASIL 2018 – **Ação Educativa**. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br>. Acesso em 15 de jul. de 2023.

SOUZA, J.C.P. de. **Tempo e espaço enunciam o memorável que constitui os sujeitos e as línguas no acontecimento de linguagem**. Traços de Linguagem, Cáceres, v. 1, n. 1, p. 45-56, 2017.

SOUZA, J. C. P. de. **Método enunciativo de leitura (MEL): um diálogo entre a linguística e o ensino**. Línguas e Instrumentos Linguísticos, Campinas, SP, v. 25, n. 50, p. 25-46, 2022. DOI: 10.20396/lil.v25i50.8671016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8671016>. Acesso em: 15 de jul. de 2023.

A ALFABETIZAÇÃO ACADÊMICA NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: EM BUSCA DO ESPÍRITO CIENTÍFICO

Raphael Pereira¹

Introdução

A transição do Ensino Médio para o Ensino Superior é marcada por sentimentos de medo, dúvida, ansiedade e incertezas. Na Educação Básica, geralmente, os estudantes estão acostumados com gêneros textuais diversos, como: cartas, depoimentos, resenhas jornalísticas, crônicas, artigo de opinião, dentre outros (SILVA, 2017).

Quando chegam ao Ensino Superior, são apresentados gêneros de escrita diferentes: artigos científicos, projetos de pesquisa, monografias, dentre outros. Nesse sentido, espera-se que os estudantes não tenham familiaridade com esses gêneros e apresentem dificuldades em seu processo de construção.

Os resultados apresentados pelas principais avaliações em relação à qualidade da educação no Brasil revelam um quadro preocupante no que concerne à questão da Leitura. O desempenho médio dos estudantes brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) em Leitura teve uma evolução discreta no período entre 2000 e 2018 (2000 = 396, 2003 = 403, 2006 = 393, 2009 = 412, 2012 = 407, 2015 = 407 e 2018 = 413), mas muito abaixo de vários países que participaram desse programa (BRASIL, 2020). No Ensino Superior, a iniciação à pesquisa atravessa alguns percalços quando se trata de introdução dos métodos científicos para os estudantes: existência de uma disciplina de Metodologia Científica e a utilização de bibliografias com informações diversas sobre o assunto. Esses percalços se justificam não pelo fato de suas ações por si só, mas por conta do estudante, muitas vezes, não estar preparado, suficientemente, para estudar nessa nova etapa de sua vida acadêmica.

Portanto, quando o estudante vivencia esse processo, o mesmo pode ter um bom encontro com a alfabetização acadêmica e com a alfabetização científica. Para Chassot (2003), a

1074

¹Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), Especialista em Farmacologia Clínica pela Escola Superior São Francisco de Assis (ESFA), Licenciado em Química pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), Bacharel em Farmácia-Bioquímica pela Escola Superior São Francisco de Assis (ESFA) e Licenciado em Matemática pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Membro da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Assessor de Pesquisa, Extensão e Internacionalização (PEI) da Faculdade Estácio de Vila Velha (FESVV). Professor da Faculdade Estácio de Sá de Vitória (FESV), Faculdade Estácio de Sá de Vila Velha (FESVV) e E.E.E.F.M. Sílvio Rocio. E-mail: raphaelpharma@hotmail.com

alfabetização científica é a capacidade de compreensão sobre ciência, sociedade, tecnologia e meio ambiente, considerando que o indivíduo é um produto social e cultural do meio. Assim, o objetivo dessa pesquisa foi analisar a construção de artigos científicos desenvolvidos por estudantes e professores a partir de metodologias inovativas.

A definição de artigo científico e suas contribuições

Define-se artigo científico como uma forma de apresentação sintética, no modelo de redação científica e conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), dos resultados obtidos através de pesquisas realizadas a respeito de uma temática. Tem objetivo de ser uma forma enxuta de compartilhar conhecimento, através de sua publicação, a questão investigada, o referencial teórico, a metodologia empregada, os resultados atingidos e as principais dificuldades encontradas no processo de levantamento de dados ou, em sua posterior análise, para ambientar o leitor ao cenário explorado (PEROTA; CARVALHO; BECCALLI, 2015; AQUINO, 2010).

O artigo científico é composto, normalmente, por elementos textuais (*Introdução, Fundamentação Teórica, Metodologia, Análise e Discussão dos Dados e Conclusão*) e elementos pós-textuais (*Referências*). Os elementos pré-textuais (*Resumo, capa, folha de rosto e sumário*), geralmente, não se apresentam nesse tipo de organização de escrita acadêmica, com exceção do *Resumo*, já que no artigo científico o mesmo representa o cartão de visita do trabalho, podendo ser considerado um elemento textual.

De forma geral, conforme Aquino (2010), após a escolha do título, os elementos textuais do artigo científico são importantes, pois contemplam as seguintes informações apresentadas no quadro 1:

1075

Quadro 1 - Características dos elementos textuais de um artigo científico

ELEMENTOS TEXTUAIS	CARACTERÍSTICAS
Resumo*	Busca reunir, de forma sintética, o escopo do trabalho como um todo, indicando sua contextualização, objetivo, metodologia, resultado e conclusão.
Introdução	Elemento que atrai o leitor para sua temática. Ela discorre sobre o tema, problema de pesquisa, justificativa, estudos realizados e objetivos.
Fundamentação Teórica	Envolvida com o desenvolvimento dos tópicos textuais, citações, número de parágrafos, conceitos e estudos realizados.
Metodologia	Indica como o trabalho foi realizado e em que condições. A caracterização da pesquisa é importante, pois revela: a abordagem e objetivo, procedimento, sujeitos e/ou materiais, instrumentos de coleta de dados e análise dos dados.
Análise e Discussão dos Dados	Momento de organizar, transformar os dados em informações para posterior discussão. Deseja-se que, após essas ações, seja realizado um confronto dos resultados com outros estudos.
Conclusão	Finalização do trabalho. Espera-se que haja a indicação dos objetivos atingidos, resumo dos principais resultados, contribuições do estudo, pontos críticos ou dificuldades e sugestões futuras.
Referências**	Contempla a lista de obras consultadas para compor o trabalho. Muito importante para dar confiabilidade e credibilidade na escrita, já que informam a origem das informações coletadas.

1076

*Apesar do *Resumo* ser um elemento pré-textual, o mesmo foi considerado como um elemento textual na construção de um artigo científico.

**As *Referências* representam um elemento pós-textual, mas foram inseridas nesse quadro com a finalidade de explicitar suas funções em um trabalho acadêmico.

Fonte: Adaptado de Aquino (2010).

Assim, todo esse processo envolve a experiência com o método científico. As etapas desse método podem ser representadas por: observação de um fenômeno, elaboração de um

problema de pesquisa, realização de uma revisão bibliográfica, formulação de hipóteses, coleta de dados, análise e discussão dos dados, e conclusão (AQUINO, 2010).

Luiz (2018) chama atenção para a culminância de uma pesquisa científica. O ciclo se completa quando há a divulgação do que foi produzido. Os principais meios de divulgação científica são os eventos (congressos, encontros, seminários, dentre outros) e os periódicos (revistas ou livros). As publicações são importantes, pois elas permitem medir e avaliar uma área de conhecimento como emergente, consolidada ou decadente, através da análise quantitativa e qualitativa dos estudos realizados.

Andrade e Lima (2007) afirmam que existem alguns motivos para a construção de um artigo científico: divulgação científica, reconhecimento próprio e institucional, possibilidade de apresentação do progresso das pesquisas e a possibilidade de obter experiência profissional. Pode-se observar que sempre existirá um fator pessoal envolvido, o que faz da produção científico-acadêmica um empreendimento que precisa de uma motivação pessoal para que ela ocorra.

Assim, muitas instituições ampliam seu fazer, promovendo cursos, palestras e eventos com o objetivo de engajar o desenvolvimento de pesquisas científicas para aumentar as publicações e a quantidade de informações relacionadas a uma temática.

A escrita acadêmica e o uso de metodologias inovativas no processo de construção de artigos científicos

1077

Escrever é uma ação carregada de subjetividades e experiências. Dessa forma: “[...] a escrita abre as portas para ser o caminho de contribuição com a solução de esclarecimentos individuais e coletivos e como suporte para a inclusão histórico-social no mundo investigativo” (BIANCHETTI, 2008, p. 262). Ao redigir um texto, emergem diversas atividades mentais, como: objetivos, planejamento, memória, resolução de problemas, reflexão, dentre outras (BEREITER; SCARDAMALIA, 1987), e no momento de sua construção, percebe-se a diferença entre pensar, falar e escrever (FURLANETTO, 2001).

As dificuldades apontadas pelos estudantes do Ensino Superior se justificam pela ausência de práticas de escrita frequentes e nas lacunas deixadas pela Educação Básica (CHRISTOFOLI; VITÓRIA, 2013). Upegui (2011) afirma que existem armadilhas internalizadas ao longo da vida que incidem sobre o processo da escrita. Esse fato aumenta a dificuldade do processo e pode resultar em bloqueios que aprisionam o pensar e o fazer.

Para Bachelard (1996), os obstáculos epistemológicos fazem parte da ação de conhecer. O conhecimento do senso comum pode ser um obstáculo ao conhecimento científico, pois este se trata de um pensamento abstrato. Assim, é necessário superar ou transpor diversos de obstáculos epistemológicos para que a construção do espírito científico se efetive, pois eles são considerados entraves à aprendizagem.

Assim, os obstáculos epistemológicos dificultam a construção do pensamento científico. Esses obstáculos são enumerados por Bachelard (1996), de acordo com o quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Obstáculos epistemológicos

OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS	CARACTERÍSTICAS
1. A experiência primeira	A experiência é colocada antes e acima da crítica, ou seja, dá-se preferência às imagens e não às ideias.
2. O conhecimento geral	Todas as outras explicações vão derivar do primeiro conhecimento geral, ou seja, as mesmas respostas são dadas a todas as questões.
3. Obstáculo verbal	Tendência de associação de uma palavra concreta a uma abstrata, ou seja, o uso de metáforas e analogias antes da teoria.
4. Conhecimento unitário e pragmático	As generalizações dão suporte para uma explicação pragmática ou utilitária de um fenômeno complexo.
5. Substancialismo	Materialização promovida pelo uso de imagens ou da atribuição de qualidades a algo que não possui esse tipo de característica.
6. Realismo	A substância de um objeto é aceita como um bem pessoal, ou seja, apossa-se dele como se toma posse de uma vantagem.
7. Animismo	Atribuição de vida e características humanas às coisas inanimadas para explicar fenômenos.

1078

Fonte: Adaptado de Bachelard (1996).

Nesse contexto, ao realizar a escrita acadêmica, a originalidade (autoria, identidade, voz, posição, atribuição, citação e paráfrase) deve se apresentar. É importante usar as fontes de pesquisa confiáveis e de forma adequada (TOMAÉL et al., 2001), a partir de uma leitura profunda e crítica, em que a interpretação se sobreponha à reprodução e que a paráfrase não seja no estilo de um *patchwriting*, ou seja, uma espécie de plágio em que se faz algumas alterações e substituições no texto original (ALVES; MOURA, 2016).

Carlino (2005) compreende a escrita acadêmica, no Ensino Superior, como um processo de alfabetização acadêmica. Ela deve oportunizar o aprendizado e a prática de noções e estratégias direcionadas para uma cultura discursiva, contemplando a argumentação, o raciocínio lógico e o posicionamento crítico, por exemplo. Dentre as estratégias para a superação das dificuldades manifestadas pelos estudantes, destaca-se a implementação de

Centros de Escrita, em que os estudantes mais experientes sejam monitores para orientar os estudantes menos experientes (CARLINO, 2003).

A partir das discussões aqui apresentadas, é possível observar que a produção de uma boa escrita acadêmica precisa de planejamento e organização, tempo de qualidade para operar com as ideias, elaborar o pensamento, materializando-o no mundo objetivo (UPEGUI, 2011). No que se refere às dificuldades, Machado (2012) diz que é necessário superar as inseguranças e os medos, pois ser pesquisador é um processo de amadurecimento contínuo e o movimento de arriscar-se é essencial (FAVA-DE-MORAES; FAVA, 2000).

Nesse contexto, é indispensável pensar em estratégias que facilitem o processo da escrita acadêmica. Uma delas se dá a partir do uso de metodologias inovativas. Elas englobam a inovação e aspectos distintos do processo de ensino e aprendizagem em uma matriz de planejamento (FILATRO; CAVALCANTI, 2018).

As autoras ainda destacam que as metodologias inovativas se subdividem em quatro tipos: metodologias ativas, metodologias ágeis, metodologias imersivas e metodologias analíticas. Assim:

As metodologias ativas focam os papéis desempenhados no processo e as atividades realizadas por eles. As metodologias ágeis focam no tempo, que envolve tanto a duração pontual das atividades de aprendizagem propostas quanto seu desdobramento em uma linha do tempo. As metodologias imersivas se apoiam intensamente em mídias e tecnologias. E as metodologias analíticas se ocupam mais da avaliação (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 5).

1079

Isso significa que as metodologias ativas focam mais no fazer protagonista do estudante, as metodologias ágeis buscam usar, da melhor forma, o tempo, as metodologias imersivas proporcionam uma experiência de aprendizagem significativa a partir de mídias e tecnologias, e as metodologias analíticas fazem a extração dos significados dos dados brutos a fim de atingir os objetivos propostos por meio de avaliações.

Assim, trazendo essas ideias à luz da escrita acadêmica e da construção do artigo científico, pode-se inferir que um exemplo de ação referente à metodologia ativa seria o próprio ato de escrever, sendo essa ação orientada pelo professor. Em relação à metodologia ágil, tem-se a leitura de artigos científicos para a identificação dos elementos textuais e sua pertinência. Quando se trata da metodologia imersiva, pode-se utilizar *sites* e *softwares* para a construção das referências e análise antiplágio. E por fim, exemplifica-se a metodologia analítica com o uso de um instrumento de avaliação que analisa a qualidade do que foi produzido. Assim, o estudante é corresponsável pela construção de seu artigo científico, se posicionando de forma mais consciente em relação às suas produções. Isso demonstra que escrever não é uma ação isolada e desorientada, ela necessita do engajamento do estudante para haver uma evolução.

Metodologia

A pesquisa teve uma abordagem quantitativa com objetivos descritivos e procedimentos de campo. A amostra foi composta por 65 indivíduos, sendo estudantes do Ensino Superior e professores da Educação Básica da cidade de Vitória-ES no ano de 2022. O acompanhamento do processo de produção dos artigos científicos ocorreu em momentos *on-line* e *off-line* pela plataforma da *Microsoft Teams*®.

Para o desenvolvimento do processo, foram planejados quatro momentos: I) Explicação sobre o modelo do artigo científico a ser construído; II) Orientações para o desenvolvimento de cada elemento textual do artigo científico; III) Avaliação e *feedback* das primeiras versões dos artigos científicos enviados; IV) Avaliação e *feedback* das segundas versões dos artigos científicos enviados.

A coleta de dados se deu pelo acompanhamento da realização das atividades e pela apresentação das primeiras e segundas versões dos artigos científicos produzidos. É importante ressaltar que essas coletas tiveram como base a recursividade, em que o fazer e o refazer são possíveis a partir de diálogos para o atendimento aos itens necessários para compor o artigo científico. Foram nesses momentos dialógicos que ocorreram as intervenções.

A análise dos dados se deu pela verificação da melhoria ocorrida (em percentual) no processo de construção dos artigos científicos, pela descrição das potencialidades e fragilidades observadas, pelo tamanho de efeito das intervenções realizadas, pela apresentação da média e desvio padrão dos conceitos obtidos e pela diferença entre as médias dos conceitos obtidas pelo teste t de *Student*, considerando a construção de 25 artigos científicos (n = 25).

Para essas análises foram utilizados o *software Microsoft*® *Excel 2019* e uma escala de conceitos, variando de 0 a 5, sendo 0 = não contemplou todos itens necessários, 1 = contemplou um item necessário, 2 = contemplou dois itens necessários, 3 = contemplou três itens necessários, 4 = contemplou quatro itens necessários e 5 = contemplou todos os itens necessários. Os itens necessários para cada elemento textual são: *Resumo* (contextualização, objetivo, metodologia, resultado e conclusão), *Introdução* (tema, problema de pesquisa, justificativa, estudos realizados e objetivos), *Fundamentação Teórica* (tópicos textuais, citações, número de parágrafos, conceitos e estudos realizados), *Metodologia* (abordagem e objetivo, procedimento, sujeitos e/ou materiais, instrumentos de coleta de dados e análise dos dados), *Análise e Discussão dos Dados* (organização dos dados, caracterização dos dados, discussão, confronto dos resultados com outros estudos e resumo dos resultados no último parágrafo), *Conclusão* (indicação dos objetivos atingidos, resumos dos principais resultados, contribuições do estudo, pontos críticos ou dificuldades e sugestões futuras).

Os cálculos do tamanho de efeito e do teste t de *Student* foram realizados após a utilização do teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov*, sendo que a amostra se apresentou normal, e

1080

considerou-se um intervalo de confiança de 95%. Valores de tamanho de efeito $d > 0,8$ são considerados grandes, conferindo então um grande impacto para o fenômeno avaliado (SAWILOWSKY, 2009) e para o teste t de *Student*, o valor de corte para rejeitar a hipótese nula é a partir de $p = 0,05$, significando que, quando não há nenhuma diferença entre as médias, um valor muito extremo para o teste é esperado em menos de 5% das vezes (FERREIRA; PATINO, 2015).

Análise e discussão dos dados

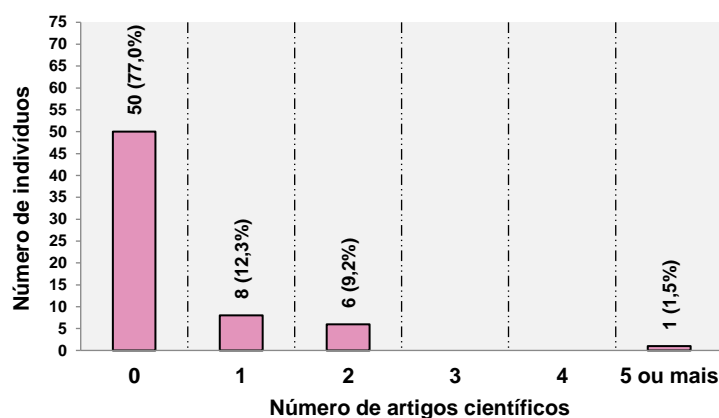
Descrição da amostra investigada

A descrição da amostra investigada foi dividida em quatro partes: identificação (estudante ou professor), produção de artigos científicos (número de artigos produzidos), desenvolvimento textual (dificuldades declaradas) e nível de compreensão sobre os elementos textuais que compõem os artigos científicos (domínio declarado).

Assim, na identificação dos participantes, observou-se que 6,1% ($n = 4$) são professores, sendo que 4,6% ($n = 3$) são da *Educação Básica* e 1,5% ($n = 1$) é do *Ensino Superior*. Em relação aos estudantes, 93,9% ($n = 61$) pertencem a esse grupo, sendo que 12,3% ($n = 8$) cursam *Administração*, 12,3% ($n = 8$) cursam *Educação Física*, 10,7% ($n = 7$) cursam *Enfermagem*, 6,2% ($n = 4$) cursam *Engenharia Civil*, 7,7% ($n = 5$) cursam *Engenharia de Produção*, 6,2% ($n = 4$) cursam *Engenharia Elétrica*, 14,0% ($n = 9$) cursam *Fisioterapia*, 1,5% ($n = 1$) cursa *Licenciatura em Matemática*, 1,5% ($n = 1$) cursa *Licenciatura em Química*, 4,6% ($n = 3$) cursam *Nutrição*, 9,2% ($n = 6$) cursam *Pedagogia* e 7,7% ($n = 5$) cursam *Psicologia*.

No que se refere à produção de artigos científicos, o gráfico 1 mostra que 77,0% ($n = 50$) dos participantes não escreveram nenhum artigo científico, 12,3% ($n = 8$) escreveram apenas um artigo científico, 9,2% ($n = 6$) escreveram dois artigos científicos e 1,5% ($n = 1$) escreveu mais de cinco artigos científicos.

Gráfico 1 - Número de artigos científicos produzidos pelos participantes



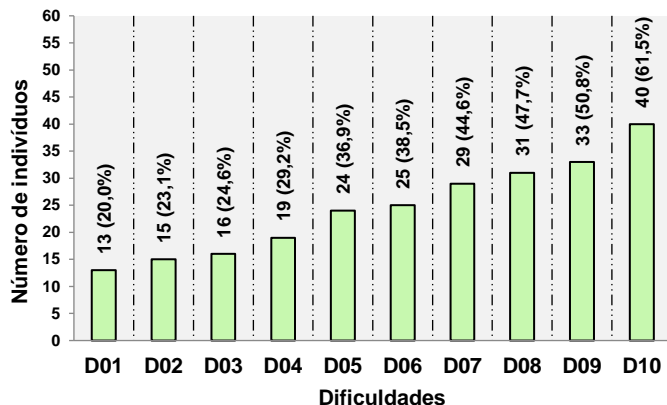
Elaborado pelo autor (2023).

O resultado teve esse perfil, pois a maioria dos estudantes cursavam períodos mais iniciais de seus respectivos cursos. O professor do Ensino Superior foi o indivíduo que escreveu mais de cinco artigos científicos.

O gráfico 2 apresenta as dificuldades declaradas pelos participantes em relação ao desenvolvimento textual.

1082

Gráfico 2 - Dificuldades declaradas pelos participantes em relação ao desenvolvimento textual



Legenda:

- D01** = Dificuldade para inserir numeração de página em um trabalho;
- D02** = Dificuldade para desenvolver os parágrafos de forma mais sintética;
- D03** = Dificuldade para formatar o texto no computador;
- D04** = Dificuldade para desenvolver os parágrafos de forma mais extensa;
- D05** = Dificuldade para construir gráficos, tabelas, quadros e figuras no computador;
- D06** = Dificuldade para selecionar artigos científicos na Internet para a realização do trabalho;
- D07** = Dificuldade para iniciar um texto, pois não se tem segurança em relação à sua lógica;
- D08** = Dificuldade para decidir o que escrever;
- D09** = Dificuldade para seguir as normas da ABNT;
- D10** = Dificuldade para organizar as ideias quando se escreve.

Elaborado pelo autor (2023).

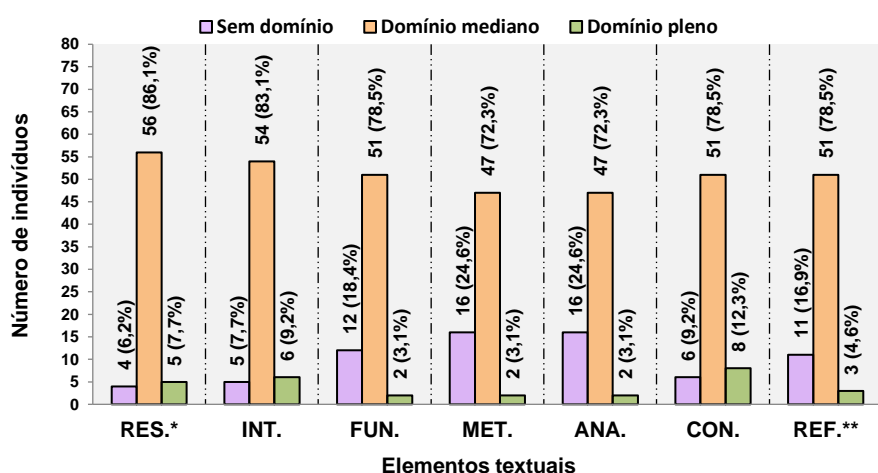
Em relação às dificuldades declaradas pelos participantes, percebe-se que os maiores percentuais se concentram, conforme o gráfico 3: 61,5% (n = 40) em D10 (*dificuldade para organizar as ideias quando se escreve*), 50,8% (n = 33) em D09 (*dificuldade para seguir as normas da ABNT*), 47,7% (n = 31) em D08 (*dificuldade para decidir o que escrever*) e 44,6% (n = 29) em D07 (*dificuldade para iniciar um texto, pois não se tem segurança em relação à sua lógica*). E os menores percentuais são: 20,0% (n = 13) em D01 (*dificuldade para inserir numeração de página em um trabalho*), 23,1% (n = 15) em D02 (*dificuldade para desenvolver os parágrafos de forma mais sintética*), 24,6% (n = 16) em D03 (*dificuldade para formatar o texto no computador*), 29,2% (n = 19) em D04

(*dificuldade para desenvolver os parágrafos de forma mais extensa*), 36,9% (n = 24) em D05 (*dificuldade para construir gráficos, tabelas, quadros e figuras no computador*) e 38,5% (n = 25) em D06 (*dificuldade para selecionar artigos científicos na Internet para a realização do trabalho*).

Assim, nota-se que as principais dificuldades estão relacionadas ao processo do início da escrita acadêmica, indicadas por D07, D08, D09 e D10. Esse fato pode ser explicado pelas experiências de leitura e escrita oriundas da Educação Básica e pela experiência primeira com a escrita nos moldes acadêmico-científicos.

Os níveis de compreensão, declarados pelos participantes, sobre os elementos textuais que compõem os artigos científicos são apresentados no gráfico 4.

Gráfico 3 - Níveis de compreensão, declarados pelos participantes, sobre os elementos textuais que compõem os artigos científicos



1084

Legenda: RES. = *Resumo*, INT. = *Introdução*, FUN. = *Fundamentação Teórica*, MET. = *Metodologia*, ANÁ. = *Análise e Discussão dos Dados*, CON. = *Conclusão*, REF. = *Referências*.

*Apesar do *Resumo* ser um elemento pré-textual, o mesmo foi considerado como um elemento textual na construção de um artigo científico;

**As *Referências* representam um elemento pós-textual, mas foram inseridas nesse gráfico com a finalidade de indicar o nível de compreensão (sobre as mesmas) declarado pelos participantes.

Elaborado pelo autor (2023).

O gráfico 3 revela que os participantes declararam que, em relação ao *Resumo*, 6,2% (n = 4) não têm domínio, 86,1% (n = 56) têm domínio mediano e 7,7% (n = 5) têm domínio pleno.

Para a *Introdução*, 7,7% (n = 5) não têm domínio, 83,1% (n = 54) têm domínio mediano e 9,2% (n = 6) têm domínio pleno. Sobre a *Fundamentação Teórica*, 18,4% (n = 12) não têm domínio, 78,5% (n = 51) têm domínio mediano e 3,1% (n = 2) têm domínio pleno. Na *Metodologia*, 24,6% (n = 16) não têm domínio, 72,3% (n = 47) têm domínio mediano e 3,1% (n = 2) têm domínio pleno. Quando se trata da *Análise e Discussão dos Dados*, 24,6% (n = 16) não têm domínio, 72,3% (n = 47) têm domínio mediano e 3,1% (n = 2) têm domínio pleno. Sobre a *Conclusão*, 9,2% (n = 6) não têm domínio, 78,5% (n = 51) têm domínio mediano e 12,3% (n = 8) têm domínio pleno. Em relação às *Referências*, 16,9% (n = 11) não têm domínio, 78,5% (n = 51) têm domínio mediano e 4,6% (n = 3) têm domínio pleno.

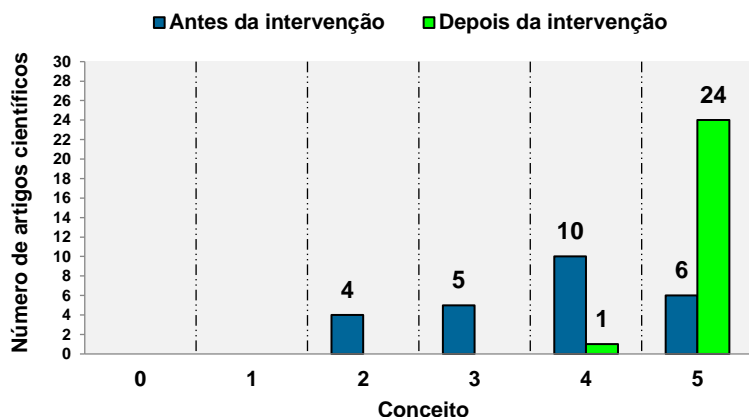
Ao analisar essas informações, percebe-se que há um certo conhecimento (mediano) sobre os elementos textuais do artigo científico. Mas, elas dizem algo a mais: não há uma sensação de certeza para se produzir esses elementos textuais com qualidade, pois esse conhecimento mediano, muito provavelmente, refere-se à lembrança que os participantes tiveram quando foram questionados sobre o assunto. Se os percentuais dos indivíduos que não têm domínio com os que têm domínio mediano, em relação aos elementos textuais, fossem somados, os resultados seriam: *Resumo* (92,3%), *Introdução* (90,8%), *Fundamentação Teórica* (96,9%), *Metodologia* (96,9%), *Análise e Discussão dos Dados* (96,9%), *Conclusão* (87,7%) e *Referências* (95,4%). Esses resultados chamam a atenção para uma intervenção sobre a escrita acadêmica e a produção de artigos científicos.

Análise e discussão com base na estatística descritiva

Nesse momento, a análise e a discussão dos dados se pautaram na descrição da trajetória dos participantes no atendimento aos itens necessários para cada elemento textual.

Nesse contexto, o gráfico 4 mostra que, para a construção do *Resumo*, houve uma melhoria de 300,0%, pois antes da intervenção somente 6 artigos científicos contemplavam os 5 itens necessários (contextualização, objetivo, metodologia, resultado e conclusão) e depois esse valor chegou a 24, considerando n = 25.

Gráfico 4 - Conceitos obtidos para o *Resumo* antes e depois da intervenção



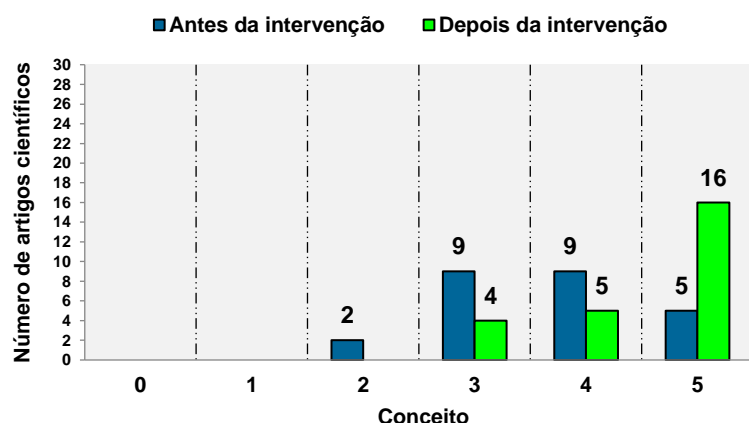
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ainda se observou que, após a intervenção, os artigos científicos se deslocaram para os conceitos 4 e 5 (gráfico 4), indicando uma compreensão adequada sobre a escrita acadêmica para esse elemento textual. Nesse item, a maior dificuldade se relacionou com a coesão e a coerência do texto, pois o mesmo precisava ser escrito de forma mais sintética.

Para a *Introdução*, indicou-se uma melhoria de 220,0% (gráfico 5), pois iniciou-se com 5 artigos científicos, que contemplavam o que era necessário (tema, problema de pesquisa, justificativa, resultados de estudos e objetivos), e finalizou-se com 16.

1086

Gráfico 5 - Conceitos obtidos para a *Introdução* antes e depois da intervenção



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Assim, após a intervenção, houve um deslocamento dos artigos científicos para os conceitos 4 e 5 (gráfico 6), indicando, também, uma compreensão adequada sobre a escrita acadêmica para esse elemento textual.

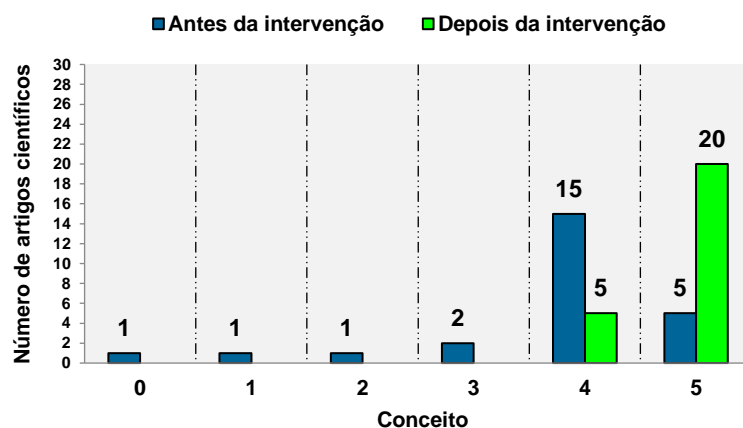
A maior dificuldade, nesse elemento textual, foi inserir informações (qualitativas e quantitativas) no que se refere à composição da relevância da temática explorada e suas respectivas citações.

De acordo com o gráfico 7, na *Fundamentação Teórica*, a melhoria foi de 300,0%, partindo-se de 5 artigos científicos, que contemplaram os itens necessários (tópicos textuais, citações, número de parágrafos, conceitos e estudos realizados), e finalizando-se com 20.

Embora exista um deslocamento dos artigos científicos para os conceitos 4 e 5 (gráfico 6), ainda existem dificuldades para se compreender como se deve proceder para atender aos critérios da escrita acadêmica sobre a *Fundamentação Teórica*.

Os pontos de atenção, presentes no elemento textual em questão, foram: construir textos com coerência, ausência de citações em alguns pontos, paráfrases com tom de plágio do tipo *patchwriting*.

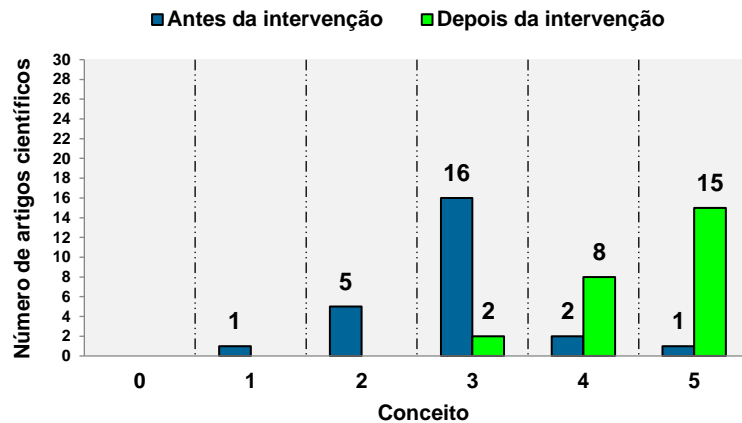
Gráfico 6 - Conceitos obtidos para a *Fundamentação Teórica* antes e depois da intervenção



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A *Metodologia* teve uma melhoria de 1400%, pois antes apenas 1 artigo científico atendeu o que era necessário (abordagem e objetivo, procedimento, sujeitos e/ou materiais, instrumentos de coleta de dados e análise dos dados) e depois 15 contemplaram todos os itens (gráfico 7).

Gráfico 7 - Conceitos obtidos para a *Metodologia* antes e depois da intervenção



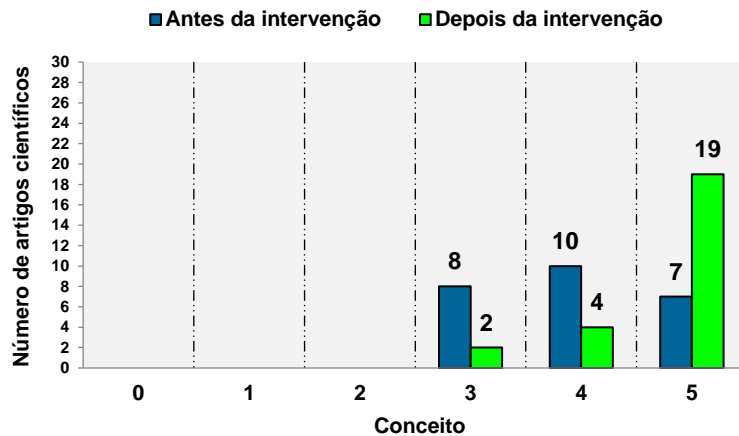
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Verificou-se uma certa confusão ou ausência de alguns itens necessários para compor esse elemento textual. O gráfico 8 mostra a existência de artigos científicos com algumas lacunas e estas precisam ser revisadas.

As dificuldades encontradas nesse elemento textual foram: identificar, com precisão, o tipo de pesquisa coerente com o desenvolvimento do artigo científico e descrever detalhadamente as informações necessárias para compor o tipo de pesquisa selecionado.

No que se refere à *Análise e Discussão dos Dados*, o gráfico 8 indica que a melhoria foi de 171,0%, pois antes 7 artigos científicos contemplavam os itens necessários (organização dos dados, caracterização dos dados, discussão, confronto dos resultados com outros estudos e resumo dos resultados no último parágrafo) e depois 19 conseguiram êxito.

Gráfico 8 - Conceitos obtidos para a *Análise e Discussão dos Dados* antes e depois da intervenção



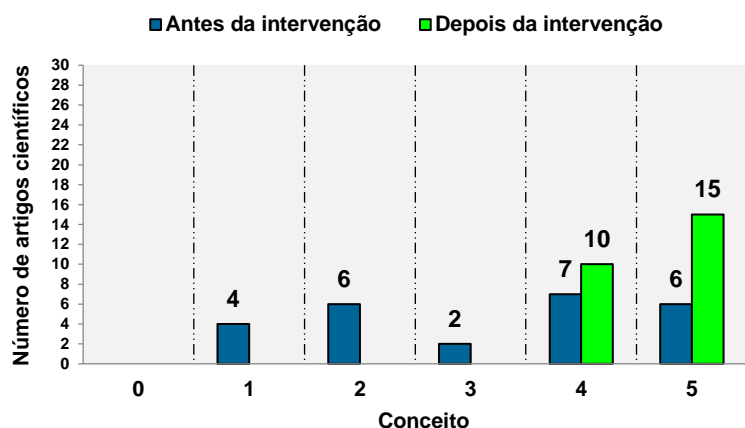
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Nesse elemento textual, o entendimento sobre a escrita acadêmica com os itens necessários foi mediano (gráfico 8). Faltou um aprofundamento de ideias e o desdobramento das informações. Isso significa que a maior dificuldade foi realizar as análises mais detalhadas, considerando a organização realizada em cada artigo científico e, muitas vezes, não houve relação do resultado obtido com os da literatura. Em alguns momentos, a discussão se baseou apenas na descrição dos gráficos ou tabelas apresentadas, não indicando alguma tendência ou problematização dos resultados para além do óbvio.

Na *Conclusão*, obteve-se uma melhoria de 150,0% (gráfico 9), indo de 6 artigos científicos que contemplaram os itens esperados (indicação dos objetivos atingidos, resumos dos principais resultados, contribuições do estudo, pontos críticos ou dificuldades e sugestões futuras) para 15.

Então, conforme o gráfico 9, houve um deslocamento dos artigos científicos para os conceitos 4 e 5. Isso significa que houve uma compreensão adequada sobre a escrita acadêmica no que se refere aos itens que devem compor esse elemento textual.

Gráfico 9 - Conceitos obtidos para a *Conclusão* antes e depois da intervenção



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

As dificuldades apontadas para esse elemento textual foram: ausência de indicação de pontos críticos ou dificuldades e confusão desse elemento com a *Análise e Discussão dos Dados*.

Em relação à formatação do artigo científico, conforme as normas da ABNT e a construção das referências, a melhoria foi progressiva. A formatação foi realizada (em tempo real) pelos participantes e a construção das referências se deu a partir de um *site* formatador de referências. Com isso, foi possível um diálogo mais direto com *feedbacks* para o acerto das inconsistências apresentadas.

Portanto, a experiência de construção de um artigo científico em um curso de formação específica foi potencializadora, pois os diálogos e esclarecimentos estabelecidos foram agregadores para os participantes.

Análise e discussão com base na estatística inferencial

Nesse tópico, foram avaliadas as contribuições das intervenções realizadas durante o processo de produção do artigo científico. Para isso, os momentos antes das intervenções foram relacionados com os momentos depois das intervenções. Assim, foram realizados os seguintes cálculos: média, desvio padrão, teste t de *Student* pareado e tamanho de efeito.

As médias e os desvios padrões dos elementos textuais, antes e depois das intervenções, analisados foram: *Resumo*: antes ($3,72 \pm 1,02$) e depois ($4,96 \pm 0,20$), *Introdução*: antes ($3,68 \pm 0,90$) e depois ($4,48 \pm 0,77$), *Fundamentação Teórica*: antes ($3,76 \pm 1,20$) e depois ($4,80 \pm 0,41$), *Metodologia*: ($2,88 \pm 0,78$) e depois ($4,52 \pm 0,65$), *Análise e Discussão dos Dados*: antes ($3,96 \pm 0,79$) e depois ($4,68 \pm 0,63$) e *Conclusão*: antes ($3,20 \pm 1,47$) e depois ($4,80 \pm 0,41$). Nesse

sentido, os maiores aumentos dos conceitos ocorreram para os elementos textuais *Resumo*, *Fundamentação Teórica*, *Metodologia* e *Conclusão*. E os menores aumentos dos conceitos ocorreram para os elementos textuais *Introdução* e, *Análise de Dados e Discussão*.

Ao realizar o teste t de *Student* para duas amostras dependentes para verificar se há diferença entre as médias dos conceitos obtidos (antes e depois) em cada elemento textual, foram obtidos os valores, respectivamente: *Resumo* ($p = 0,00010$), *Introdução* ($p = 0,00010$), *Fundamentação Teórica* ($p = 0,00013$), *Metodologia* ($p = 0,00012$), *Análise e Discussão dos Dados* ($p = 0,00010$) e *Conclusão* ($p = 0,00011$). Esses resultados indicam que há uma pequena probabilidade de que a diferença observada entre os conceitos obtidos (antes e depois) seja ao acaso, então considera-se que há diferença significativa ($p \leq 0,05$).

Para o tamanho de efeito, foram obtidos os seguintes valores: *Resumo* ($d = 2,03$), *Introdução* ($d = 0,96$), *Fundamentação Teórica* ($d = 1,29$), *Metodologia* ($d = 2,29$), *Análise e Discussão dos Dados* ($d = 1,01$) e *Conclusão* ($d = 1,70$). Assim, as magnitudes dos elementos textuais *Resumo*, *Fundamentação Teórica*, *Metodologia* e *Conclusão* foram muito grandes e para os elementos textuais *Introdução* e, *Análise e Discussão dos Dados*, foram grandes. Portanto, as intervenções foram potencializadoras para o processo.

Conclusão

Mostrou-se que as intervenções realizadas no processo de escrita acadêmica foram potencializadoras para a construção dos artigos científicos. Notou-se, também, que a utilização de metodologias inovativas são engrenagens para que os participantes sejam mais engajados.

Uma das principais dificuldades da produção acadêmica é a forma, pois essa rigidez pode bloquear a fluidez da criatividade. Muitas vezes, os manuais de textos técnico-científicos não possuem uma linguagem muito acessível e sua organização não é significativa para o aprendiz.

Inicialmente, era esperada a construção de 30 artigos científicos, porém 25 artigos científicos foram produzidos. Uma informação importante é que dois participantes tiveram seus artigos científicos aprovados (no formato de resumo expandido) para a apresentação no III Seminário de Extensão, Pesquisa e Internacionalização (SEPESQI) com posterior publicação nos anais do VI Seminário de Pesquisa e Produtividade da FESV e FESVV (RODRIGUES; PEREIRA, 2022; CASTRO; PEREIRA, 2022) e um deles também publicou o artigo científico completo na Revista de Reabilitação e Atividade Física (RBRF) (RODRIGUES; PEREIRA, 2022), coroando o processo da pesquisa e tornando-a pública para o acesso de toda a comunidade científica.

1091

Referências

ALVES, Maria Fátima; MOURA, Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de. A escrita de artigo acadêmico na universidade: autoria x plágio. **Ilha do Desterro**, v. 69, n. 3, p. 77-93, set./dez., 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p77>>. Acesso em: 13 fev. 2023.

ANDRADE, Inêz Barcellos de; LIMA, Maria Cristina Miranda. **Manual para elaboração e apresentação de trabalhos científicos**: artigo científico. Campos dos Goytacazes: Faculdade de Medicina de Campos, 2007.

AQUINO, I. S. **Como escrever artigos científicos**: sem “arrodeio” e sem medo da ABNT. São Paulo: Saraiva, 2010.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. **The psychology of written composition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

BIANCHETTI, L., et al. (Orgs.). **A trama do conhecimento**: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas: Papyrus, 2008.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2023.

CARLINO, Paula. Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. **Educere**, v. 6, n. 20, p. 409-420, ene./mar., 2003. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2023.

_____. **Escribir, leer, y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

CASTRO, Adália Rodrigues; PEREIRA, Raphael. Fidelização de clientes mediante ao treino de força. **VI Seminário de pesquisa e produtividade da FESV e FESVV**, v. 2, n. 6, p. 86-88, 2022. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/ASPPFF/index>>. Acesso em: 21 fev. 2023.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 89-100, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gZX6NW4YCy6fCWFQdWJ3KJh/?lang=pt>>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CHRISTOFOLI, M. C. P.; VITÓRIA, M. I. C. A escrita no Ensino Superior. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 41-54, jan./abr., 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/5865/4529>>. Acesso em: 19 fev. 2023.

FAVA-DE-MORAES, F.; FAVA, M. A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n.1, p. 73-77, 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100008>>. Acesso em: 20 fev. 2023.

FERREIRA, Juliana Carvalho; PATINO, Cecília Maria. O que realmente significa o valor-p? **J. Bras. Pneumol.**, v. 41, n. 5, p. 485-485, 2015.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FURLANETTO, M. M. Tenho um trabalho na cabeça. **Linguagem em Discurso**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 13-24, 2001. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/156/170>. Acesso em: 20 fev. 2023.

LUIZ, Ercília Maria de Moura Garcia. **Escrita acadêmica: princípios básicos**. Santa Maria: UFSM, 2018.

MACHADO, Ana Maria Netto. A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 60-81.

PEROTA, L. L. R.; CARVALHO, I. C. L.; BECCALLI, A. M. **Normalização e apresentação de trabalhos científicos acadêmicos**. 2. ed. Universidade Federal do Espírito Santo, Biblioteca Central. Vitória, ES: EDUFES, 2015.

RODRIGUES, Kennedy Corbari; PEREIRA, Raphael. Equoterapia para a recuperação do tônus muscular em crianças e adolescentes com síndrome de *Down*. **Revista Brasileira de Reabilitação e Atividade Física**, Vitória, v. 11, n. 2, p. 16-20, dez., 2022. Disponível em: <<https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/rbraf/article/view/1495/1238>>. Acesso em: 21 fev. 2023.

_____. Equoterapia para a recuperação do tônus muscular em crianças e adolescentes com síndrome de *Down*. **VI Seminário de pesquisa e produtividade da FESV e FESVV**, v. 2, n. 6, p. 70-72, 2022. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/ASPPFF/index>>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SAWILOWSKY, S. S. New effect size rules of thumb. **Journal of Modern Applied Statistical Methods**, v. 8, n. 2, p. 597-599, 2009. Disponível em: <<https://digitalcommons.wayne.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1536&context=jmasm>>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SILVA, E. M. Os mistérios que envolvem a escrita acadêmica. In: AGUSTINI, C.; ERNESTO, B. (Orgs.). **Incursões na escrita acadêmico-universitária**: letramento, discurso, enunciação. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 141-152. Disponível em: <<https://doi.org/10.7476/9786586084269.0009>>. Acesso em: 14 fev. 2023.

TOMAÉL, M. et al. Avaliação de fontes de informação na *Internet*: critérios de qualidade. **Informação e Sociedade**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 13-35, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/293>>. Acesso em: 20 fev. 2023.

UPEGUI, Alexánder Arbey Sánchez. **Manual de redacción académica e investigativa**: como escribir, evaluar y publicar artículos. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria, 2011.

JUVENTUDES BRASILEIRAS, ENSINO MÉDIO E PROJETOS DE VIDA: CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

Rita Cristine Basso Soares Severo ¹
Amábili Giseli Ohlweiler Braga²

Introdução

O presente artigo apresenta um recorte de uma pesquisa sobre a implementação do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica Brasileira, em uma escola estadual do município de São Luiz Gonzaga, Estado do Rio Grande do Sul, localizado ao sul do Brasil. A pesquisa que teve como objetivo geral analisar como os jovens estudantes do Novo Ensino Médio do Instituto Estadual Rui Barbosa compreenderam e escolheram seu itinerário formativo (portaria nº 1432/2018). Para extensão deste texto apresentamos como objetivo refletir sobre a percepção dos jovens estudantes sobre a implementação da reforma, as mudanças no currículo e como essas podem contribuir, ou não, em seus projetos de vida.

A tônica que conduziu a construção da legislação 13.415/2017 foi a ideia de que os problemas relacionados ao Ensino Médio público brasileiro foram causados pelo modo como currículo estava estruturado. Tal visão reduz o próprio conceito de currículo entendido apenas como matriz curricular, ignorando outras categorias de análises relevantes para pensar acerca dos problemas do Ensino Médio, entre eles, o descompasso entre expectativas traduzidas na reforma e a falta de diálogo com os jovens que habitam os espaços e tempos do Ensino Médio contemporâneo.

A Lei 13.415/17 de modo geral apresenta duas grandes propositivas: a flexibilização do currículo do Ensino Médio e a implementação de escolas em tempo integral.

Conforme o artigo 35 da lei 13.415/17 em seu §7º que aponta:

§ 7º Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e sócio emocionais. (BRASIL, 2017, art.35§7)

Na sequência o artigo 36 da lei 13.415/17 propõe que:

O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;

1095

- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional. (Brasil, 2017, p. 36)

Conforme os artigos citados, foram estabelecidos cinco itinerários formativos para o Ensino Médio e a possibilidade de diferentes arranjos curriculares se dará conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 2017, art. 36, caput). É também possível ao sistema de ensino compor itinerário formativo integrado (Brasil, 2017, art. 36, § 3º) e ao aluno concluinte do Ensino Médio cursar mais um itinerário, caso haja vaga (Brasil, 2017, art. 36, § 5º).

A estrutura apresentada na lei teve como fundamentação duas premissas: a diminuição do número de disciplinas que serão cursadas pelos alunos, e outra a de tornar mais atrativo o ensino com a possibilidade de escolha do itinerário formativo. Pressupondo com isso que tais escolhas poderiam diminuir as evasões e reprovações nessa modalidade de ensino. O que indica, mais uma vez, um olhar parcial sobre as problemáticas das evasões e reprovações em escolas públicas que historicamente sempre estiveram associadas a fatores sociais, econômicos e culturais.

Crianças e jovens muitas vezes oriundos de periferias não conseguem se adequar a cultura escolar e se veem obrigados a adaptarem-se a um projeto cultural que não leva em consideração as suas constituições étnico-raciais e sociais. A complexidade dos modos de existência das identidades juvenis brasileiras muitas vezes implica a saída precoce da escola para contribuir na renda da família através de um trabalho precarizado e mal remunerado.

A Perspectiva da Base Nacional Comum (BNCC) e da legislação 13.415/17 é marcada pela ideia de que os conhecimentos estabelecidos sob forma de competências e habilidades sejam adquiridos por todos os estudantes, marcados por uma base comum. Os arranjos curriculares incluem a parte comum a todos os estudantes, bem como os itinerários formativos tendo em vista sua “relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (art. 36 caput).

A Lei não é objetiva quanto ao número de itinerários formativos que cada ente federativo pode incluir. Porém, é possível entender que não será obrigatório o oferecimento dos cinco itinerários, mas que deverá ser incluso pelo menos um deles. Em outros termos, as redes públicas estaduais deverão fazer escolhas entre os itinerários a oferecer. O modo como está proposto o texto legal se contrapõe a tão propagandeada possibilidade de livre escolha dos estudantes. Assim, no máximo, esses farão escolhas apenas entre os itinerários formativos estipulados pelo sistema público de ensino do referido ente federativo.

No atual contexto social, econômico e político do país, na maioria dos estados brasileiros é possível que seja limitada a referida flexibilização dos itinerários formativos, na medida em que, de acordo com o espírito da Lei, os Conselhos Estaduais de Educação e as secretarias estaduais de educação ofereçam prioritariamente, ou em maior número, itinerários

formativos mais afinados com a perspectiva dos interesses econômicos, quais sejam, os referentes às áreas das Ciências Naturais, Matemática e Linguagens e Educação Profissional, alinhando-se com a expectativa do mercado de trabalho e por consequência precarizando a formação integral desses jovens estudantes e reduzindo suas futuras decisões e escolhas, inserindo-os de forma precoce no mundo trabalho.

Percursos metodológicos da pesquisa

Para alcançar os fins pretendidos pela pesquisa e tendo como base as reflexões teóricas do Campo dos Estudos Culturais e Sociologia das Juventudes, esta pesquisa não teve foco no levantamento de dados quantitativos, assim foi de natureza qualitativa, na perspectiva etnográfica. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública do Ensino Médio do município de São Luiz Gonzaga, RS- Brasil, que foi escolhida para iniciar o processo de implementação do 'Novo Ensino Médio', chamada 'escola piloto'.

Os sujeitos da pesquisa foram os jovens do Ensino Médio das turmas do 1º, 2º e 3º anos e os professores que atuam nas turmas que participaram da formação de implementação do novo modelo curricular nos anos de 2019 -2022. Os percursos percorridos e os processos de produção das informações foram realizados através de revisão da literatura, através da pesquisa bibliográfica, análise documental (documentos legais: BNCC, LDBEN 9394/96, lei nº 13.415/2017), entrevistas semiestruturadas e rodas de conversas.

A entrevista semiestruturada- As entrevistas semiestruturadas, seguiram um roteiro aprovado pelo Comitê de ética da Universidade estadual do Rio Grande do Sul CEP/UERGS e foram gravadas em áudio, abrangendo uma compreensão do entendimento dos entrevistados sobre a temática proposta nesse projeto de pesquisa, a qual será desenvolvida de maneira a contemplar todos os preceitos éticos contidos nas Resoluções nº 466/12 e nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, no que se refere à pesquisa envolvendo seres humanos.

As Rodas de conversa-As rodas de conversa se configuram na pesquisa etnográfica um momento singular onde os sujeitos compartilhar suas histórias de vida, expõem opiniões, entre outras tantas opções que uma conversa pode trazer sobre a temática pesquisada. Seguiram, assim como as entrevistas um roteiro aprovado pelo CEP/UERGS e foram gravadas em áudio, abrangendo uma compreensão dos participantes sobre a temática proposta nesse projeto de pesquisa, a qual foi desenvolvido de maneira a contemplar todos os preceitos éticos, conforme mencionado anteriormente. Existiu o comprometimento de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, onde cada sujeito da pesquisa com denominação descritas por letras e números, exemplo E1 (estudante 1) P 1 (professora 1) primando pelos preceitos éticos da pesquisa com seres humanos, sem nominá-los, mantendo o seu anonimato.

1097

As análises foram realizadas por meio da categorização elencada da fala dos(as) entrevistados(as). As pesquisadoras que optam pela realização de entrevista semiestruturada, e necessitam realizar a análise desse tipo de material verbal, irão proceder a uma análise de conteúdo clássica por meio da categorização elencada da fala das entrevistadas (BARDIN, 2011, p. 95). A análise de conteúdo, através da técnica de análise categorial, conforme Bardin (2011, p. 201):

[...] cronologicamente é a mais antiga; na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógico. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples. (Bardin, 2011,p.201)

A opção pela análise categorial se respalda no fato de que é uma das principais alternativas quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, através de dados qualitativos. Num primeiro momento foram selecionados os materiais a serem pesquisados, envolvendo assim o Diário de Campo de 2019; as Leis, Pareceres e Resoluções sobre o Novo Ensino Médio e os itinerários formativos.

Análises do processo de implementação do projeto piloto no Instituto Estadual Rui Barbosa

1098

Na rede estadual do Rio Grande do Sul, o processo de elaboração/implementação/escolha dos itinerários formativos iniciou-se com a orientação do Departamento Pedagógico e o Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) às escolas da rede indicadas para a realização de atividades experimentais de implementação do Ensino Médio, visando à elaboração da Proposta de Flexibilização Curricular.

No mês de fevereiro de 2019, os gestores das escolas-piloto foram chamadas a se reunir para estudar os seguintes documentos produzidos pela secretaria estadual de educação do estado (órgão mantenedor): O Novo Ensino Médio, os Programas Federais e o Projeto com as Escolas-Piloto no RS. Logo depois das reuniões iniciais, foi realizada uma formação com as chefias pedagógicas e assessores de ensino médio das Coordenadorias Regionais de Educação, com as temáticas: PDDE Novo Ensino Médio – Plano de Acompanhamento da Proposta de Flexibilização Curricular – PAPFC e Proposta de Flexibilização Curricular – PFC.

Na sequência, no início do mês de março, aconteceu a formação a nível de Coordenadoria Regional de Educação (CRE), onde participaram os Gestores das dez escolas-piloto da região

e teve como temáticas o Projeto das Escolas-piloto e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Novo Ensino Médio. Logo após, a Equipe Gestora do Instituto Estadual Rui Barbosa se reuniu para formação da Comissão de Implantação do Novo Ensino Médio na escola.

Após a formação da comissão de Implementação, durante o mês de abril/2019, a Equipe Gestora realizou a leitura dos Marcos Legais e dos documentos disponibilizados no Portal do Novo Ensino Médio, com o intuito de compreender os objetivos da implementação de escolas-piloto. Dentre eles, gerar aprendizado sobre a implementação de uma nova proposta curricular; gerar aprendizado sobre o processo de transição para o Novo Ensino Médio permitindo conhecer aspectos que facilitam ou dificultam a implantação e prever adaptações que seriam necessárias realizar na rede e coletar e analisar dados e informações a fim de realizar a implantação do novo currículo, progressivamente, em todas as escolas de ensino médio. Ainda no mês de abril, foi realizada a primeira formação pedagógica na escola, momento em que se realizou um chamamento de todos, por meio de convites individuais. A formação contou com reflexões, questionamentos, socializações e estudo de textos.

No início de maio de 2019 a Coordenadora realizou uma reunião para definição dos professores que fariam parte do Grupo de Trabalho do Instituto Estadual Rui Barbosa (GT IERB), com professores das diferentes áreas de conhecimento, para discussão, elaboração, execução e monitoramentos das ações previstas na PFC. Nesse momento, a tomada de decisão foi a escolha do representante das Áreas para integrarem o grupo de trabalho.

Segundo o Programa de apoio ao Novo Ensino Médio (2019, p.9):

A escola deverá indicar um responsável local pela coordenação e documentação das ações da PFC e, conjuntamente, definir a forma como irá acompanhar a execução das ações da Proposta de Flexibilização Curricular - PFC e avaliar os resultados das mesmas, além de manter atualizado o preenchimento do sistema de monitoramento do programa quando disponibilizado pelo MEC. Isto implica em elaborar um plano, de modo claro, explicitando as ações e instrumentos necessários para o monitoramento das ações e a avaliação dos resultados conquistados. (PANEM, 2019, p.9)

Com esse intuito, mensalmente, a equipe gestora realizava o monitoramento das ações e após, apresentava o Relatório de Monitoramento das ações da Proposta de Flexibilização Curricular (PFC), contendo a descrição sumária das ações e metas previstas para o período analisado, a análise das atividades realizadas de cada ação, do cumprimento e do impacto do benefício obtido, os recursos financeiros utilizados no período, as adequações necessárias para o próximo período e ainda as considerações acerca das fragilidades e potencialidades obtidas.

A Portaria nº 1.024, de 4 de outubro de 2018, definiu as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às

Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018.

Dentre as ações contempladas pelo programa uma consistiu em prover apoio técnico à implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio e, outra, garantir apoio financeiro para que as escolas selecionadas pelas Secretarias e aprovadas pelo MEC possam elaborar Propostas de Flexibilização Curricular-PFC, conforme disposto na Portaria MEC nº 1.024/2018, que define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do programa de apoio e atendendo ao disposto na Resolução FNDE nº 21/2018, que destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE a escolas públicas estaduais e distritais, para a implementação do Novo Ensino Médio. (p.2)

No início do mês de maio/2019, a Equipe Gestora elaborou questões e construiu um formulário eletrônico para que alunos e professores participassem do processo de destinação dos recursos do NEM. A aplicação desse instrumento de escuta aos professores e alunos do 9º ano e do 1º e 2º anos do EM sobre a PFC (investimento dos recursos) foi importante para dar transparência ao processo.

As principais ações da Proposta de Flexibilização Curricular (PFC) estavam ligadas à formação continuada dos docentes, ao desenvolvimento de ações curriculares com foco no projeto de vida e às ações de flexibilização em, no mínimo, duas áreas do conhecimento. Com base no levantamento de necessidades, a escola definiu o destino dos recursos recebidos por meio do PDDE Novo Ensino Médio, respeitando o percentual destinado a cada uma das categorias, de capital e de custeio, conforme a Resolução FNDE nº 21/2018. Entre os itens, estão a aquisição de equipamentos e mobiliários; a realização de pequenos reparos e adequações de infraestrutura; a aquisição de material de consumo, bem como a contratação de serviços necessários para a formação docente.

Segundo a Proposta de Flexibilização Curricular (PFC), o Plano de Formação Continuada do IERB, que contava, em 2019, com 28 (vinte e oito) professores, contabilizava 60h (sessenta horas) de formação presencial. O Grupo de Trabalho do IERB, além dessas, também teria mais 20h (vinte horas) presenciais e 60h (sessenta horas) à distância. Os conteúdos estudados pelo grupo de professores foram: Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil; Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Referenciais para a elaboração dos Itinerários Formativos; Práticas de gestão e organização de sala de aula; Interdisciplinaridade; Flexibilização Curricular.

Na esteira do que propõe o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (2019), de acordo com o documento durante o ano de 2019, as escolas deveriam iniciar, com base na

1100

perspectiva de formação integral do estudante, o desenvolvimento de ações com foco no projeto de vida dos estudantes e nas competências socioemocionais a serem desenvolvidas, possibilitando o pleno desenvolvimento dos jovens e fortalecendo o protagonismo juvenil. O objetivo deve ser o de ampliar o universo dos estudantes e o olhar destes sobre a vida, abordando sobre as diversas possibilidades de escolha presentes em seu percurso formativo e nas diversas dimensões da vida.

A escola definiu, com a participação dos discentes e docentes, quais deveriam ser as ações de flexibilização oferecidas em 2019, que aconteceram nos diferentes componentes curriculares. A escola previu e realizou 100 minutos semanais para estas atividades. Visto que as escolas estaduais do Rio Grande do Sul, desde 2012, já trabalham com matriz curricular de 3.000h, as ações de flexibilização curricular aconteceram dentro da própria carga horária discente (1000h anuais), incentivando o trabalho transdisciplinar e integração curricular entre as áreas de conhecimento.

A implementação do itinerário formativo Empreendedorismo III no Instituto Estadual Rui Barbosa passou por várias etapas, dentre elas escutas e projetos envolvendo os alunos do ensino fundamental anos finais e do ensino médio. Essas ações de flexibilização foram uma preparação para a escolha dos itinerários pelos jovens.

Os meses de maio, junho e julho de 2019 foram de intensa programação envolvendo os alunos do IERB e das escolas de ensino fundamental do município de São Luiz Gonzaga bem como do entorno, de onde vem muitos alunos para cursar o ensino médio, sejam elas: Escola Municipal José Bonifácio, Escola Municipal Centenário, Escola Municipal Manoel Mamede de Souza, Escola Estadual Adalgisa Leães Lencina e Escola Estadual Senador Pinheiro Machado. Foi apresentada a nova proposta do Projeto Piloto do Novo Ensino Médio, o esclarecimento de dúvidas sobre a estrutura do seu funcionamento e após, a sensibilização para a participação da escuta na plataforma da SEDUC. Muitos alunos não possuíam e-mail, havendo a necessidade de criação e acompanhamento do acesso à plataforma.

Com o intuito de facilitar a participação dos alunos, foi elaborado um tutorial explicativo, com todos os passos a serem seguidos para responder o questionário.

Segundo o documento de apresentação recebido da 32ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE):

A reforma do ensino médio tem na flexibilização curricular seu elemento principal na medida em que possibilita a oferta de diferentes itinerários formativos permitindo aos jovens escolher em quais áreas desejam aprofundar os conhecimentos e as aprendizagens que se relacionam diretamente às competências gerais, às áreas de conhecimento e/ou à formação técnica e profissional... Desta forma, é de fundamental importância que as escolas da rede realizem um levantamento dos interesses dos jovens estudantes para a definição

do que será ofertado. Esta dimensão do currículo tem foco na consolidação da formação integral dos estudantes e no fortalecimento de sua autonomia, aspecto relevante que incidirá diretamente em suas escolhas e na construção de seu projeto de vida. (p. 7)

O processo de escuta da comunidade escolar teve como objetivo diagnosticar as necessidades e aspirações da comunidade escolar em escala regional e estadual, buscando identificar quem eram os participantes e quais suas principais características; o Ensino Médio que os estudantes têm e como é avaliado; expectativas versus realidade: quais atividades e práticas já existem na escola e quais não poderiam faltar no ambiente de aprendizagem ideal; o Ensino Médio que os estudantes e a comunidade querem, com relação à organização curricular, a maneira como aprendem, os tipos, modalidades, abrangência e cursos de Formação Técnica em Nível Médio.

O objetivo da escuta da comunidade serviu como apoio à construção de itinerários formativos e de uma formação geral básica contextualizada com as realidades e desafios locais. Nesse sentido, o questionário elaborado pela SEDUC, com perguntas fechadas, buscou ajudar a compreender em quais conhecimentos os estudantes de cada território querem se aprofundar no ensino médio.

A coleta de dados foi composta por cinco questionários aplicados em diferentes segmentos da comunidade onde a escola está inserida. Os perfis pesquisados foram: alunos matriculados na própria escola (8º e 9º ano de Ensino Fundamental, 1º e 2º ano do Ensino Médio); docentes que atuam na escola, independentemente da regência; pais e/ou responsáveis legais; alunos do entorno escolar (8º e 9º ano de Ensino Fundamental) e pessoas pertencentes ao entorno escolar. Segundo o documento da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), a partir das respostas coletadas, com a participação de todos, seria possível promover discussões, gerar ideias e concretizar mudanças na estrutura curricular do Novo Ensino Médio, com a colaboração da comunidade escolar e local.

O mapeamento dos interesses dos estudantes (instrumento de escuta) no Instituto Estadual Rui Barbosa contou com momentos distintos: sensibilização e mobilização; aplicação do formulário aos perfis; tabulação e análise dos resultados obtidos, encaminhamento desses resultados para a CRE (Relatório da Pesquisa), respeitando os prazos estabelecidos; considerando os resultados obtidos a fim de embasar a Proposta de Flexibilização Curricular (oferta dos diferentes itinerários formativos).

Projetos de vida na escola

Analisando as rodas de conversa com os professores, pais e estudantes, quando perguntados sobre o que a escola poderia proporcionar aos estudantes se tivesse mais uma hora de aula, tanto os professores como os alunos responderam que gostariam que a escola destinasse um

1102

tempo para que o estudante pudesse ser orientado na construção de um projeto de vida, com desenvolvimento de competências relacionadas à sua capacidade de se organizar, ser responsável, agir de forma cooperativa, compreender o ponto de vista dos outros, tendo estabilidade emocional. Segundo eles, o próprio professor, dentro das suas disciplinas, deveria trabalhar o Projeto de Vida, pois a escola conhece superficialmente os projetos de vida dos alunos ou suas intenções, oportunizando alguns projetos, mas na coletividade.

Os pais, por sua vez, gostariam que na escola tivesse projetos de interação com a comunidade e melhoria de problemas do seu entorno; realizasse projetos, oficinas, aulas fora da escola e oficinas culturais dentro da escola, como cinema, teatro, festivais, entre outros. Gostariam que o estudante pudesse ser orientado na construção de um projeto de vida, com desenvolvimento de competências de autoconhecimento, comunicação e argumentação, bem como auxílio para escolher os caminhos que irão tomar e apoio para discutir e resolver questões pessoais. Consideram que a escola oportuniza alguns projetos na coletividade, que auxiliam na vida dos alunos.

A comunidade respondeu que gostaria que na escola tivesse atividades que integrassem professores, pais e alunos; projetos de interação com a comunidade e melhoria de problemas do seu entorno; possibilidade de participar nas decisões de questões importantes para a escola, por meio de grêmios estudantis e/ou conselhos de classe. Também acreditam na importância e necessidade do projeto de vida.

De acordo com a Portaria nº 1.432/2018, que estabelece os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos, o ensino médio deve atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, visando garantir sua permanência e aprendizagem na escola. Também deve assegurar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações para lidar com desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais do presente e do futuro, considerando a intensidade e a velocidade das transformações que marcam as sociedades na contemporaneidade. O ensino médio deve proporcionar também, a escolha do estudante, uma formação técnica e profissional, dentro da carga horária do ensino médio regular.

A Lei dispõe sobre o desenvolvimento de projetos de vida dos estudantes, trazendo para a escola momentos de reflexão sobre o que eles desejam e conhecer as possibilidades de formação no âmbito de um currículo flexível. Para que isso seja possível, a escola deverá criar os espaços e tempos de diálogo com os estudantes, mostrando suas possibilidades de escolha, avaliando seus interesses e, conseqüentemente, orientando-os nas escolhas.

O Projeto de Vida é um componente curricular do Ensino Médio, de acordo com a Lei nº. 13.415/2017, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional e define, no artigo 3º, § 7º, que “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do estudante, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017a).

A competência nº 6 da BNCC contempla o Projeto de Vida:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu Projeto de Vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018a, p. 9).

Se for trabalhado dessa forma na escola, possibilitará um diálogo aberto e multidisciplinar entre as áreas do conhecimento, permitindo a formação integral dos jovens estudantes. E, sendo o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, que aproxima os estudantes do ingresso na universidade e do início de sua vida no mundo do trabalho, precisa desenvolver condições para que o jovem possa realizar escolhas acerca da vida pessoal e profissional e proporcionar o contato com os mais diversos saberes para tomar decisões com consciência, autonomia e assertividade.

A lei nº 13.415/2017 do Ensino Médio torna obrigatório o Projeto de Vida como componente curricular em todas as escolas do território e nas redes de ensino para que os estudantes desenvolvam habilidades como cooperação, compreensão, saber defender suas ideias, dominar as tecnologias, respeitar e analisar o mundo. Com a orientação dos professores, os jovens vivenciam a experiência de projetar o seu futuro em diálogo permanente com suas dúvidas, angústias, perspectivas e contextos. O Projeto de Vida busca atender o protagonismo juvenil de acordo com suas preferências, respeito e responsabilidade social, descoberta de si, dos outros e do meio. (RCG, p.58)

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que atualiza as DCNEM e contém os princípios e fundamentos para a orientação das políticas públicas educacionais no ensino médio, o projeto de vida é uma estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante. Desse modo, as propostas curriculares dos sistemas de ensino e as propostas pedagógicas das escolas de ensino médio deverão se adequar e contemplar o projeto de vida e a carreira dos estudantes, almejando sua formação integral.

Segundo Damon: “Projeto vital é uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu”. (2009, p. 53). Esse conceito nos leva a perceber o projeto de vida dentro da escola como um espaço de autoconhecimento, de conhecimento do outro, da comunidade e do mundo, já que as escolhas pessoais interferem e geram consequências nos outros e no mundo. O projeto de vida deve ser uma estratégia pedagógica cuja intenção é proporcionar o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira desejada com base em seus interesses, talentos, desejos e potencialidades.

1104

Escolha dos itinerários formativos pelos jovens estudantes

Segundo a portaria nº 1432 de 28 de dezembro de 2018:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), atualizadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE em novembro de 2018, indicam que os currículos dessa etapa de ensino devem ser compostos por: - Formação Geral Básica: Conjunto de competências e habilidades das Áreas de Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) previstas na etapa do Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles, com carga horária total máxima de 1.800 horas; - Itinerários Formativos: Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas. O parágrafo 2º do art. 12 das DCNEM estabelece, ainda, que os Itinerários Formativos se organizam a partir de quatro eixos estruturantes (Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo).

Diante de todas essas mudanças, o ensino médio pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita a escolha do itinerário formativo no qual os estudantes desejam aprofundar seus conhecimentos. Será oferecida uma formação geral, orientada pela Base Nacional Comum Curricular, que possibilite aos estudantes aprofundar seus estudos na(s) área(s) de conhecimento com a(s) qual(is) se identificam e também cursos de formação técnica e profissional. A carga horária da BNCC deve ter até 1800 horas, a carga horária restante deverá ser destinada aos itinerários formativos, espaço de escolha dos estudantes.

A parte flexível para a escola e para cada estudante seria o itinerário formativo, com aprofundamento de uma ou mais áreas do conhecimento e ou na formação técnica e profissional, conforme interesse do estudante e capacidade de oferta de redes/escolas. Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes podem escolher para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas do conhecimento com carga horária total mínima de 1200 horas. Também estão previstas unidades eletivas com aplicação de conhecimentos em áreas de interesse dos estudantes ou de relevância para a realidade social da localidade.

Analisando a pesquisa, percebe-se que nem pais, professores ou alunos saberiam opinar sobre a escolha dos itinerários formativos. Mesmo assim, na continuidade do processo de escolha, ainda no ano de 2019, nos meses de outubro e novembro, uma professora do Ensino

1105

Médio participou da formação do Hackathon Pocket, promovida pela SEDUC, com o objetivo de elaborar juntamente com os alunos voluntários projetos de pesquisa e conhecimento de todas as possibilidades de itinerários formativos a serem estudados, de forma com que fossem se afinando os desejos dos alunos do ensino fundamental e também do ensino médio da escola.

O lançamento da proposta no Instituto Estadual Rui Barbosa, bem como a escolha dos temas e grupos aconteceu no dia 31 de outubro de 2019. A ideia foi apresentada a uma turma de cada ano do ensino médio e a duas turmas do 9º ano do ensino fundamental. A proposta abrangeu os seguintes temas: esporte, expressão cultural, gênero, profissão, sustentabilidade, tecnologias, relações interpessoais, empreendedorismo, saúde e cidadania. Os alunos interessados realizaram juntos as escolhas dos temas. Foram apresentados os passos e as datas para término de suas pesquisas. Os alunos foram orientados, em reuniões com a professora articuladora, sobre a execução das atividades, iniciando pela discussão, reflexão e pesquisa sobre o tema escolhido, depois a proposição de atividades e/ou projetos que impactem na realidade.

No dia 11 de novembro/2019 todos os grupos apresentaram as atividades e/ou projetos cocriados, para a escolha de um projeto que representasse a escola. Os alunos tiveram a oportunidade de, em um minuto, defender a ideia da escolha do seu projeto para que fosse o itinerário formativo da escola para o ano seguinte. Após a defesa, houve a escolha de um projeto, por meio de votação dos alunos e professores em formulário eletrônico. O projeto vencedor foi profissões e em segundo lugar, saúde. Esses projetos foram aperfeiçoados, juntamente com a professora articuladora e, no dia 14 de novembro/2019, enviados à SEDUC.

Por fim, no início do ano letivo de 2020, todos os alunos das turmas do 1º ano do ensino médio matriculados na escola, foram chamados para participarem de uma reunião presencial, a fim de escolherem um itinerário formativo, para cursar nos anos de 2020, 21 e 22, portanto, entre dois itinerários: Saúde e Empreendedorismo, a escola deveria oferecer pelo menos um deles. Os alunos escolheram o Empreendedorismo III. Essa escolha foi registrada em atos nos documentos da escola.

Expectativas versus realidade

Em 2022 na sequência da pesquisa nos detivemos a ouvir os estudantes que fizeram parte do projeto descrito até aqui.

A escola não mudou em nada só deixou de dar os conteúdos, pois não tem sala de aula para os projetos e os professores não sabem nada de empreendedorismo, pois são os mesmos professores de história e ciências. (estudante do 3º ano do plano piloto)



Tem dias que temos só projeto de vida que a professora passa o tempo falando que temos que pensar no futuro. Mas daí eu penso como vou pensar no meu futuro se não vou nem entrar na faculdade? (estudante do 3ºano do plano piloto)
Empreendedorismo? A gente fez sabonete, bolo de pote, sal temperado e vendeu na escola. Foi muito bacana, porém trabalhamos muito e rendeu bem pouco dinheiro? Eu não quero aprender a fazer “bico” eu quero me preparar para ter uma profissão? (estudante do 3ºano do plano piloto)
O nosso horário é cheio de buraco não tem professor de química de física e nem de biologia! A gente fica numa sala conversando sobre o futuro! Olha eu não sei o que virou esta escola ela era a melhor da cidade. Todos diziam quem estuda aqui vai direto para uma universidade federal, mas agora tem dois períodos de química e ainda não tem professor! (estudante do 3ºano do plano piloto)

Nas falas dos estudantes é possível ver os desafios e contradições que se vive hoje com a implementação do novo ensino médio. Escola sem infraestrutura (salas de aula em número insuficiente, por exemplo), falta de formação adequada dos professores e diminuição da carga horária de disciplinas tradicionais podem ampliar ainda mais a desigualdade no acesso ao ensino superior entre os alunos da rede pública. É condição essencial, segundo os sujeitos da pesquisa, dotar as escolas das condições humanas (preparação adequada dos professores e equipe), físicas (espaços, salas de aula, laboratórios, bibliotecas), de equipamentos (computadores, livros, instrumentos) e insumos (materiais para laboratórios, acesso amplo à internet, cursos, palestras).

Outros estudantes não enxergam vantagem em ter mais aulas se a mudança não vier acompanhada de mais qualidade. Há ainda quem afirme que não vê a própria escola, nas atuais condições, adaptando-se ao ensino em tempo integral idealizado pela reforma.

Considerações finais

A reforma proposta pela lei nº 13.415/2017 é fruto de um governo, que dissolveu a construção democrática que vinha acontecendo e que estava já avançada na Câmara dos Deputados, impondo uma reforma sem discussão com a sociedade civil. Não há como melhorar uma proposta que já nasceu sem apoio popular e que não previu a alocação de recursos financeiros suficientes para garantir as grandes mudanças que propunha – o que tem gerado mais desigualdade educacional, principalmente entre aquelas(es) que estudam em escolas públicas. A reforma do ensino médio se propunha a aumentar a atratividade da etapa, no sentido de trazer currículos que dialogassem com a realidade das(os) jovens de hoje e com o mercado de trabalho. Isso não aconteceu, como podemos ver pela forma como os itinerários formativos estão sendo propostos e implantados, com poucas opções e algumas em situações precárias, logo, sem concretizar quaisquer mudanças significativas na educação.

1107

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Persona, 1979.

BRASIL. Resolução CNE/CEB no 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018a. Disponível em: RESOLUÇÃO N° 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018. 2018 Acesso em 18 Set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria no 1.432/18, de 08 de novembro de 2018. Estabelece os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. 2018. Disponível em: PORTARIA N° 1.432, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018 (*). Acesso em 18 Set. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. Novo ensino médio - perguntas e respostas. 2019. Disponível em: Ministério da Educação Acesso em 16 jul. 2019.

BRASIL. Portaria n° 649, de 10 de julho de 2018. Portaria do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Portaria n° 649/2018). 132. ed. Brasília, DF, 11 jul. 2018. Seção 1, p. 72. Disponível em: PORTARIA N° 649, DE 10 DE JULHO DE 2018. Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. Resolução No 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) como etapa final da Educação Básica. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. Diário Oficial da União. Publicado em: 18 de dezembro de 2018. Edição: 242. Seção: 1. Página 120. Disponível em: RESOLUÇÃO N° 4, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018. Acesso em: 16 jul. 2019.

DAYRELL, Juarez. *O jovem como sujeito social*. Revista Brasileira de Educação, n.24, set dez. 2003.

DISTRITO FEDERAL. Nota Técnica N° 2/2019-CEDF. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Médio na Proposta Pedagógica. Brasília, 2 de julho de 2019.



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

FEIXA, C. *Generación @. La juventud en la era digital*. *Nómadas*, n. 13, p. 23, 2000.

RS [Estado do Rio Grande do Sul]. Referencial Curricular Gaúcho [RCG]. Porto Alegre: SEDUCRS, 2018c. *Gestão Pedagógica* - Secretaria da Educação. Acesso em 11 set. 2021.

RS [Estado do Rio Grande do Sul]. PORTAL EDUCAÇÃO RS. *Novo Ensino Médio*, 2019. Disponível em: *Novo Ensino Médio | Portal Educacional - SEDUC-RS*. Acesso em 11 set. 2021.

1109



**Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas**

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ASSOCIADAS AO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS VISANDO A APRENDIZAGEM DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.

Roberto Salles Teixeira¹
Marcelo Diniz Monteiro de Barros²

Introdução

O período de reclusão imposto pela pandemia de COVID-19 apresentou um grande desafio para as propostas pedagógicas quanto às demandas de adaptação ao Ensino a Distância (EaD), de tal forma que a mesma pudesse suprir a ausência da educação presencial. A fase inicial da reclusão social exigiu agilidade nas adaptações didáticas, pela urgência de continuidade, ocasionando comprometimento de parte da qualidade no aprendizado. Adicionalmente, foram observadas inúmeras dificuldades de acesso, seja por questões de vulnerabilidade social, seja por deficiências físicas e intelectuais, as quais criaram barreiras quase intransponíveis para os atores da educação (SUGAHARA et al, 2021).

Segundo dados divulgados em maio de 2020, pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), cerca de 20 milhões de domicílios no Brasil não possuíam internet até o início daquele ano, o que correspondia a 28% dos domicílios no país. Na região Sudeste havia disponibilidade de acesso em 75% de seus domicílios. Daqueles que possuíam acesso à internet, 58% utilizavam somente o acesso pelo celular. Esses dados confirmam parte das restrições no aspecto tecnológico e algumas das dificuldades que educadores e educandos enfrentaram durante o início das restrições sociais impostas pelas medidas protetivas durante a pandemia. No ano seguinte, o Cetic.br, divulgou nova pesquisa, indicando que em 2021 o índice de acesso à internet pelas crianças e adolescentes, de 9 a 17 anos, era de 91%, com o celular sendo o principal dispositivo usado no acesso à rede (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2022. p.25).

Assim, neste contexto dramático da pandemia de COVID-19, tornaram-se um grande diferencial as habilidades e competências do educador no uso das metodologias digitais, principalmente para a adaptação ou adequação, contornando as deficiências e particularidades do educando, instigando o desenvolvimento de competências por meio do

1110

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde – Instituto Oswaldo Cruz – Fundação Oswaldo Cruz – IOC/FIOCRUZ. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Contato: robertosalles Teixeira@gmail.com

² Doutor e Pós-Doutor em Ensino em Biociências e Saúde – Professor da PUC Minas, da UEMG e do Instituto Oswaldo Cruz – Fundação Oswaldo Cruz – IOC/FIOCRUZ. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Contato: marcelodiniz@pucminas.br

uso de diferentes estímulos, como vídeos, imagens, músicas, jogos, entre outros, mantendo o contato e a relação interpessoal no processo de aprendizagem (MOREIRA, 2020).

As tecnologias digitais têm modificado de maneira significativa o modo de pensar, de agir, de aprender e de viver das pessoas nas mais diferentes culturas. E a educação como parte integrante da cultura da humanidade também sofre influências devido a essas transformações (RAMOS, ORTEGA, TIAGO, 2020. p. 143).

Observa-se, porém, a importância na modalidade EaD não em substituição ao ensino presencial, mas como ferramenta tecnológica didática complementar, dentro e fora dos ambientes educacionais, que demanda ainda a mediação pelos educadores para atuarem como tutores entre educandos e o conteúdo online (GROSSI, MORAES, BRESCIA, 2013). A modalidade EaD, já em uso nos últimos anos no cenário educacional brasileiro, vinha se afirmando enquanto estratégia didática na promoção do ensino como um todo e, muito escassamente, no sistema inclusivo. Mesmo diante das conquistas de âmbito legal para o processo educacional inclusivo nas escolas, alcançadas diante das propostas e tratados internacionais, assimiladas nas leis brasileiras nos últimos anos e, mais recentemente, nas normatizações feitas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as instituições educacionais deste país e seus atores ainda estavam assimilando essas adaptações no processo de ensino-aprendizagem (CARNEIRO et al., 2021)

Segundo Imbernón (2009), o modo de ensinar é tão importante quanto o que se pretende ensinar, já que dinamizar o ambiente de aprendizagem não quer dizer fazer tudo diferente, mas é pensar diferente e olhar diferente para os educandos e para suas necessidades. Ao olhar para educandos no sentido da inclusão, os educadores são chamados a enxergar a realidade de seus desejos, anseios, possibilidades e demandas, tanto próprias como de seus familiares. Cabe, portanto, ao educador a postura dialógica e acolhedora não só para a interação com o educando na atenção aos seus objetivos, mas com a comunidade pedagógica à sua volta, entendendo seus contextos e pessoas de seu convívio como coadjuvantes no processo de aprendizagem, mesmo quando numa realidade remota e virtual (FREIRE, 2005a; IMBERNÓN, 2009).

No cenário que se abre atualmente, pós-pandêmico, já com a plena retomada dos educandos aos ambientes socioeducacionais, as experiências adquiridas com a EaD, como em qualquer outro aprendizado não podem ser dispensadas e devem agora incorporar-se em um novo contexto de ensino-aprendizagem muito mais híbrido e comprometido com as adaptações. Com isso, permitirá o foco no processo da inclusão educacional voltada ao educando e às suas necessidades, aperfeiçoando as ferramentas didáticas às metodologias que ampliem sua eficiência com a aprendizagem significativa, sob critérios tanto neuropsicopedagógicos

1111

quanto tecnológicos, à altura da dinâmica viva e contundente de um progresso contínuo (AMORIM e COSTA, 2022; SANCHES, 2021. p. 57).

O papel do educador diante dos desafios no ensino a distância inclusivo no Brasil

Historicamente, os ambientes de ensino no Brasil mostravam poucos avanços quanto às adaptações para a inclusão de educandos com deficiência intelectual. Globalmente, um dos principais documentos que deram início a salutar direção social de um ensino inclusivo foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, que traz no artigo 26: “A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.” Esses preceitos também permearam outra importante declaração da UNESCO de parâmetros e direitos educacionais inclusivos em Salamanca (1994) (BRASIL, 1998).

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 2018, como um documento histórico constitucional, alcançou certa maturação, absorvendo os referenciais internacionais e as leis de regulamentações nacionais. Desde a promulgação da constituição de 1988 houve iniciativas para somar à construção das bases teóricas e legais para a BNCC, a saber: a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) efetivada pela Lei nº 8.069/90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2018). Mas qual tem sido a compreensão sobre a mediação enquanto processo de ensino prático social e profissional para os educadores de educação especial no Brasil? Na prática, percebe-se diferentes entendimentos sobre esse conceito, tanto em publicações de cunho acadêmico, onde são consideradas as atuações de profissionais da educação, as vivências de educandos e seus familiares nas últimas décadas, quanto nas políticas públicas tendo por base as repercussões manifestas a partir da Política Nacional de Educação Especial, instituída pelo Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020. Esta última afirma parâmetros para educadores, educandos e suas famílias, porém, para muitos diverge quanto ao posicionamento da inclusão escolar efetiva, excluindo principalmente parte das conquistas e direitos dos educandos com deficiências, no que diz respeito ao atendimento das leis em seu processo histórico (ALMEIDA, FURTADO, YAMAGUCHI, 2020; HASHIZUME, ALVES, 2021).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define a deficiência intelectual como “um estado de desenvolvimento mental interrompido ou incompleto”, onde a pessoa apresenta condições prejudiciais às suas relações sociais, por demonstrar dificuldade na autorregulação emocional, na resolução de problemas e na capacidade de lidar com conflitos, condições essas que podem decorrer de dificuldades na compreensão, na apreensão de novas memórias,

1112

na recordação do que foi assimilado, e na dificuldade da aplicação da aprendizagem a novas experiências (OMS, 2006).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria e adotado como referência no Brasil, inclui na definição da deficiência mental os “déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático” (DSM-V, 2014).

Romeu Sasaki, referência brasileira sobre acessibilidade e inclusão, afirmava a importância de compreendermos que não deveríamos diferenciar “alunos da inclusão”, entendendo que todos os educandos, indiferentemente se possuem ou não alguma deficiência ou transtorno, “são (ou deveriam ser) alunos da inclusão”. Faz-se a consideração que, em atenção às demandas da acessibilidade e equidade de oportunidades, a prática educativa inclusiva está voltada principalmente para a promoção da participação e superação das dificuldades nas diversas necessidades específicas dos educandos, caracterizando a inserção total no processo educacional (SASSAKI, MORAIS, 2021; SUGAHARA et al, 2021).

Em termos estatísticos, em 2019, a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estimou que no Brasil havia 17,3 milhões de pessoas com dois anos ou mais de idade que tinham alguma deficiência, sendo que 14% seriam com deficiência intelectual, que resulta em aproximadamente 2,4 milhões de pessoas. Na população de 18 anos ou mais com alguma deficiência, 67,6% eram pessoas sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto (IBGE, 2019).

Diante desses números populacionais tão desafiadores, de crianças e adolescentes deficientes, para alcançar e estabelecer o contato inclusivo no contexto educacional virtual, coube ao educador fomentar o acolhimento e o engajamento desses educandos contando, na medida do possível, com apoio de seus familiares na promoção desse processo. Conforme Damásio (1996), a manifestação mais complexa da inteligência humana ocorre no ambiente educacional, pois permite que pensamentos sejam confrontados e compartilhados. No entanto, quando consideramos uma mente em perfeito funcionamento, se fazem necessários muitos outros recursos para que a aprendizagem aconteça, somando-se metodologias, tecnologias e ação ativa e efetiva de todos os atores. No caso de mentes com demandas de necessidades específicas é ainda maior a necessidade do cuidado e dedicação dos educadores na utilização desses recursos (MATTHIESEN et al, 2009. p.133).

O exercício pedagógico conduzido pelo educador, suas técnicas e dedicação, visam o êxito do processo educacional. Entretanto, a atenção deve estar ligada por sua vez às reações de compreensão e respostas de associações mentais dadas pelo educando, seus interesses e expectativas, ou dos estímulos que possam favorecer seu despertar na construção de novos conhecimentos, dados pelas cores, intensidades, dinamicidades, inovações, sequências, incongruências, etc (LIMA, 2005. p.116).

Os recursos pedagógicos destinados ao desenvolvimento de habilidades e aptidões cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, artísticas e profissionais devem possibilitar uma forma de aprendizagem significativa, onde, conforme Ausubel (1980) conteúdos e entendimentos prévios, já trabalhados com os mesmos educandos, precisam ser reelaborados e enriquecidos para construção de novos saberes. Em complemento, os educadores necessitam atentar-se à motivação e participação dos educandos, orientando a coparticipação mais efetiva de possíveis mediadores: seus familiares e responsáveis, que precisam estar presentes quando esses educandos acessam o EaD (AUSUBEL, 1980; SUGAHARA et al, 2021).

Conforme Moreira (2000):

Na aprendizagem significativa, o aprendiz não é um receptor passivo. Longe disso. Ele deve fazer uso dos significados que já internalizou, de maneira substantiva e não arbitrária, para poder captar os significados dos materiais educativos. Nesse processo, ao mesmo tempo que está progressivamente diferenciando sua estrutura cognitiva, está também fazendo a reconciliação integradora de modo a identificar semelhanças e diferenças e reorganizar seu conhecimento (MOREIRA, 2000, p.51).

Levando em conta as condições de isolamento que proporcionaram dificuldades educacionais de adaptação aos educandos de forma geral, destacamos as ações necessárias para aqueles com deficiência intelectual. Compreendendo que apenas o envio de materiais impressos não fomentaria adequadamente o processo ensino-aprendizagem durante a pandemia, tendo em vista a importância consolidada da mediação para a dinâmica da aprendizagem nas dimensões física, cognitiva, afetiva, social, ética e estética, em seus contextos socioculturais, coube ao educador dar continuidade e manutenção dessa relação sob o novo contexto adaptado pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) (LIMA et al., 2020. p. 267; SUGAHARA et al, 2021).

Esses papéis na aplicação dos recursos das TDIC's para o desenvolvimento da aprendizagem no ambiente virtual, de forma geral, são bem definidos nas interações descritas em Moore e Kearsley (2008):

(...) o ensino a distância eficaz depende de uma compreensão profunda da natureza da interação e de como facilitá-la por meio de comunicações transmitidas com base em tecnologia. Foram identificados três tipos distintos de interação: (...) Interação Aluno-Conteúdo: (...) é um processo de aprendizado planejado de determinado conteúdo, auxiliado por um professor ou por professores. (...) Interação Aluno-Instrutor: (...) Quando é possível a interação online do aluno (...), o aluno pode se valer da experiência do instrutor profissional, ao mesmo tempo em que interage com o conteúdo. (...) Interação Aluno-aluno: (...) internamente nos grupos e entre os grupos (MOORE e KEARSLEY, 2008. p. 147-155)

1114

Neste contexto, baseando-se nos estudos científicos divulgados, Bransford e Brown (2007, p. 19) trazem à reflexão a necessidade do conhecimento e da transposição diretamente para o cotidiano do ensino contemporâneo. “Conhecer a forma como ocorre o processo de aprendizagem é fundamental para a existência de um bom planejamento pedagógico e um resultado positivo entre os educandos”.

Lev Vygotsky (2006) diz que é por meio do apropriar-se do saber da comunidade em que está inserido que esse educando vai se produzindo, construindo suas aprendizagens. Portanto, a relação entre o educando e o mundo é uma relação mediada, na qual existem elementos que auxiliam a atividade humana. Nessa mediação, o educando necessita da intercessão com outras pessoas para que possa desenvolver o seu conhecimento potencial (VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 2006).

Memória é imprescindível para a aprendizagem. As estratégias pedagógicas devem utilizar recursos que sejam multissensoriais, para ativação de múltiplas redes neurais que estabelecerão associação entre si. Se as informações/experiências forem repetidas, a atividade mais frequente dos neurônios relacionados a elas, resultará em neuroplasticidade e produzirá sinapses mais consolidadas (GUERRA, 2011. p. 6).

É, portanto, a atuação do educador como mediador, que detém a técnica e encontra-se determinado em estimulá-la junto ao educando, que carece da experiência cognitiva de memorização e capacitação estrutural, para construir o objetivo de assimilação e posterior reprodução. Conforme Ausubel (2003), é fundamental para a aprendizagem a potencialidade significativa do conteúdo a ser estudado, a forma de administrar sua exposição ao educando, instigando descobertas, associações, questões, problemas, descobertas e soluções (AUSUBEL, 2003).

O patrono da educação brasileira chama atenção no desafio da atuação do educador no processo ensino-aprendizagem. Diz Paulo Freire:

(...) o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também (FREIRE, 2005b. p.79).

A relação ensino-aprendizagem inclusiva demanda do educador para além da mediação no uso da tecnologia. O educador precisa fazer da tecnologia digital parte do processo de uma aprendizagem significativa. Nas construções didáticas para esse processo, o educador escolhe ações de planejamento sobre o conteúdo, sobre o acompanhamento dos educandos no acesso, leituras, vídeos e demais interações com as TDIC's. A mediação favorece, diante de

tantas variáveis, os processos cognitivos dos educandos, motivando e enfatizando para o devido foco, permitindo que as sequências e associações construídas promovam a compreensão e memorização, ou ainda para adaptação do conteúdo assimilado para uso de modo distinto o que foi apreendido em outro contexto (FEUERSTEIN et al, 2014, p. 26). Uma das grandes contribuições da neurociência sobre os processos da aprendizagem foi a certificação da importância das emoções na formação da memória. Se aprendemos melhor diante das emoções, é preponderante que o educador se interesse pelos fatores psicossociais à volta de seus educandos. Ao promover aulas na perspectiva das EaD's, o uso de recursos deve compreender a motivação também pela exploração dos sentidos e afetos.

Neurônios das áreas cerebrais que regulam as emoções, relacionadas ao medo, ansiedade, raiva, prazer, mantêm conexões com neurônios de áreas importantes para formação de memórias. Poderíamos dizer que o desencadeamento de emoções favorece o estabelecimento de memórias. Aprendemos aquilo que nos emociona (GUERRA, 2011. p. 6).

Relato de uma realidade na didática inclusiva com o uso de TDIC's

Em março de 2020, quando a OMS reconheceu a condição de emergência da pandemia do coronavírus (COVID-19), o Ministério da Educação do Brasil (MEC) junto com o Conselho Nacional de Educação (CNE) recomendaram a suspensão das aulas presenciais. Simultaneamente foi adotado um plano de contingência, com atenção às questões financeiras das escolas de forma geral e questões alimentares das crianças e suas famílias ligadas ao sistema público educacional. As medidas de isolamento impactaram socialmente a todos, mas para aqueles já habituados aos desafios das demandas específicas da deficiência, abriu-se a necessidade de novas superações. Um capítulo a mais na afirmação de vidas firmadas sob a necessidade de um caráter resiliente (MEC, 2021).

Destacaremos os impactos no Núcleo de Vida Independente (NUVI), um centro de capacitação técnica e atendimento educacional complementar para jovens e adultos com necessidades cognitivas específicas, fundado em 2016 em Belo Horizonte/MG, que já vinha desenvolvendo a proposta de abordagens pedagógicas adaptadas para formação em diversas disciplinas, numa perspectiva de educação integral. O principal propósito de suas ações é a promoção de maior autonomia, o amadurecimento intelectual e emocional de seus educandos, tanto para as vivências relacionais de âmbito pessoal quanto para as oportunidades profissionais (NUVI, 2023).

Desde os primeiros dias de suspensão das atividades presenciais, a direção do NUVI conduziu junto aos educadores uma agenda semanal com grade diversificada de disciplinas em horários regulares de 50 minutos de duração, transmitidas na modalidade virtual síncrona, onde os educadores e educandos podiam interagir. Os horários eram distribuídos nos

1116

períodos da manhã e da tarde. Cada aluno podia acessar conforme sua turma e interesse, até 3 disciplinas por dia, disponíveis apenas enquanto transmitidas ao vivo. Entre as principais propostas, os educandos dispunham de disciplinas de Artes, Atividades Físicas (exercícios físicos e alongamentos), Culinária Prática, Dança, Manutenção Pedagógica (matemática, português, história e geografia), Percussão (musicalização) e Teatro. Outras atividades de interação conjunta como um bingo semanal e uma Gincana semestral promoveram horários mais extensos e diversificados.

Os planos de aula elaborados para as disciplinas eram compostos em parte por um material impresso disponibilizado semanalmente com antecedência no próprio endereço do NUVI ou enviado por e-mail, para impressão, pelos familiares. Esse material servia de guia e leitura para as atividades complementares aos estudos direcionados durante o atendimento síncrono das disciplinas, assim como para fixação e maior compreensão através de atividades propostas.

Todo o material foi produzido no próprio NUVI, com adaptação do conteúdo de forma contextualizada, promovendo a aproximação com o momento histórico e social, observando, principalmente para a manutenção pedagógica, os conhecimentos já adquiridos e trabalhados com os educandos. Quando na intenção de novos conteúdos, foi observada a abordagem a partir do contexto geral e da realidade de composição de cada grupo, até as necessidades individuais mais específicas. Outro aspecto observado foi o cuidado em atenção ao contexto do acompanhamento e participação de familiares, que quase em absoluto, acessavam conjuntamente as aulas virtuais e auxiliavam a condução das atividades dos educandos. Estima-se, pelo número médio de páginas em relação a quantidade de arquivos em PDF produzidos durante todo o período de atendimento exclusivamente virtual, que mais de 2.000 páginas de atividades foram produzidas e enviadas aos educandos.

Quanto às ações e iniciativas dos educadores do NUVI para as primeiras EaD's, salienta-se as dificuldades encontradas pela maioria no processo de manuseio dos recursos tecnológicos digitais, tanto para identificação de ferramentas mais adequadas, quanto para o uso de forma ampla e ágil na elaboração de material para as aulas. Apesar do profuso conhecimento para mediação no atendimento e desenvolvimento de educandos com necessidades específicas da aprendizagem, os educadores demonstraram carência no conhecimento técnico e nas habilidades para aplicação das ferramentas digitais. É compreensível que essa condição dos educadores não ocorreu de forma particular, visto a tendência de especialização nas capacitações profissionais pedagógicas para a atuação presencial em sala de aula. Mas, assim como em relatos vistos em outros centros educacionais, a reação de prontidão dos educadores para o rápido aprimoramento, tornando as TDIC's aliadas ao processo didático, fez com que, embora moroso no começo, tornaram-se mais hábeis e ampliassem a qualidade de todo o processo educacional (SANTOS, 2020).

1117

As características mais presentes na adaptação do material e na condução das EaD's eram os elementos lúdicos, ilustrações diversas, músicas e vídeos familiares a realidade cultural dos educandos, chamados a participar na correspondência de narrativas a partir destes estímulos e da condução e de suas próprias idealizações. Esses elementos serviam de grande auxílio no processo de aprendizagem dos encontros, diante dos desafios para prender e direcionar a atenção e a motivação, como complemento na diversificação e ampliação dos conteúdos abordados (TEIXEIRA et al, 2022. p. 63).

Nas primeiras semanas, as EaD's seguiram em ritmo mais lento em relação ao conteúdo objetivo da aula, ocorrendo dedicação atencional às manifestações de anseio quanto ao afastamento social, expresso durante as aulas tanto pelos educandos quanto por seus familiares. Também foram necessários suportes oferecidos pelo NUVI na aprendizagem do uso dos recursos eletrônicos, aparelhos e aplicativos, utilizados pelos educandos e seus familiares para o acesso às aulas.

A dinâmica no processo de cada aula compreendia, primeiramente, o aguardo pelo educador da entrada e ativação de todas as câmaras dos educandos, seguida do fechamento dos microfones que só poderiam ser abertos quando solicitado ou diante de uma demanda para participação direta a partir do próprio educando. Foi compreendido que, para uma melhor condução no processo de mediação educacional, era essencial que o educador pudesse ver os educandos, reconhecendo para a educação integral a importância da postura do corpo, bem como da apresentação pessoal, e que essas compõem parte do aprendizado. Essas condições também favoreciam o atendimento de parte das necessidades específicas diante dos transtornos da aprendizagem, visto que assim era possível constantemente ao educador, enquanto mediador no processo, estimular o retorno à atenção de cada aluno, quando percebia a perda de “seu olhar para a tela”, dizendo seu nome ou direcionando ao mesmo algum comentário ou pergunta.

Como o planejamento, a construção efetiva das aulas e a sequência ao longo dos meses era feita semanalmente, permitia adaptações particulares, envolvendo questões comentadas das vivências diretas dos alunos. Parte do material recebia *personagens*, nomes de *lugares*, celebrações de aniversários e outros fatos sociais mais comuns aos educandos e seus familiares mais próximos, permitindo a construção de conteúdos imersos na realidade desses, essencial para tornar a aula mais envolvente, instigando relevância na associação do conteúdo e diminuindo *distanciamentos*.

Considerações finais

É certo que a vivência promovida pelo que podemos chamar de denso nevoeiro, que tornou opacas as relações na sociedade durante o período de reclusão na pandemia do COVID-19,

afetando a todos com desafios e, por diversas vezes, também com oportunidades, foi igualmente um período de transformação e adaptação dos processos pedagógicos.

Como conferimos à humanidade sua distinção pela aprendizagem no uso e desenvolvimento de tecnologias, nesse período destaca-se a experiência de sua afirmação para sobrevivência. Mas a humanidade não se faz apenas pela racionalidade, nem mesmo pelas conquistas tecnológicas, mas conjuntamente com ações intencionais de âmbito social, afetivo e cultural, como parte da exposição observadas acima, nas ações do NUVI.

Os objetivos, as metodologias, as disciplinas e as TDIC's utilizadas pelo NUVI, para manter o vínculo e o aprendizado dos educandos com necessidades específicas, diante dos desafios impostos pela situação sanitária, deram sentido às constituições legislativas, às evoluções constantes dos estudos na compreensão do ensino e seus processos, as trocas necessárias de experiências e finalmente à manutenção dos vínculos afetivos indissociáveis ao desenvolvimento em todos os âmbitos pedagógicos.

Já em ambiente pós-pandemia, é necessário ampliar tais experiências e conhecimentos na busca de maior capacitação e ampliação no uso das TDIC's, principalmente em seus potenciais no atendimento a pessoas com deficiências. As relações humanas, sociais, econômicas, ambientais e tecnológicas estão trançadas pela inconstância de forças dispostas por um ser que é tanto emocional, relacional e racional e que depende diretamente de seus processos de aprendizagem para superar as tensões dessas relações. A Pedagogia, enquanto ciência que contribui nos processos de construção do ensino e da aprendizagem, encontra-se aqui no invólucro dos saberes e deve expandir-se para novas contribuições, abrindo espaço permanentemente ao desenvolvimento.

1119

Referências

ALMEIDA, L. M.; FURTADO, M. A. S.; YAMAGUCHI, K. K. de L. Educação inclusiva: um panorama sobre o desenvolvimento e efetivação do ensino inclusivo no interior do Amazonas. *Revista Prática Docente*, v. 5, n. 2, p. 1428-1448, 2020. Disponível em: < 10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n2.p1428-1448.id803 >. Acesso em: 25 abr. 2023.

AMORIM, Douglas Carvalho; COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo. Produtos educacionais digitais para auxílio em aulas remotas de biologia no contexto de (pós) pandemia COVID-19. *Revista Docência e Cibercultura*, v. 6, n. 5, p. 303-317, 2022. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/download/65983/pdf> > Acesso em: 30 abr. 2023.

AUSUBEL, David P. *A aprendizagem significativa*. São Paulo: Moraes, 1980.

AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: < http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf >. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL, Representação da UNESCO. Declaração universal dos direitos humanos. Brasília, 1998. Disponível em: < https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/?gclid=CjwKCAiApOvwBRBUEiwAcZGdGC4302QkrREhmq2E1rcSfm3xuORthEqC4Z3RU_gVuZRBoTB1GzuighoCNooQAvD_BwE >. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L. Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola. Senac, 2007.

CARNEIRO, Lucilla Vieira et al. Desafios no processo de educação inclusiva para crianças com transtorno do espectro autista. Revista Eletrônica Acervo Saúde, v. 13, n. 6, p. e7689-e7689, 2021. <https://doi.org/10.25248/reas.e7689.2021>

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. TIC Domicílios 2019: principais resultados. São Paulo, 26 maio 2020d. Disponível em: < https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf > Acesso em: 30 abr. 2023.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2021. São Paulo, 2022. Disponível em: < https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20221121120628/resumo_executivo_tic_kids_online_2021.pdf > acessado em 29/abr 2023

DAMÁSIO, António; ERRO DE DESCARTES, O. Companhia das Letras. São Paulo, 1996.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> >. Acesso em: 25 abr. 2023.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, S. Refael; FALIK, Louis H. Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção leitura, p. 21, 2005a.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

1121

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; MORAES, Aline Lopes; BRESCIA, Amanda Tolomelli. Interatividade em ambientes virtuais de aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem na educação a distância. Belo Horizonte: @ rquivo Brasileiro de Educação, v. 1, n. 1, p. 75-92, 2013.

GUERRA, Leonor Bezerra. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. Revista Interlocação, v. 4, n. 4, 2011.

HASHIZUME, Cristina Miyuki; ALVES, Maria Dolores Fortes. Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 38, 2022. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/1678-460X202257203> >. Acesso em: 10 set. 2022.

IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009

LIMA, I. T. L. G.; RIBEIRO, M. P.; FERREIRA, M.; PARREIRAS, V. Neurociências e práticas interacionais no ensino médio: uma interlocução entre EaD e BNCC. In: GROSSI, M. G.; COSTA, J. W. (org). A HORA DA EaD: os novos rumos da educação no tempo digital. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2020, p. 267-292.

LIMA, Ricardo Franco. Compreendendo os mecanismos atencionais. Ciências & cognição, v. 6, 2005.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MATTHIESEN, Sara Quenzer et al. Linguagem, corpo e educação física. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, v. 7, n. 2, 2009.

MEC. Relatório de Atividades: Ações do MEC em Resposta à Pandemia de Covid-19, 2021. Disponível em: < https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/AnexoNotadeEsclarecimento.pdf >. Acesso em: 09 de jul. 2022.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. Educação a distância: uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa subversiva. In: Atas do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, 2000, p.33-45. Disponível em: < <http://www.mlrg.org/memberpublications/LivroPeniche2000.pdf> >. Acesso em: 09 de jul. 2022.

NUVI, Núcleo de Vida Independente. 2023. Disponível em: < <https://nuvi.net.br> >. Acesso em: 20 de mai. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Guia de Saúde Mental. Guia de estudos. Belo Horizonte: Fundação Torino, 2018. Disponível em: < <http://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2019/01/Guia-de-Estudos-OMS-Sa%C3%BAde-Mental.pdf> >. Acesso em: 25 abr. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/pos2015/ods4/> >. Acesso em: 25 abr. 2023.

1122

RAMOS, I. de J.; ORTEGA, L. S.; TIAGO, P. da C. P. Docência na educação a distância. In: GROSSI, M. G.; COSTA, J. W. (org). A HORA DA EaD: os novos rumos da educação no tempo digital. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2020, p. 135-156.

SANCHES, M. P. S. C. Dispositivos legais orientadores do retorno às aulas após a pandemia do covid-19 na rede pública estadual em Manaus/AM: uma análise na perspectiva da aprendizagem significativa. 2021. 116 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2021. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/11690/2609> >. Acesso em: 09 de mai. 2023.

SANTOS, Vanide Alves et al. O uso das ferramentas digitais no ensino remoto acadêmico: desafios e oportunidades na perspectiva docente. In: Proceedings of the VII Congresso Nacional de Educação, Conedu, Edição Online. 2020. p. 15-17. Disponível em: < http://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID3875_31082020225021.pdf > Acesso em: 30 abr. 2023.

SASSAKI, Romeu; MORAIS, Silvilene de Barros Ribeiro. Entrevista com Romeu Sasaki. *Museologia & Interdisciplinaridade*, v. 10, n. 20, p. 16-30, 2021. Disponível em: < <https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/33992> >. Acesso em: 09 de mai. 2023.

SUGAHARA, C. R.; FERREIRA, D. H. L.; BRANCHI, B. A. Ensino Superior: Aprendizagem de alunos com deficiência no ensino remoto em tempos de pandemia. São Paulo: Fórum Ambiental da Alta paulista, 2021. Disponível em: < <https://www.academia.edu/download/73957123/2652.pdf> >. Acesso em: 09 de mai. 2023.

TEIXEIRA, R. S. et al. Guia para educadores—Reflexões sobre práticas educacionais a partir do filme “Sociedade dos poetas mortos”: um olhar da neurociência educacional. *Revista Praxis*, v. 13, n. 1sup(2021), 2022. <https://doi.org/10.47385/praxis.v13.n1sup.3796>

UNESCO. Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Psicologia pedagógica. São Paulo, Martins Fontes, 2010

1123

ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS PARA LA PREVENCIÓN DE ADICCIONES EN ESPAÑA Y PORTUGAL

Rocío Illanes Segura¹

Introducción

Las políticas específicas sobre drogas en ambos países dan comienzo en un momento histórico en el que existe una alta preocupación por parte de la ciudadanía por las consecuencias del consumo de sustancias adictivas. Recordamos que en los años 80 la toxicomanía era una lacra social y sacudía a todos los barrios de ambos países. El consumo de heroína era muy preocupante y provocaba inseguridad ciudadana, dado que en muchas ocasiones se relacionaban las adicciones con la delincuencia. Ante esa situación se toman medidas a nivel nacional y es cuando surgen organismos públicos que se especialicen en esta materia. En concreto en España, nace el Plan Nacional sobre Drogas y en Portugal el Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências (SICAD).

En la actualidad son los organismos que marcan las líneas estratégicas a seguir en materia de adicciones y estas vienen fundamentadas desde los estamentos europeos. En este momento está vigente la Estrategia de la Unión Europea sobre drogas 2021-2025. En ella, se contempla la actualización de los datos relativos al consumo mediante la publicación de informes anuales. Los datos más actuales han sido recientemente publicados en Informe Europeo sobre Drogas 2023: Tendencias y novedades. (European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction -en adelante EMCDDA-, 2023) En ellos, podemos comprobar que se estima que más de 92 millones, o poco más de una cuarta parte de las personas con edades comprendidas entre los 15 y los 64 años en la Unión Europea, han probado sustancias ilícitas al menos una vez durante su vida. Que el consumo de cannabis es el predominante entre las sustancias ilegales y que las nuevas tendencias de consumo nos invitan a la reflexión sobre una realidad preocupante. Además de mostrarnos cautos a la hora de comparar situaciones en los diferentes países de la UE, ya que la situación actual de crisis con la guerra de Ucrania está generando cambios importantes que deben ser analizados con cautela.

1124

¹ Universidad de Sevilla. rillanes@us.es

Estrategias socioeducativas para la prevención de adicciones

En un primer momento, se destinan todos los esfuerzos a la atención al drogodependiente y a su familia, constituyendo una red de recursos públicos vinculados al ámbito sanitario y social.

En cuanto a las políticas de prevención comienzan su andanza un poco más tarde (Becoña, 2002) y el enfoque prioritario era atender a la población más vulnerable en relación a las adicciones, proponiendo estrategias socioeducativas centradas en la evitación con respecto a las sustancias y los lugares de consumo, evitar los entornos problemáticos y el contacto experimental.

Actualmente el aumento de las adicciones sin sustancias o adicciones conductuales/comportamentales, ha provocado un cambio en las estrategias de prevención, ya no se trata de evitar los peligros, sino de fortalecer y dotar de herramientas a las personas para que puedan afrontar las situaciones de riesgo. Así, en España proliferan los programas centrados en fortalecer actitudes, habilidades, competencias que nos ayuden a ser más resistentes y seamos capaces de evitar la dependencia. Se pretende con ello fomentar la autonomía del individuo mejorando su autoestima, autocontrol, autoeficacia y sobretodo se les ayuda a conocerse a sí mismo para poder tomar decisiones libremente. Decidir vivir una vida sin que ésta esté asociada a las dependencias y las adicciones (Ramírez Arellano, 2022). Este cambio en el enfoque metodológico nos hace reflexionar sobre qué medidas son las más eficaces para prevenir las adicciones y esa es la pregunta que marcará todo el estudio que se presenta a continuación.

1125

Método de investigación

En primer lugar, se realiza una aproximación teórica sobre qué instrumentos nos demuestran la calidad en las intervenciones diseñadas para prevenir, qué opina la población en general de las medidas preventivas marcadas desde las administraciones públicas y por último se realiza un estudio de campo en la zona sur de Europa de cara a conocer las intervenciones en el terreno, analizando los programas que se ejecutan en diferentes zonas de alta vulnerabilidad y que quedan definidas en ambos países como zonas de actuación preferente debido a su complejidad y alto índice de consumo.

Revisión bibliográfica sobre estándares de calidad

Para poder dar respuesta el primer paso es analizar las publicaciones a nivel internacional que nos ayudan a definir si una intervención socioeducativa es de calidad. En esta revisión bibliográfica encontramos diferentes publicaciones de las cuales destacamos aquellas cuyo

título recoge el término “estándares de calidad” y las referencias más destacadas y más referenciadas han sido las que se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1: Referencias teóricas sobre estándares de calidad en las intervenciones socioeducativas para la prevención de adicciones.

Autores	Fecha	Título
Brotherhood, A. & Sumnall, H	2019	Estándares europeos de calidad para la prevención de drogodependencias. Manual para profesionales de prevención
Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (United Nations Office on Drugs and Crime, UNODC), en colaboración con la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization, WHO)	2018	Estándares Internacionales de la Prevención del Uso de Drogas
Uchtenhagen, A. y Schaub, M. (2011)	2011	Estándares Europeos Mínimos de Calidad en Prevención, Tratamiento/Rehabilitación y Reducción de Daños
Canadian Centre on Substance Abuse – CCSA	2010	Building on our strengths. Canadian Standards for School-based Youth Substance Abuse Prevention

1126

Fuente: Elaboración propia basada en el portal de buenas prácticas de adicciones²

Opinión de la población portuguesa y española en relación a las medidas más eficaces en materia de prevención

² <http://www.buenaspracticasadicciones.es/bbpbportal/estandares.jsf>. Se trata de es un proyecto colaborativo entre la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas y otras Adicciones, con la colaboración de los Planes Autonómicos sobre Adicciones, la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP), el Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías (EMCDDA) y COPOLAD.

Para la realización de esta consulta desde el grupo de investigación de Estudios Sociales e Intervención social, se diseñó una encuesta de carácter sociológico sobre la opinión de diferentes materias de interés de la población del sur de Europa, contemplando los países España, Italia y Portugal. Entre las temáticas consultadas se incluían varias preguntas sobre las medidas más eficaces para afrontar las adicciones en cada uno de los países ofreciendo respuesta múltiple.

Contando con una muestra representativa de cada país y se realizó una encuesta online, remitida por correo electrónico a través del Software Qualtrics y dirigida a panelistas de cada uno de los países (2.014 personas en España, 1.024 en Portugal, 1.070 en Italia) Los datos fueron recopilados a finales de enero y principios de febrero de 2022.

Se analiza mediante el paquete estadístico SPSS 20.0. En lo que respecta al análisis de los datos, se realizan estadísticos descriptivos y correlaciones bivariadas.

Trabajo de campo. Investigación con los agentes implicados en la ejecución de programas de prevención de adicciones en España y Portugal

Se han realizado entrevistas semiestructuradas con los responsables de prevención en las zonas del sur de Portugal y España, el Algarve y Andalucía. En concreto se han mantenido 4 entrevistas en Portugal y 3 entrevistas en España

Se comenzó el estudio desde los estamentos nacionales y se finalizó con entrevistas y visitas a las asociaciones que ejecutan los programas en zonas de especial dificultad y alta vulnerabilidad hacia el consumo problemático de sustancias adictivas.

1127

Tabla 2: Fuentes primarias para obtener información en este estudio de campo sobre estrategias socioeducativas de prevención

PORTUGAL	ESPAÑA
Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências (SICAD)	Plan Nacional sobre Drogas
Responsável pela Equipa Técnica Especializada de Prevenção de la Divisão de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências (DICAD)	Responsable del área de prevención de adicción del Centro Provincial de Drogodependencias (CPD)
Visita a entidades sociales que ejecutan los proyectos en la zona de Algarve en zonas de especial necesidad GATO (Faro) Cruz Vermella (Loulé-Quarteira)	Visita a entidades sociales que ejecutan los proyectos en la zona de Andalucía en zonas de especial necesidad LIBERACIÓN (Sevilla) El Tarajal (Arahal)

1128

Fuente: Elaboración propia

Resultados iniciales

Las estrategias políticas de afrontamiento para la problemática sobre drogodependencias en Portugal y España son diferentes, ya que, en Portugal, se vivió un cambio sin precedentes en la atención y prevención de adicciones y se reorganizó el movimiento asociativo centrado en esta materia de una forma coordinada y efectiva. Apostando por la descriminalización y buscando alternativas a una problemática que tiene una base social.

Sin embargo, y a pesar de que en España las políticas de drogas tienen otro enfoque más tradicional y punitivo en materia de prevención podemos decir que ambos países han dado pasos muy similares.

En Portugal, la estructura organizativa está jerarquizada y es respetada y asumida por todos los intervinientes. Por el contrario, en España, la propuesta a nivel nacional tan sólo es un marco institucional que debe ser respetados por las diferentes comunidades autónomas y las administraciones locales, aunque la puesta en práctica de las mismas al depender de otras

administraciones no es posible una coordinación y un seguimiento tan exhaustivo como se realiza en Portugal.

Asimismo, los programas de prevención se financian con proyectos con objetivos a corto plazo y no mediante un proceso de transformación y cambio, aunque se pretende valorar su eficacia, no hay datos que demuestren que intervenciones puntuales provoquen una mejora en materia de adicciones.

Importancia de las ONGs para la intervención socioeducativa en materia de prevención

Desde las entidades sociales se favorece la cercanía con la población y el entorno con mayores dificultades y que muestra rechazo y lejanía con respecto al trato recibido por las administraciones públicas. Por ello en ambos países son un motor esencial para las intervenciones en materia de drogas. Sin embargo, en cada país se recibe un trato distinto.

Las entidades sociales visitadas que ejecutan programas de prevención financiados por las administraciones públicas nos muestran en España un claro descontento con la fórmula utilizada por parte de la administración, que financia programas cortos, con escaso dinero y con poca estabilidad. Lo que provoca fuga de profesionales y miedos ante la posibilidad de sufrir un parón en las intervenciones cuyo efecto en esta población tan vulnerable es muy negativo.

En el caso de Portugal, las entidades sociales visitadas se han acomodado en cierta manera a la estabilidad que ofrece un contrato bianual y un trabajo por objetivos. Aunque es cierto que desde DICAD se realiza un seguimiento mensual y un asesoramiento sobre las acciones que se están ejecutando desde las entidades sociales que realizan programas de prevención en la zona del Algarve.

Conclusiones

La estrategia política en España a nivel local ha sido realizar programas municipales cuyo objetivo prioritario estaba puesto en el medio educativo y sanitario. Esto ha supuesto que el resto de ámbitos queden sin atender y haya recaído en la labor del movimiento asociativo y vecinal.

En Portugal, se vivió un cambio sin precedentes en la atención y prevención de adicciones y se reorganizó el movimiento asociativo centrado en esta materia de una forma coordinada y efectiva.

Las nuevas propuestas en España, se dirigen a contar con una organización territorial diferente a la actual, que no recaiga la responsabilidad sobre las iniciativas de los

ayuntamientos y las intenciones políticas de las comunidades autónomas, sino que esté orquestado de una forma más homogénea.

Referencias

Becoña, (2002) *Bases científicas de la prevención de las drogodependencias*. Ministerio del interior

Brotherhood, A y Sumnall, H (2019) *Estándares europeos de calidad para la prevención de drogodependencias. Manual para profesionales de prevención*. Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías.

Canadian Centre on Substance Abuse. (2010). *Building on our strengths: Canadian standards for school-based youth substance abuse prevention* (version 2.0). Ottawa, ON: Canadian Centre on Substance Abuse European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (2023) *Informe Europeo sobre Drogas 2023: Tendencias y novedades*. Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N., & Zafft, K. M. (2015). *Standards of Evidence for Efficacy, Effectiveness, and Scale-up Research in Prevention Science: Next Generation*. *Prevention Science: the Official Journal of the Society for Prevention Research*, 16 (7), 893–926. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0555-x>

Ramírez de Arellano, R (2022) *Gramática de prevención de adicciones*. Junta de Andalucía.

United Nations Office on Drugs and Crime y World Health Organization, (2018) *Estándares Internacionales de la Prevención del Uso de Drogas*

Uchtenhagen, A. y Schaub, M. (2011) *Estándares Europeos Mínimos de Calidad en Prevención, Tratamiento/Rehabilitación y Reducción de Daños* Traducción aprobada

1130

ENGAGEMENT DISCENTE: PREMISSA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Caroline da Silveira
Marcos Manoel da Silva
Rosa Maria Rigo

Introdução

Aprender, desaprender e reaprender em distintos processos de ensino e aprendizagem tem sido considerada premissa indispensável. Desaprender e reaprender para Toffler (1994), corresponde a descartar velhos conceitos e informações desatualizadas e se abrir para o novo, pois em uma era digital, vivemos e convivemos com sistemas igualmente temporários, variáveis e adaptativos. Partindo-se dessa afirmativa sinérgica envolvendo a formação humana, acreditamos que, se existem novas formas de viver e conviver na sociedade do conhecimento, é preciso também se pensar em novas formas de ensinar.

Ensinar, demanda conviver com um processo de adaptabilidade constante, consiste em aprender com a diversidade diante de distintos ambientes de aprendizagem (presencial, virtual ou híbrido). Estes ambientes tal como os conhecemos, igualmente estão sendo desafiados pelo enorme fluxo de informações que veiculam, sobretudo, via diferentes redes digitais. Em decorrência disso, capacitar pessoas em contextos disruptivos, repletos de atributos que mais contribuem para dispersar a atenção discente, demanda de professores e gestores, maestria para prospectar, articular e desencadear um processo de *engagement* igualmente adaptável.

Frente a essa nova realidade, fomentar o *engagement* a conteúdos considerados complexos como é o campo da matemática, certamente não é tarefa fácil. Promover o *engagement* nesta área, consiste igualmente em diagnosticar e acompanhar a evolução da aprendizagem dos discentes e direcionar o ensino às suas necessidades. Contudo, diagnosticar e moldar este amplo espectro em sua magnitude, demanda fomentar um processo de *engagement* que priorize um conjunto de articulações adequadas a cada realidade educativa. Dessa forma, pensar em uma sequência de atividades atreladas a normas pré-estabelecidas a cada diretriz curricular também faz parte do processo. Em vista disso, tencionamos neste estudo, abordar o processo de *engagement* discente, mais especificamente, a diretriz curricular ligada ao 9º ano do ensino fundamental, na disciplina de matemática.

1131

Fundamentação teórica



Estudos envolvendo a temática do *engagement* remontam os anos 30 (TYLER, 1930). Desde então, recorrentes estudos ampliam, ratificam e redirecionam trajetórias pedagógicas de acordo com os achados de pesquisas e/ou implementações postuladas a partir de seus resultados. Após quase 100 anos de estudos muita coisa mudou ou foi adaptada de acordo com as nuances de seu tempo. Tal constatação nos remete ao que preconizamos no início dessa escrita - a necessidade de aprender, desaprender e reaprender - como alternativa essencial para fazer frente às demandas do milênio.

Nesse sentido, primar pelo princípio da adaptabilidade constante nos coloca frente a desafios que parecem se multiplicar a cada novo dia. No esteio dessa realidade, a promoção de processos de envolvimento e *engagement* discente tem colocado professores a conviver com um completo devir. Devir nessa ambiência está intimamente ligado a viver e conviver com um fluxo em permanente movimento, realidade que, segundo Bauman (2007) se molda e se dissolve rapidamente, criando e transformando todas as realidades existentes.

Nesta perspectiva, sob distintos olhares interpretativos, promover o *engagement* dos alunos está intimamente ligado à capacidade de "atraí-los, inspirá-los, apoiá-los e capacitá-los a aprender, é dar-lhes as oportunidades para se desenvolver com maior autonomia" (RIGO, 2020, p. 146). Engajar pedagogicamente é, sobretudo, oferecer um conjunto de iniciativas destinadas a enriquecer experiências e aprendizados em espiral ascendente. Para este estudo especificamente, promover o *engagement* discente corresponde em atender as especificidades definidas pelo Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville, cidade localizada no Estado de Santa Catarina, Brasil. Esta contextualização se faz necessária, à medida em que optou-se por dedicar um olhar atento aos discentes cursando o 9º ano do ensino fundamental, na disciplina de matemática. Nessa direção, desenvolver conhecimentos e habilidades matemáticas segundo a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2021, p. 266), corresponde a

[...] capacidade de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição).

Tal acepção encontra-se em perfeita sinergia ao proposto pelo currículo da rede municipal de ensino da cidade de Joinville, os quais priorizam para o 9º ano, na disciplina matemática

as seguintes unidades temáticas: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística. Vale enfatizar, nesta unidade temática deverão ser desenvolvidos

[...] conceitos básicos de economia e finanças, visando à educação financeira dos alunos. Assim, podem ser discutidos assuntos como taxas de juros, inflação, aplicações financeiras (rentabilidade e liquidez de um investimento) e impostos. Essa unidade temática favorece um estudo interdisciplinar envolvendo as dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro (BNCC, 2021, p. 269).

Em atendimento a tais diretrizes, fomentar no discente maior aproximação com problemas da vida real, auxilia-os a desenvolver uma postura ativa, competência muito valorizada em uma sociedade em permanente transformação. Nessa direção, pensando em um processo de *engagement* gradual e progressivo, apoiamo-nos em estudos cujo foco busca analisar as dimensões do *engagement* (comportamental, emocional e cognitiva), definidos da seguinte forma:

O *engagement* comportamental é definido pela participação em atividades acadêmicas, sociais ou extracurriculares. O emocional é composto de afeto (positivo e negativo) nas interações com professores, colegas, trabalhos escolares e a escola. A definição de *engagement* cognitivo está enraizada no investimento pessoal, na auto regulação e na busca pelo domínio do conhecimento (FREDRICKS, *et al.*, 2012).

1133

A partir de tais concepções almeja-se, estudantes confiantes em suas capacidades, ou seja, aptidão para envolver-se em tarefas de aprendizagem que levem ao sucesso e ao desenvolvimento de auto percepções positivas. Embora a educação seja moldada por múltiplos parceiros sociais, no contexto da sala de aula, cabe ao professor acompanhar a reação dos discentes frente a proposta pedagógica ofertada.

Esse acompanhamento possibilita mensurar indícios e expectativas atendidas, bem como as não atendidas. Segundo Skinner *et al.* (2008), quando descontentes os alunos ficam entediados, frustrados ou ansiosos, diante de currículos pouco atraentes. Nestes casos podem apresentar dificuldades em desenvolver as tarefas.

Em estudos subsequentes de Skinner *et al.* (2009), acrescentam que os alunos também podem apresentar um comportamento descontente e expressar emoções descontentes, ou seja, apresentam evidências que denunciam a ausência de esforço ou persistência para realizar as demandas escolares. No tocante a tais comportamentos que evidenciam insatisfação, quando não tratados, estes podem dar início a um processo de *desengagement* silencioso, mas gradativo, culminando em falta de iniciativa, falta de esforço, muitas vezes culminando em consequente desistência do ambiente escolar.

Para conter situações dessa natureza, a partir do momento em que se percebe mudanças ou estagnação na postura do aluno, é possível promover intervenções, ou seja, passar do *diagnóstico à ação*, buscando alternativas que visem mitigar os possíveis entraves que obstaculizam o *engagement*. Ao se perceber mudanças na postura discente é absolutamente essencial, propiciar intervenções que maximizem ajustes para que, alunos desengajados, alienados ou marginalizados na aprendizagem adotem um comportamento mais positivo de participação e afeto, pertencimento e valorização dos estudos (RESCHLY e CHRISTENSON, 2012).

Considerando-se as possíveis evidências supramencionadas, elencamos a seguir algumas reações que podem auxiliar o professor no processo de monitoramento.

Tabela 1- Evidências: Reação Discente

	O aluno demonstra...	Antíteses ao <i>Engagement</i>...
<i>Engagement</i> Comportamental	Iniciativa da ação, esforço, persistência, intensidade, atenção, absorção	Passividade, desistência, retraimento, desatenção, despreparo, distraído, mentalmente desengajado...
<i>Engagement</i> Emocional	Entusiasmo, interesse, prazer, satisfação, orgulho, vitalidade	Tédio, desinteresse, frustração, tristeza, preocupação/ansiedade, vergonha, auto culpa...
<i>Engagement</i> Cognitivo	Valorização, auto eficácia, persistência, planejamento e gerenciamento de tarefas	Desengajamento, auto-deficiência, controle incerto...

1134

Fonte: Traduzida e Adaptada de Skinner *et al.* 2009 e Martin 2012.

Nesse sentido, atentar-se para comportamentos que evidenciam a antítese ao processo de *engagement* é fundamental, pois, de acordo com Trowler e Trowler (2010), para estes alunos, o intercâmbio de interesses, metas e aspirações individuais e institucionais pode não acontecer.

Diante de evidências irrefutáveis, a utilização de recursos digitais pode corroborar significativamente para os mais distintos processos de ensino e aprendizagem. Na era digital a necessidade de aprender, desaprender e reaprender é uma constante, e isso também ocorre com a matemática. A cada nova demanda, fica evidente a necessidade de reciclar, provocar rupturas, (re)inventar-se para competir em níveis de igualdade. Leva-se em conta, que a todo momento emergem diferentes atualizações, muitas delas decorrentes das revoluções tecnológicas, recursos como o celular que, por sinal atraem os discentes dada a quantidade de interações que possibilitam. Isso nos coloca e nos desafia a conviver como um misto de curiosidade e preocupação provocados pelos impactos destas recorrentes mudanças.

Sob tais aspectos, as tecnologias digitais com seu imenso cabedal de recursos têm contribuído e podem contribuir ainda mais com o campo educacional (BNCC, 2021). Renomados estudos recomendam a utilização de tais recursos para aprender mais e melhor (UNESCO, 2014), (RIGO, MOREIRA e VITÓRIA, 2018), (DARLING-HAMMOND *et al.*, 2019) (ROCHA, OTA e HOFFMAN, 2021), (CAMARGO e DAROS, 2021) dentre muitos outros. Nesse sentido, o campo da matemática também poderá contar com um vasto catálogo de Recursos Educacionais Digitais para tornar o estudo da matemática mais atraente, dinâmico e compensatório para todos.

Metodologia

1135

Optamos para este estudo por uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo descritivo, cujo objetivo central traz a seguinte questão: Como alunos do 9º ano do ensino fundamental percebem o próprio processo de *engagement* na disciplina de matemática? Tal motivação se justifica, pois, ao assumir a disciplina de matemática, a nova regente identificou comportamentos como apatia, desinteresse e desatenção em relação aos conteúdos abordados.

Para compor o instrumento de coleta de dados, inicialmente analisamos a escala de *Engagement* elaborada por BURCH *et.al.* (2015) a qual contempla 24 itens. Optou-se pela tradução, adaptação e seleção de questões as quais julgamos ser mais adequadas a contextos educativos no Brasil, selecionando apenas 10 itens (questões). Sequencialmente, elaborou-se um questionário com as respectivas questões, utilizando o *google forms*, contendo como alternativa de resposta (Escala Likert), as seguintes opções: *Nunca*, *Quase nunca*, *Algumas vezes*, *Muitas vezes*, *Sempre*, objetivando medir percepções e opiniões dos discentes.

Em simultâneo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em bases de dados como: Portal de Periódicos da Capes, Scielo, Google Acadêmico e Scopus, utilizando como critérios de busca: *Engagement* discente, *Desengagement*, *Engagement* no ensino fundamental, *Engagement* com tecnologias digitais, dentre outros.

Para a análise de dados, optou-se pela adoção de pressupostos preconizados por Prodonow e Freitas (2013) os quais consideram que

[...] Os dados coletados [...], retratam elementos existentes na realidade estudada [...]. Na análise dos dados coletados, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Acrescentam os autores, por contemplar em seu escopo uma pesquisa de campo “o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles”. [...] Estes visam descrever as características de determinada população ou fenómeno ou, “o estabelecimento de relações entre variáveis bem como levantar questões ou hipóteses a serem consideradas em estudos futuros” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 52 e 115).

Protocolo/Instrumento selecionado

No quadro a seguir, apresentamos o questionário utilizado atrelado às dimensões do *engagement*.

1136

Quadro 01 - Escala traduzida e adaptada para a realidade brasileira

Dimensões do Engagement	Questões
<i>ENGAGEMENT</i> COMPORTAMENTAL	1 - Me sinto feliz nas aulas de Matemática.
	2 - Me sinto entediado nas aulas de Matemática.
	3 - Gosto de estar nas aulas de Matemática.
	4 - Sinto interesse pelas atividades de Matemática.
<i>ENGAGEMENT</i> EMOCIONAL	5 - Para mim a Matemática é muito desafiadora.
	6 - Estudar Matemática me inspira.
	7 - Sinto muito orgulho pelos estudos que faço nas aulas de Matemática.
<i>ENGAGEMENT</i> COGNITIVO	8 - Acho a área de Matemática repleta de significados e finalidades.
	9 - Estudo Matemática mesmo quando não tem prova.
	10 - É difícil me desconectar das atividades quando estou estudando Matemática.

1137

Fonte: traduzida e adaptada de Buch *et al.* (2015).

Resultados

A partir de uma compreensão objetiva da presente investigação, partimos para a análise das respostas atribuídas pelos discentes do 9º ano do ensino fundamental, na disciplina de matemática, no tocante ao processo de *engagement*. Cabe esclarecer, optou-se pela coleta em

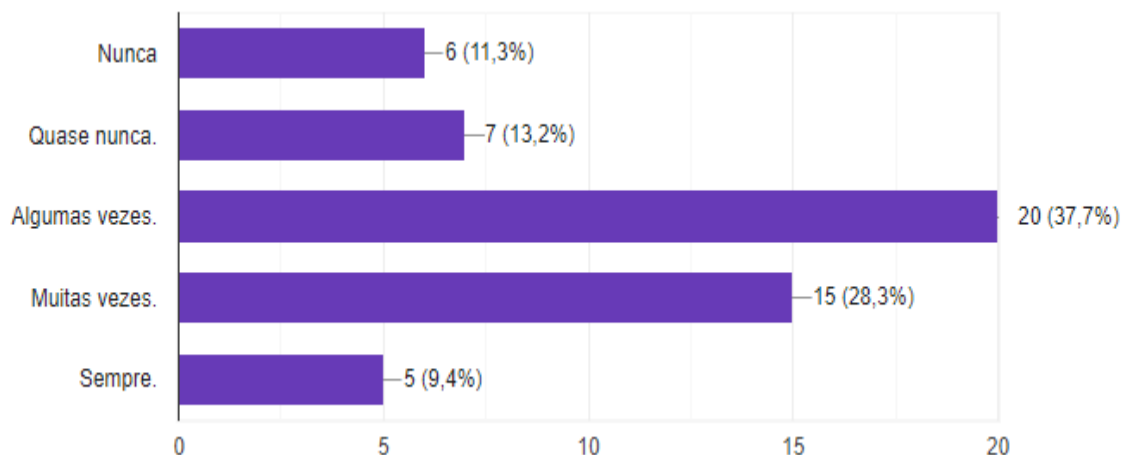
duas turmas, totalizando 53 respondentes. Nesse momento também relembramos a divisão apresentada na metodologia, no que diz respeito às dimensões do *engagement*. Neste aspecto, explicitamos:

- Questões 01 a 04 analisam o *engagement* comportamental;
- Questões 05 a 07 analisam a dimensão emocional; e,
- Questões 08 a 10 voltam-se à dimensão cognitiva.

Para apresentar os respectivos resultados optamos pela transposição das questões da pesquisa (quadro 1), atreladas aos gráficos gerados pelo recurso tecnológico *google forms*, e, sequencialmente, uma breve análise inerente às escolhas discentes. A seguir elencamos as respectivas questões.

Questão 1: Me sinto feliz nas aulas de Matemática.

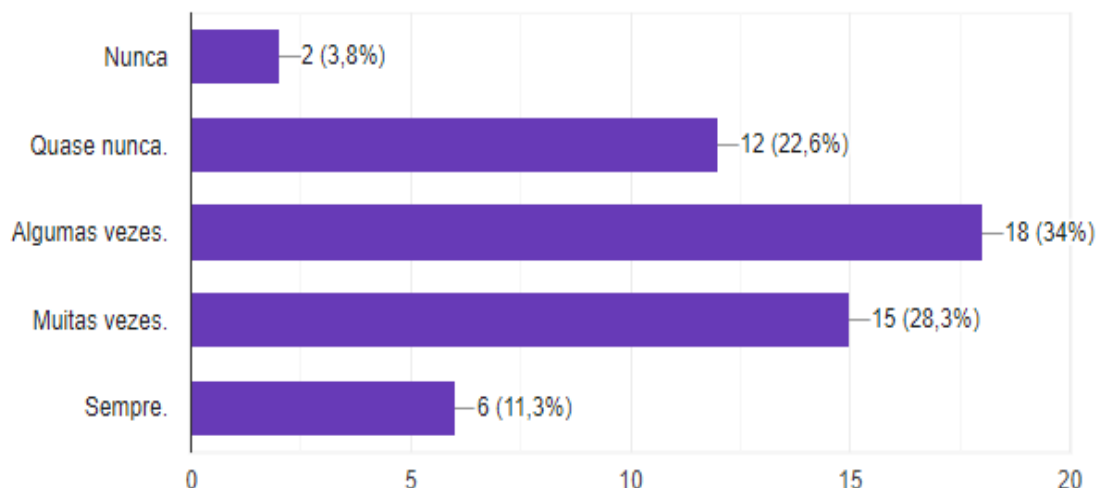
Fonte: Os autores, 2023.



1138

Ao analisar a primeira questão voltada à dimensão comportamental percebemos que os percentuais de satisfação com a disciplina de matemática necessitam de monitoramento/intervenção. Considerando os percentuais - do maior para o menor - apenas 9,4% sente-se feliz *sempre*; 28,3% *muitas vezes*; 37,7% *algumas vezes*; 13,2% *quase nunca*; e, 11,3% *nunca*. Para Trowler e Trowler (2010), a postura comportamental traduz a ideia de participação e envolvimento na sala de aula, cruciais para alcançar resultados positivos. Pelas escolhas pontuadas, resta evidente, um certo desconforto em relação a disciplina.

Questão 2: Me sinto entediado nas aulas de Matemática.

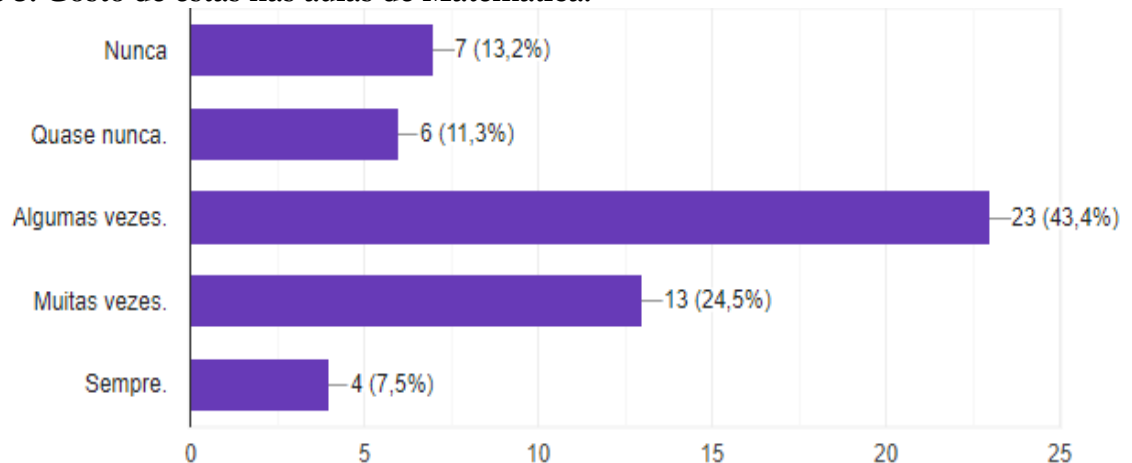


Fonte: Os autores, 2023.

Ao analisar a questão 02 inerente ao *engagement* comportamental no tocante a questão que envolve o tédio temos: 11,3% fica entediado *sempre*; 28,3% *muitas vezes*; 34% *algumas vezes*; 22,6% *quase nunca*, e, apenas 3,8% *nunca* se sente entediado. Quando os alunos se sentem entediados e insatisfeitos eles começam a se retrair, a apresentar resultados negativos, corroborando assim para um possível processo de *disengagement* (SKINNER, 2008). Corrobora Wang *et al.* (2017), quando entediados podem passar a não prestar atenção nas aulas, brincar ou encontrar maneiras de se atrasar para a escola, ou mesmo sair das aulas.

1139

Questão 3: Gosto de estas nas aulas de Matemática.

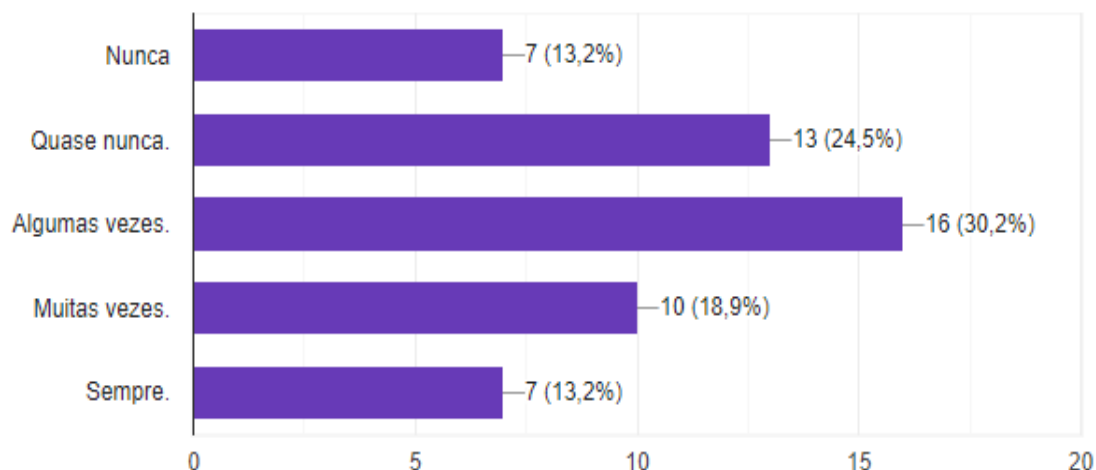


Fonte: Os autores, 2023.

A terceira questão abordando o *engagement* comportamental buscou analisar se o discente gosta de estar nas aulas de matemática. Nesse aspecto responderam: Apenas 7,5 % respondeu *sempre*; 24,5% *muitas vezes*; 43,4% *algumas vezes*; 11,3% *quase nunca* e 13,2% respondeu *nunca*. A falta de motivação para estar nas aulas é considerada pela literatura da área com uma questão interna do aluno, não necessariamente ligada a fatores externos. Weijers *et al.* (2020, p. 3) sugerem que “uma abordagem promissora para ajudar a promover o sucesso do aluno é o *empurrão*, provocando um comportamento mais alinhado aos objetivos, [...] enfrentamento de suas barreiras comportamentais”. Empurrão nesse contexto corresponde a encontrar alternativas para chamar/instigar a atenção, promover intervenções que culmine em estímulos mais positivos.

1140

Questão 4: Sinto interesse pelas atividades de Matemática.

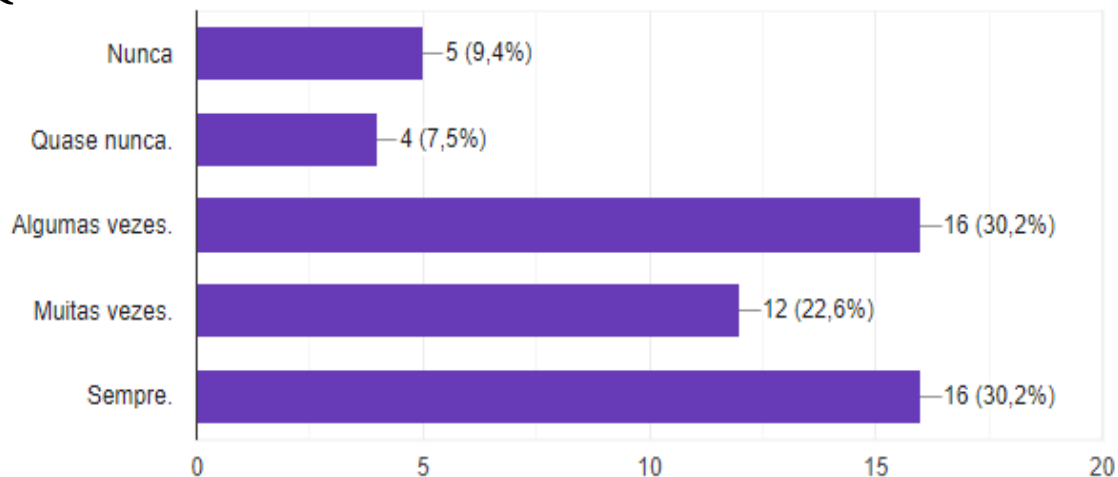


Fonte: Os autores, 2023.

A quarta questão busca analisar o interesse discente em relação às atividades propostas na disciplina de matemática. Neste quesito temos: 13,2% respondeu *sempre*, 18,9% *muitas vezes*, 30,2% *algumas vezes*, 24,5% *quase nunca* e 13,2% *nunca*. Os resultados evidenciam a necessidade de intervenções e estímulo com vistas a melhorar a autoconfiança e interesse pelos conteúdos propostos (DAMGAARD e NIELSEN, 2018), ou seja, o aluno deve ser capaz - ou perceber-se como capaz - de realizar as atividades propostas. Nesse sentido, é imperioso estimular os alunos mediante diferentes atividades motivacionais para que possam desenvolver habilidades e alcançar o resultado desejado.

1141

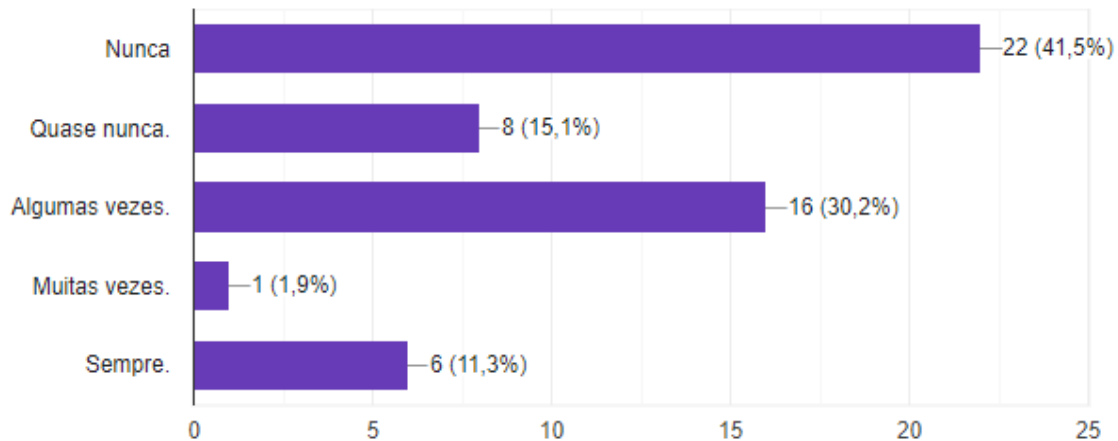
Questão 5: Para mim a Matemática é muito desafiadora.



A quinta questão volta-se à Dimensão Emocional do *Engagement*. Nesse quesito os resultados apontaram: 30,2% *sempre* consideram a matemática como conteúdo desafiador; 22,6% respondeu *muitas vezes*; 30,2% *algumas vezes*; 7,5% *quase nunca* e 9,4% *nunca*. Nessa questão cabe enfatizar que, o *engagement* emocional denota sentimentos de conexão, composto de afeto (positivo e negativo) nas interações com professores, colegas, trabalhos escolares como também, com a escola. E, para desencadear componentes emocionais positivos faz-se necessário instigar no discente um sentimento de acolhida/pertencimento. Para tanto, é vital demonstrar o quanto são importantes para a Instituição escolar. Faz-se necessário, criar laços afetivos que propiciem confiança recíproca, ou seja, em outras palavras, comprometimento e responsabilidade mútua para atingir resultados em que ambos, professor e alunos ganham (RIGO, 2020).

1142

Questão 6: Estudar Matemática me inspira.

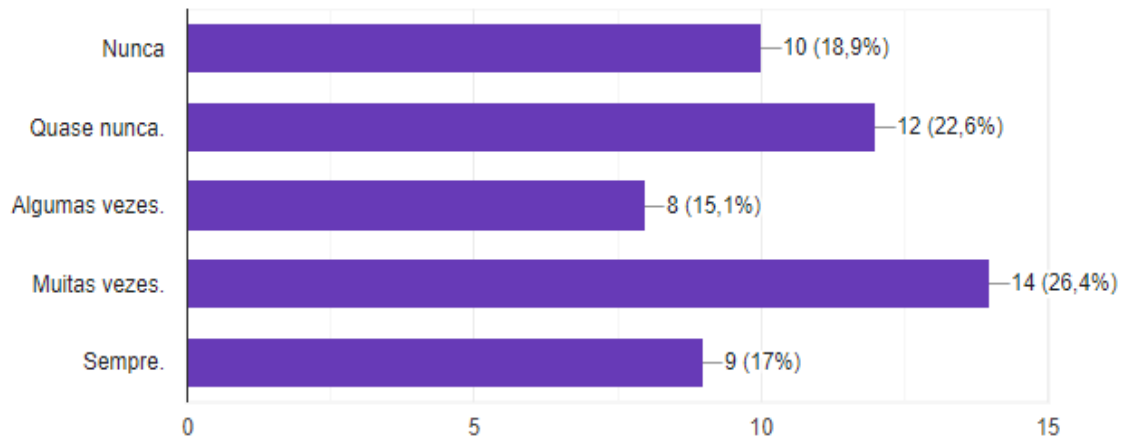


Fonte: Os autores, 2023.

Ao analisar as respostas da questão 06 igualmente voltada ao *engagement* emocional, encontramos os resultados: 11,3% dizem que a matemática os inspira *sempre*; 1,9% *muitas vezes*; 30,2% *algumas vezes*; 15,1% *quase nunca* e 41,5% *nunca*. Pelo *score* apontando que 41,5% não vê a disciplina de matemática como algo inspirador. E, nesse sentido, podemos considerar que, para estes, a matemática não está conseguindo até o presente momento, inspirar ou fazer com que percebam sua importância no próprio dia a dia. Como sugestão, uma boa alternativa é analisar a expressão facial diante da aplicação dos conteúdos. Expressões e comportamentos que denotam raiva, desgosto, mudança de humor podem sinalizar que algo não está bem. Pessoas felizes e satisfeitas comumente apresentam uma expressão facial emocional feliz.

1143

Questão 7: Sinto muito orgulho pelos estudos que faço nas aulas de Matemática.

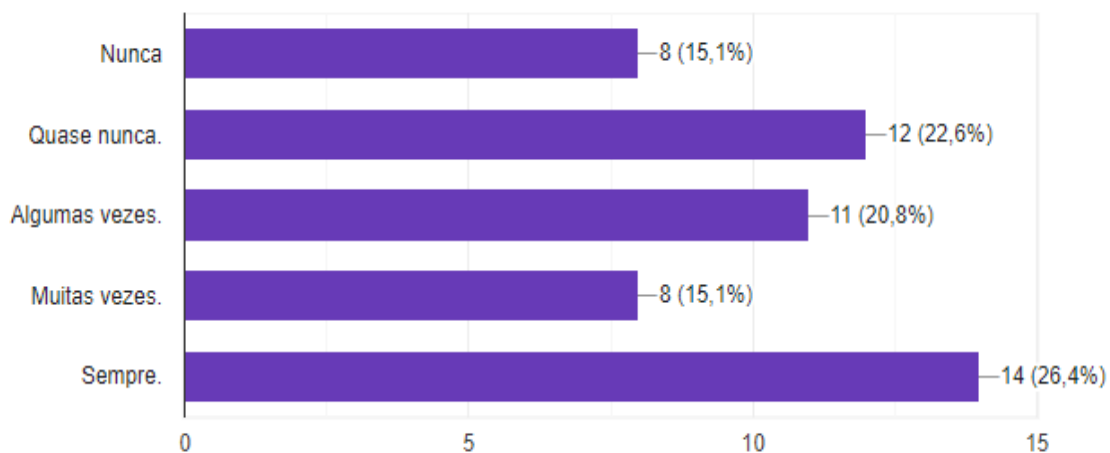


Fonte: Os autores, 2023.

Em referência à última questão ligada ao *engagement* emocional, os resultados buscam evidenciar o orgulho que sentem em relação ao próprio desempenho no campo da matemática. Temos então: 17% *sempre* se sente orgulhoso; 26,5% *muitas vezes*; 15,1% *algumas vezes*; 22,6% *quase nunca* e 18,9% *nunca*. Para essa questão, podemos utilizar o mesmo recurso mencionado na questão anterior, ou seja, o monitoramento das expressões faciais. Resultados positivos deixam mais evidentes olhares e sorrisos repletos de muito orgulho em relação ao próprio desempenho, sobretudo, quando conseguem alcançar boas notas, por exemplo. Complementa Langley (2022), o engajamento afetivo, também conhecido como engajamento emocional inclui respostas a uma atividade, como interesse, prazer e entusiasmo.

1144

Questão 8: Acho a área da Matemática repleta de significados e finalidades.



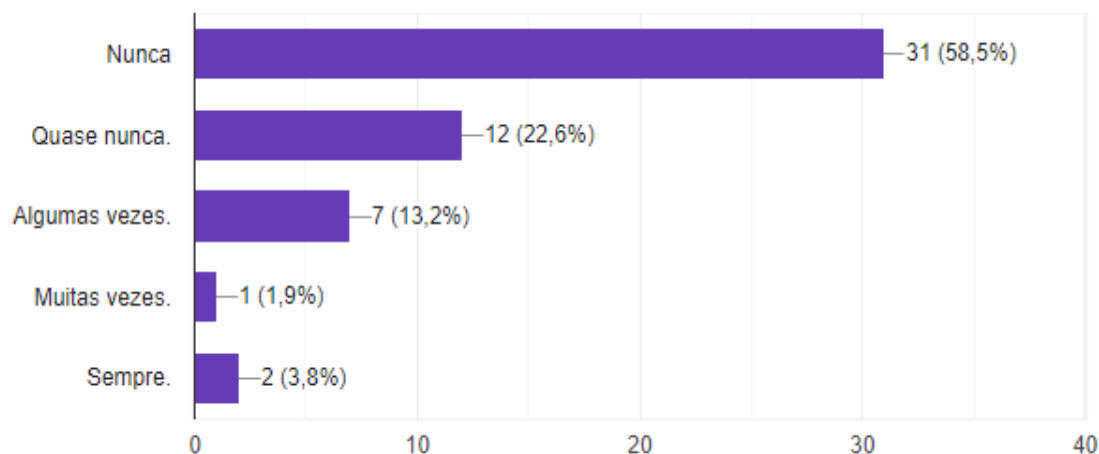
Fonte: Os autores, 2023.

Ao analisar a questão 09, a qual volta-se a mensuração do *engagement* cognitivo (aprendizado), buscou-se identificar significados e finalidades da matemática, encontramos: 26,4% respondeu que *sempre* considera significativo; 15,1% *muitas vezes*; 20,8% *algumas vezes*; 22,6% *quase nunca*, e, 15,1% *nunca* consideram o campo da matemática como algo que tenha muito significado e com finalidade definida.

Neste aspecto, considerando os pressupostos apontados pela BNCC (2021), faz-se necessário enfatizar que esta área auxilia a apropriar-se das dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro. Ao realizarmos um comparativo entre os objetivos preconizados pela diretriz curricular, e as escolhas discentes quanto a questão perguntada, evidencia-se que, para alguns discentes esta conexão ou comparativo pode não ter acontecido. Neste caso, cabe ao professor, deixar em evidência os possíveis entrelaçamentos entre o currículo/disciplina e os problemas e vivências da vida real. Ou seja, propiciar atividades em que possam traçar comparativos entre o campo da matemática com questões do cotidiano: trabalho, dinheiro, aquisição de bens pessoais, aquisição da própria alimentação, dentre muitos outros.

1145

Questão 9: Estudo Matemática mesmo quando não tem prova.

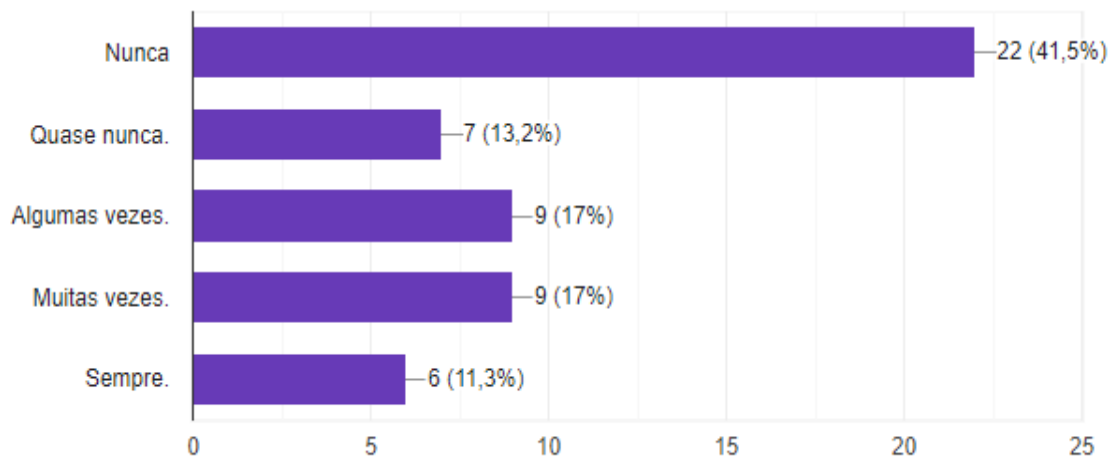


Fonte: Os autores, 2023.

Sequencialmente, buscando analisar a questão 09, voltada ao *engagement* cognitivo no tocante ao estudo da matemática a qualquer tempo, evidenciamos: 3,8% estuda *sempre*; 1,9% *muitas vezes*; 13,2% *algumas vezes*; 22,6% *quase nunca* e a esmagadora maioria, 58,5% *nunca* estuda matemática quando não se sente obrigado a realizar uma prova ou avaliação que valha nota. Ou seja, neste questionamento também se procura identificar ou medir o esforço investido (ou não) pelo aluno, bem como a vontade de superar os requisitos mínimos ao lidar com conceitos complexos. Nesta questão, o investimento de tempo e dedicação majoritariamente ocorre quando sabe que será cobrado mediante atividade avaliativa, o que também acende um sinal de alerta no que tange ao monitoramento discente e conseqüente ação de intervenção.

1146

Questão 10: É difícil me desconectar das atividades quando estou estudando Matemática.



A última questão traz recorrências eminentemente ligadas ao grau de envolvimento quando estão estudando conteúdos matemáticos. Os resultados apontam; 11,3% respondeu *sempre*; 17% *muitas vezes*; 17% *algumas vezes*; 13,2% *quase nunca* e 41,5% respondeu *nunca*. Novamente os índices evidenciam o quão complexo pode ser o campo da matemática para a maioria dos discentes.

Por conseguinte, faz-se necessário, buscar encontrar alternativas pedagógicas que visem despertar no aluno o interesse pelo letramento matemático. Reiterando tais ponderações, Coates (2008), reforça como primordial a adoção de movimentos institucionais voltados a reforçar, incentivar e apoiar (dar um suporte mais efetivo), visando moldar aspirações bem como resultados mais profícuos. Semelhante estudo realizado por Rigo (2020), sugere a criação de uma cultura de *engagement*, com critérios pré-estabelecidos, com moderações que contemplem uma compreensão mais zelosa, uma cultura que possa abarcar múltiplos princípios voltados à convivência, a afetividade, a adaptação e desempenho no decorrer de todo o percurso formativo.

Considerações finais

Pelos resultados auferidos, em linhas gerais, o presente estudo forneceu evidências de que na disciplina de matemática alguns pontos específicos demandam um olhar vigilante, no que tange a receptividade/satisfação com o campo da matemática. Estes indícios sinalizam como necessidade, identificar quais caminhos ou alternativas podem promover melhores índices

de satisfação e conseqüentemente, com resultados mais frutíferos. Estes devem contemplar a integração de perspectivas psicológicas e sociológicas de forma integrada/incorporada, visando desencadear maior interesse pelos conteúdos oferecidos. Igualmente fundamental, buscar por opções que visem reforçar e potencializar laços afetivos e relações inerentes ao *engagement* discente.

Diante do exposto, e, retomando-se às dimensões do *engagement* - comportamental, emocional e cognitiva - conclui-se que, pelos resultados auferidos, até o momento em que se aplicou o questionário junto aos discentes da disciplina de matemática, o intertravamento de interesse não alcançou índices plenamente satisfatórios. Contudo, o que nos tranquiliza é pontuar que este foi o resultado auferido ao assumir a disciplina. Pretende-se replicar o mesmo instrumento ao final do ano letivo, visando analisar se algo mudou, evoluiu ou retrocedeu nesse decurso de tempo.

Para finalizar, os resultados nos induzem a tecer algumas reflexões e entrelaçamentos que poderão contribuir para potencializar o *engagement* na disciplina de matemática. A partir de estudos que nos antecederam encontramos por exemplo, sugestões envolvendo recursos digitais (jogos pedagógicos), como alternativas para estimular na discente maior aproximação com o letramento matemático. Alguns desses recursos despertam grande fascínio junto a alunos de todas as faixas etárias, e nessa direção, podem ser utilizados para auxiliar no desenvolvimento de um raciocínio lógico matemático ampliado, bem como elaborar estratégias para resolver problemas. E o melhor, são recursos com os quais os alunos muito se identificam, e, quando aliados à maestria docente podem contribuir para despertar maior interesse pelo instigante universo da matemática.

1148

Referências

BAUMAN, Z. Tempos líquidos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BNCC. Base Nacional Comum Curricular (versão 2021). Disponível em: <https://www.baixelivros.com.br/didatico/bncc>. Acesso em 20 de jul. 2021.

BURCH, G. F. *et al.* Student engagement: developing a conceptual framework and survey instrument. *Journal of Education for Business*, [S.l.], v. 90, n. 1, p. 224-229, 2015.

CAMARGO, F.; DAROS, T. A sala de aula digital: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, on-line e híbrido. Porto Alegre: Penso, 2021.

ARAÚJO, J. N.L. ET *et al.* Catálogo de Recursos Educacionais Digitais (RED) Gratuitos de Matemática para auxiliar os professores do Ensino Fundamental. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/16459/16300> Acesso em 15 de jun. 2023.

COATES, H. Attracting, Engaging and Retaining: new conversations about learning. Australia: ACER/AUSSE, 2008. Disponível em: <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=ausse>. Acesso em: 27 abr. 2023.

CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/publicacoes/curriculo-da-rede-municipal-de-ensino-de-joinville/> Acesso em 12 de jun. 2023.

DAMGAARD, M.T.; NIELSEN, H.S. Nuving na educação. *Economics of Education Review*, 64, 313-342, 2018.. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272775717306374> Acesso em 14 de jun. 2023.

DARLING-HAMMOND, L. *et al.* Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LANGLEY, N. R. Langley Examining student engagement with safe dates. Disponível em: https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1273&context=psych_diss. Acesso em 14 de jun. 2023.

RESCHLY, A. L.; CHRISTENSON, S. L. Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. IN. *Handbook of Research on Student Engagement*. Sandra L. Christenson • Amy L. Reschly Cathy Wylie, Springer Science+Business Media, LLC, London 2012.

RIGO, R. M.; MOREIRA, J. A.; VITÓRIA, M. I. C. *Engagement Acadêmico no Ensino Superior: Entre Competências, pedagogias e tecnologias*. Portugal: São Tirso, 2018.

RIGO, R. M.; *Engagement Acadêmico* Contributos das tecnologias digitais para um processo [trans]formativo nas relações de engajamento na Educação Superior. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2020.

SKINNER, E.; FURRER, C.; MARCHAND, G.; KINDERMANN, T. Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology* Copyright, Vol. 100, No. 4, 765–781, 2008.

SKINNER, E.; KINDERMANN, T.; FURRER, C. A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013164408323233> Acesso em 13 de jun. 2023.

TOFFLER, A. O choque do futuro. 5. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.

TROWLER, V.; TROWLER, P. Student engagement evidence summary. Lancaster: The Higher Education Academy, 2010. Disponível em: http://eprints.lancs.ac.uk/61680/1/Deliverable_2._Evidence_Summary._Nov_2010.pdf. Acesso em: 16 set. 2017.

UNESCO. Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel. Paris: UNESCO, 2014. Disponível em: <http://www.bibl.ita.br/UNESCO-Diretrizes.pdf> Acesso em: 06 jan. 2019.

WANG, M.; FREDRICKS, J.; YE, F.; HOFKENS, T.; SCHALL, J. Conceptualization and evaluation of the involvement and disengagement of adolescents in school. *J Psicol. Avaliar.* 35, 592–606, 2017. Doi: 10.1027/1015-5759/a000431

WEIJERS, R.J.; KONING. B.B.; PAAS, F. Nudging in education: from theory to guidelines for successful implementation. *Jornal Europeu de Psicologia da Educação*, 36, 883-902, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343845395_Nudging_in_education_from_theory_towards_guidelines_for_successful_implementation Acesso 14 de jun. 2023.

EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Rosilei dos Santos Rodrigues Kepler ¹

Introdução

O exercício da docência é complexo, exige dos profissionais formação e conhecimento sobre as formas de desenvolvimento da ação docente. De acordo com Basilio (2010, p.16). “Refletir acerca da formação e prática docente do professor , torna-se uma tarefa complexa que abrange diversas perspectivas. Sabe-se que não basta graduar-se e exercer determinada profissão para estar habilitado a ensinar.

Broilo (2013) afirma que um desafio importante para o professor é o próprio contexto do mundo moderno, os avanços tecnológicos, ainda que facilitem a vida diária, também podem acabar por roubar o tempo em vários sentidos. O fato de que não importa onde estejam as pessoas, estão sempre conectadas e muitas vezes com outras que não estão ocupando o mesmo espaço físico, mas cabe ao professor saber lidar com esta situação da melhor forma possível.

O papel da instituição de ensino, está sempre ligado ao processo de ensino/aprendizagem, o compromisso dos educadores vai além do simples fato de repassar conteúdo. O educador tem como objetivo ensinar, preparar o aluno para a vida, pois a escola é considerada promotora de educação, sendo uma instituição reconhecida com importância e valor, ela transmite valores e cultura, e pode modificar o comportamento do sujeito dentro de um contexto social. Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente, a aprendizagem é um processo de mudança de comportamento obtido através das experiências construídas por diversos fatores. Este artigo tem como objetivo analisar o processo de ensino-aprendizagem nas instituições de ensino. Para realizar esta revisão bibliográfica, foram consultadas bibliografias já existentes, escolhidas de forma aleatória, variando de artigos científicos atuais a livros clássicos e tradicionais sobre o tema. Sendo apresentado estudos realizados por autores educacionais apontando que, professores capazes de refletir sobre sua prática educativa, adequando-as a realidade que atuam e direcionando-se aos interesses e necessidades dos alunos, torna o aprendizado um desafio cada vez mais estimulante.

Neste sentido, o presente trabalho será dividido nos seguintes temas: Instituições de Ensino, Educação no Ensino superior, Educação e o processo Ensino e Aprendizagem e para finalizar as considerações finais.

1151

Instituições de ensino

A presente reflexão tem como objetivo dar sustentação, amparo e lançar luz sobre os objetivos da revisão bibliográfica, acredita-se que este substrato teórico se torna necessário para esclarecer conceitos fundamentais para reflexão sobre o tema proposto, ao mesmo tempo, responder algumas das questões sobre as quais a pesquisa se debruça. Versa sobre aspectos relacionados às instituições de ensino, que é considerado um lugar onde pessoas de diferentes idades obtêm educação, incluindo pré-escolas, creches, escolas primárias, escolas secundárias e universidades. O papel das instituições de ensino, é fornecer uma grande variedade de ambientes de aprendizagem e espaços de aprendizagem. As instituições de ensino são entidades criadas e autorizadas através de atos que requerem autorização do Ministério da Educação. Segundo a organização acadêmica dessas instituições, o credenciamento deve ser dado dentro de suas atribuições.

Escola

A escola é considerada uma promotora de educação, passando séculos à escola tornou-se um local onde a consciência coletiva acredita que acontece a educação, a aprendizagem e o ensino. “Ensinar é ensinar a pensar”. (ZITKOSKI, 213 p. 130). Segundo o autor, nos anos 90, no Brasil e em vários países da América Latina, ocorreram as reformas educacionais, abrangendo várias dimensões do sistema de ensino, bem como, legislação, planejamento e gestão educacional, financiamento, currículos escolares, avaliações, entre outras.

Para a realização da reforma educacional foi divulgada com o propósito de garantir a oferta de educação básica para todos, de acordo com o discurso oficial, que visaria a proporcionar à população brasileira um mínimo de conhecimentos para a sua integração na sociedade mundial. (NOMA,2009).

Após aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96, a educação passou a ter um destaque mais relevante, devido a uma série de mudanças na estrutura social como economia, relações de trabalho e uma nova configuração de sociedade (BRASIL, 1996).

“A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996, p. 34).

As reformas elaboradas em 1995, com estratégia na administração pública gerencial, tiveram voltado aos objetivos que precisavam serem atingidos, para a garantia de autonomia do gestor na administração dos recursos humanos, materiais e financeiros, disposição para

1152

atingir os objetivos estabelecidos, e para a cobrança ou o controle dos resultados. (NOMA, 2009). As reformas ocorridas na educação têm se apresentado como “elementos que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade”. (FREITAS, 1999, p. 17-18).

Com o passar dos tempos a escola deixa de ser apenas uma instituição de transmissão de conhecimentos, pois necessita ensinar seus alunos para a vida. Em relação as alternativas impostas pela sociedade, a escola precisa oferecer uma formação mais humana, as leis e políticas de ordem nacional e mundial, de certa forma determinam os rumos a serem seguidos pelas instituições. “A qualidade da educação é condição para a eficiência econômica e social, e a reforma social, uma pré-condição para o desenvolvimento.” (GERHARDT, 2016, p.38). Sendo assim, os educadores necessitam adequar-se ao seu trabalho de forma, mais ampla, como profissional da educação, e comprometer-se ao estudo continuado buscando capacitar-se para demandas exigidas, pois nos encontramos frente a situações instáveis na atual sociedade globalizada, que interferem diretamente na escola.

A formação docente pode ser compreendida, como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários para a atividade profissional, com o objetivo de oferecer um ensino de melhor qualidade aos educandos. De acordo com Gerhardt (2016), as escolas não podem mais produzir desigualdades nas aprendizagens.

A prática educativa está relacionada a todos que trabalham na escola, pois é preciso ter responsabilidade, liderança organizacional, compartilhada, coletividade, por isso, é necessária a formação dos professores e funcionários para que aconteça o aproveitamento escolar dos alunos, tendo como base a sociedade do conhecimento e da informação.

Nas palavras Masetto (2002, p.36) o termo ensinar está associado ao fato de: “Instruir, comunicar, conhecimentos ou habilidades, fazer, saber, mostrar guiar, dirigir, ações do próprio professor, o termo aprender significa buscar informações, rever sua própria experiência, adquirir habilidades adaptar-se as mudanças, descobrir”

Segundo Demo (2004) o conhecimento sempre foi importante para a humanidade, desde os primórdios. A educação e o conhecimento constituem a estratégia decisiva do desenvolvimento e da inovação do mundo moderno.

“Para situar historicamente a educação no Brasil, consideramos de início o período marcado pela influência dos jesuítas, principais educadores da época colonial. Nesse período, a educação não era valorizada socialmente e servia de instrumento de dominação e de aculturação dos nativos, sendo que para a elite colonial era oferecido tratamento diferente” (BASÍLIO, 2010, p. 42).

A escola é uma construção coletiva que precisa de uma organização capaz de efetivar uma educação de qualidade, gratuita e para todos, além de formar cidadãos críticos capazes de transformar a sua realidade. A educação básica foi consagrada como de direito público,

obrigatório e gratuito pela constituição brasileira, mas o que se tem visto, é carência na educação escolar é consequente de uma exclusão social que submete o país a um sistema que de impossibilidade de desenvolvimento adequado. (DELEVATTI 2012).

A universalização da educação escolar ampliou o atendimento escolar a todas as crianças, isso é resultado de um processo estrutural que proporcionou mudanças a relação social principalmente nos três últimos séculos seja nas relações de trabalho ou no convívio familiar (FONTANA, 1997).

De acordo com Bock (2002) escola é uma instituição reconhecida com importância e valor, pois transmite valores e cultura, e pode modificar o comportamento do sujeito. Segundo a autora a prática da educação realizada na escola faz com que a criança deixe de imitar os comportamentos aprendidos informalmente, e aos poucos ela vai se apropriando de outros valores que possibilitam a mudança, a construção da autonomia e o reconhecimento individual do sujeito dentro de um contexto social.

De acordo com Alarcão (2001) a escola deve ser um local de formação que vai além de sua representação física. Um lugar com concepções e formações, onde precisa existir a devida importância para a gestão curricular e o relacionamento interpessoal, pois estamos em um tempo de curiosidades, de atividade, de iniciativa e de desenvolvimento de capacidades. A escola é um contexto de trabalho para o professor e os alunos conscientes de suas responsabilidades.

Segundo Saviani (1991) a escola tradicional passou por muitas modificações ao longo de sua história, surgindo como fato importante para os sistemas nacionais de ensino. Onde teve início de uma política educacional, possível de implantar nas redes de ensino, como um direito de todos e dever do Estado, para consolidar uma educação mais democrática todos teriam o direito a educação, a escola é rígida pelo grande instrumento de converter os cidadãos.

1154

Educação no Ensino superior

Em 1960, foi determinada a formação de professores para o ensino superior, a partir desta década tornou-se imprescindível a formação de pesquisadores e professores para atender o contexto do ensino superior no Brasil. (BATISTA 2011).

A formação de professores para atuar no ensino superior é restrita ao artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação N.º 9394/96, que normatiza a preparação para o exercício da educação para o ensino superior que será realizado em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. (BRASIL, 1996).

Veiga (2006) esclarece que essa lei não concebe à docência universitária como processo de formação, mas sim de preparação para o exercício.

De acordo com Batista (2011) podemos verificar que a LDE N° 9.394/96 não indica como esse professor será formado em relação a regulamentação existente sobre a o formação do ensino superior. Desta forma, a legislação prioriza a preparação do docente, determinando que esta seja realizada em nível de pós-graduação *stricto sensu*, independente da área de conhecimento.

“A formação dos profissionais da educação, atualmente está tendo um papel central no contexto das reformas educativas que vem ocorrendo em nosso país, a formação dos profissionais da educação tem sido um elemento impulsionador para a realização destas reformas, um elemento capaz de criar condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade.” (Freitas, 1999, p. 17-18).

É perceptível, pois, que com o avanço dos meios de comunicação e com o fluxo de informações cada vez maior, novas capacidades são exigidas para atender às demandas atuais do mercado de trabalho. Dessa forma, o meio acadêmico, no que tange à docência superior, necessita de um profissional cujo perfil se aproxime das posturas exigidas pela sociedade, ou seja, um profissional capaz de transformar informação em conhecimento, dotado de capacidade de apreender a realidade e os fenômenos sociais em constante mutação e de interagir com os demais setores, consciente da responsabilidade social de sua prática profissional. Sabemos, no entanto, que os comportamentos, hábitos e práticas não mudam com a mesma velocidade em que ocorrem essas transformações sociais. (BASÍLIO, 2010, p. 16-17).

1155

Segundo Masetto (2002) as intuições de ensino superior no Brasil, são como instituições educativas, são parcialmente responsáveis pela formação dos seus profissionais, seu papel é formar membros como cidadãos, seres humanos, sociais e profissionais competentes. Esta formação apresenta algumas exigências em sua totalidade: desenvolvimento na área do conhecimento; desenvolvimento no aspecto afetivo emocional; desenvolvimentos de habilidades; desenvolvimento de atitudes e valores.

Uma instituição escolar deve formar o profissional e o cidadão, para isso a instituição e seus professores necessitam desenvolver as seguintes condições:

Ter um currículo compatível com um processo de formação fundamentado na construção de identidades sociais, envolvendo o indivíduo como um todo e, assim, atingir seu ser rompendo, então, com as delimitações impostas pelo mero fazer; Articular teoria e prática, desafiando o aluno a aplicar os saberes de que dispõe, considerando no processo e aprendizagem aquilo que o aluno já tem de acúmulo de conhecimento; Manter a interdisciplinaridade no decorrer da formação, evitando dessa forma uma compreensão fragmentada do real e assegurando tanto uma visão ampla da região em que a instituição escolar está inserida quanto do mundo em geral. (MARTINS apud BASÍLIO, 2010, p.52-53).

Os professores universitários necessitam adquirir consciência que a docência exige competências específicas, que não restringem somente ao diploma de bacharel, ou de mestre, ou apenas de exercício da profissão, exige outras competências próprias, que precisam ser desenvolvidas durante sua formação. De acordo com Masetto (2002) o crescimento e a expansão dos cursos superiores precisaram ser ampliados com os profissionais das diferentes áreas do conhecimento, isso se faz necessário para que os professores busquem valores que permitem atribuir um sentido a sua profissão, para que possam repassar aos seus alunos elementos construtivos da própria prática.

Processo de ensino e aprendizagem

Aprendizagem é um processo de mudança de comportamento obtido através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais, é um processo de organização das informações e de integração do material e da estrutura cognitiva, é o que os cognitivos denominam aprendizagem (BOCK, FURTADO & TEIXEIRA, 1999).

Na obra de Bock e colaboradores (1999), a abordagem cognitivista, fala de dois tipos de aprendizagens, a mecânica e a significativa, e diferencia-as:

Aprendizagem mecânica – refere-se à aprendizagem de novas informações com pouco ou nenhuma associação, com conceitos existentes na estrutura cognitiva, podemos dizer; aquilo que apenas é decorado, sem compreender, sem ligar a conceitos específicos.

Aprendizagem significativa – referem-se à aprendizagem que processa quando um novo conteúdo (ideias e informações) se relaciona com conceitos relevantes, claros e disponíveis na estrutura cognitiva. A aprendizagem é considerada, um processo contínuo que ocorre durante toda a vida do indivíduo.

Segundo a teoria da instrução de Bruner (1973 a.) representante da abordagem cognitiva, que traz contribuições significativas ao processo ensino-aprendizagem, principalmente à aprendizagem desenvolvida nas escolas. Sendo uma teoria cognitiva, apresenta a preocupação com os processos centrais do pensamento, como organização do conhecimento, processamento de informação, raciocínio e tomada de decisão, a aprendizagem se caracteriza como um processo interno, mediado cognitivamente, mais do que como um produto direto do ambiente, de fatores externos ao aprendiz.

A aprendizagem é definida como um processo mútuo, em que o aprendiz se utiliza de inúmeras maneiras e diferentes mecanismos para aprender. A ideia de desenvolvimento intelectual desenvolvida pelo psicólogo e educador Jerone Seymour Bruner (1973 a) caracteriza por:

a) Independência crescente da resposta em relação à natureza imediata do estímulo;

1156

b) O desenvolvimento intelectual baseia-se em absorver eventos, em um sistema de armazenamento que corresponde ao meio ambiente;

c) O desenvolvimento intelectual é caracterizado por crescente capacidade para lidar com alternativas simultaneamente, atender a várias sequências ao mesmo tempo, e distribuir tempo e atenção, de maneira apropriada, a todas essas demandas múltiplas.

Bruner (1973 a) destaca que a melhor forma de compreender essa afirmação, é analisar três pontos em destaque: o desenvolvimento intelectual, o ato da aprendizagem e a noção do currículo em espiral. Para ele o aspecto intelectual merece um trabalho mais minucioso, o ato de aprender um assunto em si, pode envolver três processos; 1) Aquisição, que neste caso se refere a obtenção de novas informações; 2) Transformação, que seria o processo de manipular o conhecimento de forma e adaptá-lo a novas tarefas; 3) Avaliação (crítica), uma forma de conferir se o modo pelo qual manipulamos a informação é o mais adequado a determinada tarefa. Na aprendizagem de qualquer assunto, há uma série de episódios, cada um dos quais envolve os três processo. Bruner distingue três modos de representação do mundo pelos quais passa o indivíduo: a representação ativa, a representação icônica e a representação, na teoria de Bruner, o processo de aprendizagem implica em captar as relações entre os fatos, a simbólica. Conforme vai adquirindo novas informações, vai transformando e transferindo estas novas relações para novas situações. Nesta teoria, o aprendizado é um processo ativo, no qual os aprendizes constroem novos conceitos baseados em seus conhecimentos passados e atuais. E para isto é necessário que os professores e alunos conheçam a estrutura de uma determinada área do conhecimento.

Quando o aluno está acomodado com os conhecimentos, o professor pode lhe propor dúvidas, e com isto desperta o interesse de descobrir novos princípios. Bruner afirma que se pode ensinar qualquer criança em qualquer estágio de desenvolvimento, pois o fundamental é a interação entre o aprendiz e o assunto e o modo pelo qual é apresentado, assim o aluno pode transferir a aprendizagem para uma nova situação. Para Bruner (1973b) o ensino envolve a organização da matéria de maneira eficiente e significativa para o aprendiz, assim o professor deve se ocupar-se não só com a extensão da matéria, mas principalmente com a estrutura.

A necessidade da aprendizagem é algo inerente em qualquer indivíduo desde o nascimento não importando o grau de capacidade ou de dificuldade que apresenta, portanto, esta necessidade deve ser estimulada. Existem várias teorias que podem ser seguidas, como Inatismo, Empirismo, Behaviorismo, construtivismos, interacionismo e outras que servem de apoio para o processo de aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (1978), todas as funções psicológicas superiores são geradas na cultura da nossa aprendizagem e respondem não só a um desenho genético, mas principalmente a um desenho cultural. Em observação ao nosso sistema orgânico e psíquico,

1157

somos projetados para captarmos de forma rápida e clara as informações acerca da nossa cultura, bem como seus usos e costumes.

“Pelo menos alguns dos genes humanos que participam da criação da linguagem devem ser ativos na formação e no funcionamento de um pequeno setor do cérebro humano batizado em homenagem ao cientista Paul Broca; as estruturas dessa região estão intimamente relacionadas à capacidade de falar e compreender um idioma, e próximas de estruturas responsáveis pelos movimentos repetitivos de braços e dedos” (POLLACK, 1997 p.155).

Cada ser humano é portador de experiências pessoais únicas, por sua vez, torna a aprendizagem um processo único e diferenciado para cada indivíduo, contudo todos possuem esquemas gerais de aprendizagem, que é a base do trabalho das instituições de ensino.

Segundo Muller (2002), para facilitar o processo de aprendizagem, o professor deverá incentivar a motivação dos alunos, incentivando-o a experimentarem a importância da aprendizagem para sua vida. O aprender é uma combinação de vários fatores: emocionais, pedagógicos, biológicos, é uma capacidade adquirida desde o momento que nasce e permanece durante toda a vida.

Davidoff (2001) afirma que durante o processo de aprendizagem ocorrem mudanças, às vezes permanentes, pois, ao ser atribuída a experiência, quando se aprende algo novo, o comportamento se modifica em vários aspectos.

O trabalho do professor é um trabalho de tradução, da linguagem da ciência para a linguagem do aluno. Além dessa tradução o professor necessita motivar seus alunos, pois a motivação é o processo que mobiliza o organismo para a ação, a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente.

A motivação é algo complexo, particularmente para a teoria da aprendizagem e ensino, ela é atribuída tanto à facilidade quanto a dificuldade para aprender. O estudo da motivação considera três tipos de variáveis: ambiente; as forças internas ao indivíduo, como necessidade, desejo, vontade, interesse, impulso, instinto; objeto; que atrai o indivíduo por ser fonte de satisfação da força interna que o mobiliza (BOCK, *et al.*, 1999).

A preocupação do ensino tem sido criar condições para que o aluno fique a fim de aprender, não é uma tarefa fácil, pois precisa haver a necessidade ou desejo, e o objeto precisa surgir como solução para a necessidade (BOCK *et al.*, 1999). Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente, o processo para uma aprendizagem eficaz depende de alguns fatores, dentre os quais, são o talento do professor, o tipo intelectual do aluno, as oportunidades oferecidas pelo ambiente imediato da escola, perspectivas futuras de vida do aluno.

Além da motivação, da parceria entre professores e alunos, é importante a parceria entre os professores do curso e da área de atuação, pois ele não trabalha sozinho, podendo trocar informações e desenvolver o trabalho em parceria com os demais colegas.

O professor deve transmitir o conhecimento buscando proporcionar ao aluno a compreensão do que foi exposto, permitir que o mesmo dê um novo sentido, não é dar respostas prontas, mas criar possibilidades, abrir oportunidades de reflexões e sugestões, de raciocínio, de opiniões. Segundo Freire (1996) o docente não deve só se limitar ao ensinamento dos conteúdos, mas, sobretudo, ensinar a pensar “(...) pensar é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 1991, p. 28).

O pensar permite aos educadores, se conhecerem e a conhecerem o mundo em que se inserem, é refletir para intervir, com isso, aprende-se a partir dos conhecimentos existentes e daqueles que surgirão a partir da reflexão.

Para Freire (1991) Ensinar é: buscar, indagar, constatar, intervir, educar. O ato de ensinar exige conhecimento e, conseqüentemente, a troca de saberes. É a presença de saberes, que juntos trocarão experiências de novas informações adquiridas.

O professor assim como o aluno, também é movido pela curiosidade, a curiosidade é que promove o aprendizado do educando e do educador, da construção e produção de conhecimentos, proporciona o diálogo entre o professor e aluno, mas este diálogo é necessário que seja reflexivo, não apenas um vai e vem de perguntas (FREIRE, 1991).

Sabalza (2002) destaca que antes do professor assumir seu compromisso com a disciplina tem de assumir o compromisso com os alunos, ele deve fazer o papel de facilitador, fazendo o que tiver ao seu alcance para que os alunos tenham acesso aos conteúdos e prática da disciplina.

O docente não pode atribuir o fracasso do aluno a falta de competência, de interesse ou de conhecimento, precisa conhecer a individualidade de cada um, alguns apresentam mais facilidades, outros apesar do interesse e esforços às vezes não tem o mesmo desempenho, diante disso, o professor precisa usar de todos os recursos disponíveis para avaliações, não usar um único método ou basear-se totalmente em provas descritivas.

Considerações finais

A formação e capacitação de professores estão vinculadas nos programas de políticas educativas, considerando que os professores, de todas as áreas e níveis de ensino, devem estar cientes da formação continuada. A educação tem passado por transformações, estudos já mostram a evolução e as mudanças já atingiram as instituições de diversas formas. Podermos dizer que a educação no Brasil é grande desafio para o professor, pois necessita que o educador acompanhe os avanços e esteja apto para enfrentá-los, e que seja capaz de

compreender suas obrigações, readequações e visão sobre assuntos relacionados com educação.

As atualizações profissionais são de extrema importância para a formação do ser humano na sua totalidade, os professores precisam estar atentos para conhecer os interesses e necessidades os alunos. O docente deve estar apto para situações que atendem as demandas exigidas e que garantem a eficácia do seu papel como educador e necessita conhecer seus propósitos.

A escola deve proporcionar um espaço que favorece a discussão dos conhecimentos construídos pela sociedade, é através dessa organização que ocorre educação, através disso podemos concluir que: para que ocorra um ensino de qualidade a instituição precisa buscar a qualidade de forma democrática.

A aprendizagem é o resultado da experiência, é aquisição de novos conhecimentos, para que ocorra um bom aprendizado é necessário que exista ensino de qualidade. O professor reflexivo, desenvolve o hábito de refletir sobre seu modo de ensinar, sobre sua prática em sala de aula. O professor não é aquele que sabe tudo, mas pode construir um processo que leva aprendizagem junto com seu aluno, considera-se que a partir desta troca gera um vínculo de amizade, proporcionando a vontade de aprender e ensinar.

Compreende-se que a qualidade de ensino na instituição, não depende exclusivamente só da vontade do professor, é necessária a participação conjunta da instituição de ensino, a escola é uma construção coletiva que precisa de uma organização capaz de efetivar uma boa educação.

Educação se faz do encontro entre teoria e prática, entre as potências da compreensão e da ação que se configuram, ela é construtora de um novo mundo que ocorre entre a reflexão e ação, que se concretiza através de uma prática transformadora.

1160

Referências

ALARCÃO, Isabel. (Org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BATISTA, Eliane Regina Martins, **Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM** – simpósio 2011.

BOCK, Ana Mercês Bahia.; FURTADO, O; TEIXEIRA, M.L.T. **Uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BASÍLIO, Vanessa Hidd. **A Prática no Ensino Superior: O Desafio de tornar-se professor**. Dissertação de Mestrado em Educação- Universidade Federal de Piau, 2010.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Câmara dos Deputados. Série Separata de Leis, Decretos etc. n.11/96. Centro de Documentação e Informação. Brasília, DF, 1996.

BROILO, Patricia Liebesny. **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, Edição Especial, jan. 2013.

BRUNER, Jerone Seymour. **O Processo da Educação**. 3ª ed. São Paulo. Nacional. 1973a. 87 p.

BRUNER, Jerone Seymour. **Uma Nova Teoria de Aprendizagem**. 2ª ed. Rio de Janeiro. Bloch. 1973b. 162 p.

DAVIDOFF, Linda .L. **Introdução a psicologia**. São Paulo: Pearson Education, 2001.
São Paulo: Pearson Education, 2001.

1161

DELEVATTI ALEX FATURI **A Educação Básica como Direito Fundamental na Constituição Brasileira**. Florianópolis- SC Editora Dioesc 2012.

FONTANA, Roseli Aparecida; CRUZ, maria Nazaré. **Psicologia do trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

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

FREITAS, H. C. L. de. **A Reforma do Ensino Superior no Campo da Formação dos Profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores**. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 20, n. 68, dez. 1999.

GERHARDT, Márcia Lenir. **A descontextualização do material – elemento industrializado e das técnicas de construção mecânica para a cognição em arte.** Santa Maria / RS. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

MASETTO, Marco Tarciso. **Docência na universidade.** Campinas: Papirus, 2002.

MULLER, Luiza de Souza. **A Interação Professor-Aluno no Processo Educativo.** Universidade de São Judas Tadeu, Integração Ensino-Pesquisa-Extensão. Ano VIII. Nº 31. Nov. 2002. ISSN-1413-6147. Disponível em: <http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/276_31.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2017.

NOMA, Amélia Kimiko UEM, **Reforma do Estado e da Educação no Brasil dos anos 1990**
< <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AC19.pdf>>
<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/304/57> Acesso em: nov. 2017.

POLLACK, Robert. **Signos da vida.** A linguagem e os significados do ADN. Rio de Janeiro: Occo, 1997.

SABALSA, Miguel. **Formação do docente Universitário.** Editora Artmed, Porto Alegre 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** Primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

VEIGA, Ilma Passos Alancastro. **Docência universitária na educação superior.** In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente.** 5 ed. Paulo: Martins Fontes, 1978.

ZITKOSKI, Jaime Jose. & MORIGI, Valter. **Experiências Emancipatórias e Educação.** Porto Alegre: Corago, 2013.

NARRATIVAS DE MULHERES PROFESSORAS NA PANDEMIA: ESCRITA DE CARTAS

Sabrina Stein¹

Introdução

Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde-OMS fez uma importante declaração que mudou a vida de todas as pessoas, informando que havia o registro de uma nova cepa de coronavírus que atingiu a cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China, em dezembro de 2019, sendo considerada uma doença desconhecida, já que nenhum caso havia sido registrado na humanidade (OPAS/OMS, 2020).

Em março de 2020, a OMS declarou que o surto provocado pela disseminação rápida do vírus SARS-CoV-2, novo Coronavírus, já havia tomado dimensões geográficas, ultrapassado fronteiras e por isso declarou o estado de pandemia da Covid-19 no mundo (OPAS/OMS, 2020).

Após essa declaração, foi feita uma orientação de caráter emergencial para frear a disseminação do vírus e todos foram orientados a praticarem o distanciamento social para uma maior segurança, já que a doença era desconhecida e já havia o registro de algumas mortes. Para isso, todos os locais que tivessem aglomeração de pessoas tiveram que ser fechados por meio do *lockdown* e um dos primeiros locais a sofrerem com essa ação foram as instituições públicas e privadas de ensino.

Essa mudança repentina afetou profundamente a rotina escolar, pois as escolas tiveram que interromper suas atividades presenciais e adotar como forma de trabalho o ensino *online* para garantir a preservação das vidas e a diminuição do contágio da doença.

A pandemia evidenciou questões relacionadas ao gênero que já estavam presentes em nossa sociedade, pois graças a uma herança patriarcal/colonial que ainda insiste em imperar, a mulher precisou, em um mesmo tempo/espço realizar funções relacionadas ao trabalho *home office* e as tarefas domésticas, o que trouxe uma sobrecarga muito grande, gerando um misto de sentimentos e até mesmo esgotamento físico e mental (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR; CLEMENTINO, 2021).

Assim, o que é apresentado aqui faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento que tem o interesse de investigar, por meio de narrativas docentes, as experiências que mulheres professoras dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do

1163

¹Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), sabrinastein03@gmail.com

estado do Espírito Santo-ES/Brasil, vivenciaram nos cotidianos escolares atravessados pela pandemia, tendo como disparador as memórias-fragmentos de suas vidas.

Para favorecer a expressividade e posteriormente a escrita das cartas, o método adotado será a sociopoética de Jacques Gauthier (2012, 2015) que se fundamenta na construção coletiva do conhecimento, juntamente com Simon-Martin; Reis da Silva; Jové-Monclús (2022) que nos darão o aporte teórico para a epistolaridade.

O trabalho docente da mulher professora e as implicações da pandemia

O cenário que todos vivenciamos na pandemia trouxe inúmeras consequências para a humanidade, pois se caracterizou como uma crise sanitária, econômica, social e política. No Brasil, isso foi agravado pela política negacionista do governo (2019-2022) e ceifou a vida de mais de 700 mil pessoas (BRASIL, 2023).

Isso evidenciou um processo histórico que já existia no que se refere as desigualdades sociais, porque se observou um aumento da pobreza, desemprego e precarização do trabalho (FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2021).

Quando fazemos referência a educação, observamos que essa precisou de adaptar as novas mudanças impostas pela Covid-19, exigindo das equipes pedagógicas um esforço para continuar o ato educativo, obedecendo o distanciamento físico.

É notório que o ato educativo sempre teve como característica marcante o “[...] afeto, emoção, razão, intelecto, cognição, interação; envolve calor humano, presença; é influenciado pela empatia, pela intensidade [...]” (FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2021, p. 325) e tudo isso foi interrompido, precisando acontecer de forma remota, obrigando professores e estudantes a criarem formas de desenvolver suas atividades por meio do uso da tecnologia.

A esse respeito, Oliveira; Pereira Junior; Clementino (2021) trazem um dado importante para nossa reflexão, porque a transposição do ensino presencial para o remoto aconteceu sem planejamento prévio e sem condições materiais para tal. Professores precisaram adquirir equipamentos eletrônicos e aprender a fazer uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, plataformas de ensino e até gerenciamento de grupos em redes sociais para que seu trabalho continuasse a ser realizado.

Estudantes e suas famílias também tiveram que se adaptar e adquirir equipamentos eletrônicos para que pudessem acompanhar as aulas e realizar as atividades propostas, porém, as que estavam em situação de vulnerabilidade não conseguiram [...] oferecer um ambiente minimamente adequado para estudo e algumas, dependem da escola para alimentar seus filhos [...]” (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR; CLEMENTINO, 2021, p. 9), deixando evidente a desigualdade entre os mais favorecidos e menos favorecidos.

1164

Essa triste realidade impactou muito os professores e professoras, porque realizar uma educação nos moldes virtuais seria um sistema ideal se todos tivessem acesso iguais, mas não foi isso que aconteceu, principalmente na Educação Básica, já que, pela falta de acesso, nem todos conseguiram acompanhar as aulas remotas.

Muitos docentes tiveram que repensar suas práticas e criar estratégias para motivação dos estudantes, já que lecionar virtualmente não era uma realidade para a maioria dos profissionais da educação, precisando ao mesmo tempo que elaboravam atividades, participar de formações para uso das ferramentas tecnológicas, além das inúmeras reuniões pedagógicas para orientação sobre o trabalho docente em tempos de pandemia.

Como o ensino remoto se deu em ambiente doméstico, trazemos para essa pesquisa as mulheres professoras, porque ainda observamos nos tempos atuais uma visão colonial a respeito do gênero, que insiste em atribuir funções, ficando a cargo da mulher as tarefas de cunho doméstico, bem como a educação dos filhos e filhas.

Com a pandemia essas funções se fundiram em um mesmo ambiente, porque antes havia uma divisão entre o espaço de labor e o doméstico, mas devido ao isolamento social, a mulher professora precisa transformar a sua casa em uma sala de aula para poder exercer sua função. Um local que antes era refúgio para descanso e lazer, agora se torna ambiente de trabalho com muitas atribuições pedagógicas.

Quando fazemos alusão a mulher professora, essa teve uma sobrecarga de trabalho, como nos diz Santos (2020) porque devido a todos os membros da família estarem em casa, acreditava-se que haveria ajuda no desempenho das tarefas diárias do dia-a-dia, o que infelizmente não aconteceu. Isso é comprovado por meio de uma pesquisa que contou com a participação de professores da educação básica pública de 12 países analisados, na qual se apresenta que

De acordo com os dados da pesquisa, para realizar as tarefas do lar, como limpar a casa ou preparar a comida, as mulheres informam serem bem mais sobrecarregadas que os homens. Enquanto 64% dos professores dividem essa tarefa com outras pessoas da casa, somente 39% das professoras têm ajuda de outros. Ou seja, 61% das docentes mulheres são as únicas responsáveis pelas tarefas do lar. (Oliveira; Pereira Junior; Clementino, 2021, p. 21).

Todos esses dados reafirmam a importância de possibilitar a essas mulheres uma forma de partilharem no coletivo, todos os afetamentos que sofreram, de modo que juntas, possam refletir sobre o que as toca/afeta, podendo ressignificar a vida e docência diante do caos vivenciado.

A sociopoética e a escrita de textos epistolares

Como o objetivo dessa pesquisa de doutorado que está em andamento é possibilitar a escrita das narrativas de mulheres professoras a partir dos afetamentos sofridos pela pandemia da Covid-19 por meio de cartas, foi preciso encontrar uma metodologia que fosse sensível a toda essa situação vivenciada, pois iremos trabalhar com afetos, emoções, sensibilidades que foram profundamente tocadas e sentidas por todas essas docentes.

Pensando nisso, escolhemos um caminho metodológico que favorecesse o acionamento das experiências tecidas na prática docente por meio da revisitação de memórias-fragmentos.

Para favorecer a expressividade e posteriormente a escrita das cartas, o método adotado será a sociopoética de Jacques Gauthier (2012, 2016) que se fundamenta na construção coletiva do conhecimento, na qual o autor defende a decolonialidade como projeto político-epistêmico, reconhecendo que o outro tem saberes que precisam ser valorizados pois “[...] se integra em lugar de excluir, se junta em lugar de cortar [...]” (GAUTHIER, 2012, p. 02), evidenciando que as narrativas que serão compartilhadas são parte de sujeitos que *sentipensam*² a vida.

De acordo com a sociopoética, todo o conhecimento será produzido pela instituição do grupo-pesquisador através da coletividade, da cooperação e da produção de conhecimentos, acolhendo angústias, desejos e partilhas.

Esse grupo-pesquisador será formado por mulheres professoras dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do estado do Espírito Santo-ES/Brasil, na qual iremos dialogar sobre os atravessamentos da pandemia da Covid-19 em nossas vidas e no cotidiano das escolas, problematizando e debatendo sobre aquilo que nos afetou/afeta.

Como essas narrativas falam de afetamentos e sentimentos, é preciso oportunizar que o corpo também possa manifestar essas ações, por isso a sociopoética reconhece que produzimos conhecimentos a partir de todas as potências do corpo, assim

[...] a sensibilidade (no toque, no cheiro, na escuta e fala etc.), a emoção, a intuição, a gestualidade, a imaginação e, notadamente, a faculdade de pensar em imagens e até a razão prática (fazer ou dizer a coisa certa no momento certo) participam do que nos é oferecido pelo nosso corpo para investigar o ambiente (GAUTHIER; ADAD, 2020, p. 266).

Durante todos esses encontros de partilhas, de acolhimento, iremos motivar as mulheres professoras na escrita das cartas pois a escolha pela epistolaridade como estratégia para produção coletiva de conhecimento se dá porque ela possibilita a escrita daquilo que toca/afeta, lançando mão de conhecimentos relacionados com as vivências e experiências

² *Sentipensar* é um neologismo formulado pelo filósofo Saturnino de la Torre (2005). O termo designa a reunião de elementos constitutivos da experiência do conhecimento (pensamento/sentimento, coração/mente) que foram separados pelo mundo moderno. (REIS DA SILVA, 2022, p. 36).

peçoais. Quando se escreve, se reflete sobre as ações que realizamos e se tem a oportunidade de se reconectar consigo mesma.

Escolher a sociopoética e a epistolaridade é uma forma metodológica de trabalhar com as memórias-fragmentos que marcaram a nossa vida durante a pandemia. Narrar a vida por meio de uma carta é trabalhar com temas sensíveis, pois ali será escrito intimidades da nossa alma, memórias que nos atravessam/atravessaram.

Essa escrita será endereçada sempre a alguém que também vivenciou todas as nuances da pandemia da Covid-19. Acima de tudo, essa atividade é um espaço de liberdade de pensamento, motivado pela troca, pela escuta e pelo diálogo, de modo a encontrar um ambiente acolhedor para que essas partilhas aconteçam (SIMON-MARTIN; REIS DA SILVA; JOVÉ-MONCLÚS, 2022).

Considerações Finais

Essa pesquisa de doutoramento está em andamento e tem como intuito possibilitar que essas narrativas sejam registradas por meio de textos epistolares (cartas) como forma de poder escrever aquilo que foi vivenciado a partir da pandemia da Covid-19 nos cotidianos escolares. O trabalho com a epistolaridade é uma estratégia de produção colaborativa que contribui para a formação docente e também para a criação de novas práticas a partir dos afetamentos vivenciados (SIMON-MARTIN; REIS DA SILVA; JOVÉ-MONCLÚS, 2022).

Assim, temos a certeza que, ao final da pesquisa, as narrativas escritas por meio de cartas fornecerão os elementos que irão possibilitar uma reflexão da prática docente, construindo forças que nos ajudarão a refletir e a nos fortalecer diante das mudanças que sofremos com a pandemia da Covid-19, enfatizando que nós nos reinventamos, como nos afirma Carvalho (2009) cotidianamente a partir da multiplicidade do encontro dos corpos por meio de ações coletivas.

Referências

BRASIL. COVID 19. Painel Coronavírus. Brasília: DF, 2023. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em: 05 de maio. 2023.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii: Brasília, DF: CNPq, 2009.

Ferreira, Lúcia Gracia; Ferraz, Roselane Duarte; Ferraz, Rita de Cássia Souza Nascimento. Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. **Fólio – Revista de Letras**. v. 13, n. 1 jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/issue/view/473>. Acesso em 04 maio. 2023.

GAUTHIER, Jacques. **O oco do vento** – metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais, CRV, Curitiba 2012.

GAUTHIER, Jacques. Sociopoética e formação do pesquisador integral. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2016. DOI: 10.17267/2317-3394rpdsv4i1.459. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/459>. Acesso em: 13 maio. 2023.

OPAS/OMS. Histórico da pandemia de COVID-19. **Site da organização Pan-Americana da Saúde (OPAS)/Organização Mundial de Saúde (OMS)**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 05 maio. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmílson; CLEMENTINO, Ana Maria. **Trabalho docente em tempos de pandemia** – Relatório Técnico. Belo Horizonte, UFMG, 2021.

REIS DA SILVA, Ana Tereza. Decolonialidade como postura insurgente perante o mundo. In: SILVA, Ana Tereza Reis (org). **Vozes do pluriverso: práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel Pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SIMON-MARTIN; Meritxell; REIS DA SILVA, Ana Tereza; JOVÉ-MONCLÚS; Glória. Formas de interculturalizar e decolonizar a educação nas universidades ocidentalizadas: intercâmbios epistolares e produção dialógica/colaborativa de conhecimentos. In: REIS DA SILVA, Ana Tereza (org). **Vozes do pluriverso: práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

TORRE, Saturnino de la; MORAES, María Cándida. **Sentipensar: Fundamentos y estrategias para reencantar la educación**. Archidona (Málaga): Editorial Aljibe, 2005.

O PENSAMENTO EDUCACIONAL COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Silvana Aparecida Ataíde do Nascimento¹

Claudio Zarate Sanavria²

Introdução

No Brasil, a Educação Profissional e Tecnológica é uma modalidade prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual tem como objetivo a integração entre Educação e Trabalho (BRASIL, 1996). Destaca a oferta do ensino de forma integrada e concomitante, atingindo dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho, previstos no Art. 277 da Constituição Federal. Além da educação profissional, existe um viés de verticalização do Ensino Médio, com destaque à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Isso significa que o estudante pode cursar todas as etapas da educação profissional e tecnológica em uma mesma instituição, desde o curso técnico de nível médio até a pós-graduação. Essa verticalização tem como ponto principal oferecer a possibilidade do jovem ou adulto cursar o ensino médio e continuar os seus estudos por meio do ensino superior em uma mesma instituição. Isso é uma das características marcantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada em 2008 a partir da reestruturação dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e escolas agrotécnicas federais por meio da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

Nessa vertente, temos um alinhamento de conceitos voltados ao uso da tecnologia, inclusive em sala de aula. Tratando-se do Ensino Médio Integrado, do uso de tecnologias como prática pedagógica e com proposta de verticalização do ensino, entendemos que a formação continuada do docente se torna necessária para que sejam alcançados os objetivos de ensino propostos.

No contexto da atual “sociedade da informação” é importante que os professores estejam preparados para interagir com essa geração cada vez mais ligada ao uso da internet, já que os novos meios de comunicação proporcionam a grande parte dessa geração o acesso à

1169

¹ Analista de sistemas. Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), Brasil. silvana.nascimento@estudante.ifms.edu.br.

² Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), Brasil. Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). claudio.sanavria@ifms.edu.br.

informação a qualquer momento e lugar. Percebemos, nesse contexto, que o professor já não é o único a deter o conhecimento e essa nova realidade lança ao docente um desafio: deixar a postura de transmissor para tornar-se um mediador na construção do conhecimento, rompendo com práticas consideradas tradicionais e apropriando-se de novos métodos, agora pautados no estudante como agente dessa construção.

Valente (1999) sugere que o papel do educador está em orientar e mediar as situações de aprendizagem, promovendo o compartilhamento e a aprendizagem colaborativa e proporcionando a apropriação do conhecimento por meio de problematização e desafios. Trata-se, portanto, de uma inovação pedagógica fundamentada no construtivismo sociointeracionista que, com os recursos da informática, pode levar o educador a ter mais oportunidades para compreender os processos mentais, os conceitos e as estratégias utilizadas pelo estudante e, com esses saberes, mediar e contribuir de maneira mais efetiva nesse processo de construção do conhecimento.

Considerando o uso de tecnologias – não apenas no sentido da ferramenta, mas no que diz respeito ao raciocínio lógico e à utilização de conceitos e técnicas já praticadas na formação computacional – surge uma visão mais ampla dessa aplicabilidade: o uso de Pensamento Computacional (PC). O pensamento computacional é uma estratégia que permite resolver problemas de forma eficiente, criando soluções genéricas para os problemas variados pertencentes a uma mesma classe. O conceito aparece em relatos que Jeannette Wing – professora do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) – escreveu sobre o pensamento construído pelos estudantes. Ainda que os estudos não apresentassem o termo, Wing (2006) popularizou o conceito por meio de um artigo sobre o tema.

Nesta publicação, Wing (2006) destacou que a maneira como os cientistas da computação pensam pode ser útil para diversos contextos – não apenas para a ciência da computação – e sugeriu que o pensamento computacional fosse equiparado às habilidades básicas de leitura, escrita e aritmética. Em Wing (2014) houve um refinamento da definição do pensamento computacional como processos de pensamento envolvidos na formação de um problema e que expressam sua solução ou soluções eficazmente, de tal forma que uma máquina ou uma pessoa possa realizar.

Neste contexto, este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado profissional que investiga o entendimento do professor de informática a respeito do pensamento computacional como uma prática educativa na Educação Profissional e Tecnológica, a partir de uma formação continuada. Assim, essa pesquisa consiste em verificar esse conhecimento por meio do desenvolvimento e execução de uma formação continuada específica que tenha o pensamento computacional como tema e a colaboração como base pedagógica, analisando não apenas os conhecimentos anteriores e posteriores ao processo, mas também buscando identificar elementos de formação que venham a contribuir com uma possível mudança de olhar.

1170

Trazemos, neste trabalho, uma discussão teórica focada no pensamento computacional no contexto das práticas educativas, organizada em três pontos: conceitos acerca do pensamento computacional; o pensamento computacional como prática educativa; e a formação de professores para o uso das tecnologias e do pensamento computacional.

Contextualizando a pesquisa

A pesquisa em desenvolvimento segue numa abordagem qualitativa de natureza descritivo-explicativa e caráter interventivo. De acordo com Sandín Esteban (2010), essa abordagem é especialmente útil para explorar questões que envolvem significados, valores, experiências e percepções dos indivíduos em contextos sociais específicos.

Quanto à natureza da pesquisa, conforme Gil (2021, p. 27), ela é descritivo-explicativa, pois tem por objetivo “levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população” e busca “[...] identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”, no caso o entendimento dos professores acerca do Pensamento Computacional enquanto prática educativa no contexto do Ensino Médio Integrado a partir da vivência do processo formativo.

Com relação à metodologia, temos definidos elementos da Pesquisa-Ação, sob a perspectiva apontada por Franco (2005), que a trata como uma metodologia que envolve a realização de um processo cíclico de reflexão e ação, no qual os pesquisadores e os participantes envolvidos na pesquisa trabalham juntos para identificar problemas, planejar e implementar ações e avaliar os resultados alcançados. Esse processo pode envolver diferentes etapas, como a observação participante, entrevistas, grupos focais, análise de documentos, entre outras técnicas.

O *locus* da pesquisa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), Campus Campo Grande, Brasil, e os sujeitos serão professores de Informática dispostos a participar voluntariamente do processo formativo.

Em resumo, a pesquisa tem como etapas: levantamento teórico; elaboração de uma formação continuada colaborativa para professores de informática; entrevista pré-formação; execução da formação continuada; entrevista pós-formação; análise dos resultados. A análise dos dados coletados nas entrevistas será realizada a partir da perspectiva da Análise de conteúdo proposta por Bardin (2021).

O pensamento computacional

Diversos autores têm abordado o conceito de Pensamento Computacional em suas obras. Dentre eles, podemos destacar:

1171

- **Jeanette Wing:** em seu artigo "*Computational Thinking*", define o Pensamento Computacional como um processo de resolução de problemas que envolve conceitos e práticas fundamentais da ciência da computação, como abstração, decomposição, reconhecimento de padrões e algoritmos (WING, 2006);
- **Seymour Papert:** cunhou o termo "construcionismo", que se baseia na ideia de que a aprendizagem deve ser construída pelo próprio aluno e não apenas transmitida pelo professor. Defende que o Pensamento Computacional deve ser ensinado às crianças desde cedo, para que possam desenvolver habilidades de resolução de problemas e criatividade (PAPERT, 2015);
- **Paulo Blikstein:** destaca a importância do Pensamento Computacional para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de utilizar a tecnologia para resolver problemas reais de suas comunidades (BLIKSTEIN, 2022).

Em síntese, o Pensamento Computacional é um conjunto de habilidades e práticas fundamentais da ciência da computação, que envolvem a resolução de problemas por meio de abstração, decomposição, reconhecimento de padrões e algoritmos. Ele é visto como uma competência importante para o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem ao longo da vida, para a expressão pessoal e criatividade e para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Em geral, o PC não pode ser aliado com o ensino de Informática pois, nesse caso, envolve o uso de equipamentos e/ou execução de programas de computador. Isso quer dizer que nem sempre utilizar o PC significa utilizar a máquina. Existe o conceito *plugged* (plugado) ou *unplugged* (desplugado). Isso exige um certo grau de abstração de conceitos, em sua maioria utilizados de forma incorreta caso não haja uma efetiva capacitação do seu uso para os professores. Ao tratar desses conceitos, é necessário compreender que é possível utilizar o PC sem o uso de equipamentos ou softwares. Quando se fala de PC, o uso de algoritmos deve ser entendido como uma técnica de resolução de problemas que apresenta uma sequência finita de passos. Como exemplo, podemos citar tarefas do cotidiano como: fazer o café, tomar banho, trabalhar, praticar atividades físicas ou seguir instruções para resolver um problema, assim como uma receita de bolo. Todos esses exemplos de tarefas possuem um passo a passo para sua execução. Portanto, podemos definir a sequência e aplicá-la em outras situações. O uso de algoritmos é de suma importância na resolução de problemas com o objetivo de orientar a aprender programação.

O conceito de Pensamento Computacional *unplugged*, ou seja, a prática de ensinar habilidades de PC sem o uso de computadores, é frequentemente aplicado em crianças, especialmente em séries iniciais. Liukas (2015) utiliza uma abordagem de Pensamento Computacional *unplugged* para ensinar habilidades de resolução de problemas e criatividade para crianças em idade escolar. Ela sugere atividades como a criação de mapas mentais e a elaboração de

histórias para ajudar as crianças a desenvolverem habilidades de PC de forma divertida e lúdica. Nessa fase, é comum o uso de jogos colaborativos que abordam as noções de computação. Ou seja, a metodologia traz a proposta do ensino colaborativo.

O Pensamento Computacional *plugged* é a maneira mais amplamente difundida. Os conceitos são os mesmos, mas os estudantes utilizam equipamentos, máquinas e até robôs no processo de aprendizagem.

O conceito de PC ainda está em evolução e não há uma definição estabelecida. Em suma, não se deve confundir PC com Informática, já que o PC trata do ensino de alguns pilares para a resolução de problemas, como trataremos a seguir.

As definições de PC podem variar dependendo do autor, mas podemos destacar aqui as propostas por Wing (2006) e Liukas (2015).

Wing (2006, p. 33) define o Pensamento Computacional como "um processo mental envolvido na formulação de um problema e na expressão de sua solução de maneira que possa ser efetivamente executada por um agente humano ou artificial". A autora destaca quatro conceitos principais que estão envolvidos no Pensamento Computacional:

- **Decomposição:** envolve a quebra de um problema complexo em partes menores e mais gerenciáveis;
- **Reconhecimento de padrões:** envolve a identificação de regularidades e similaridades em dados ou informações;
- **Abstração:** envolve a identificação de conceitos gerais a partir de exemplos específicos;
- **Algoritmos:** envolvem a elaboração de uma sequência de passos ou instruções para resolver um problema.

1173

Liukas (2015, p. 41) define o Pensamento Computacional como "um jeito de resolver problemas que inclui a habilidade de decompor, ordenar e expressar soluções de maneira clara e organizada". Destaca que o PC não se limita à programação ou à ciência da computação, mas também se refere a uma maneira mais ampla de resolver problemas de forma lógica e criativa. Para ela, o PC é uma habilidade essencial para o século XXI e deve ser ensinado desde cedo para crianças e jovens, para que estes possam desenvolver a capacidade de resolver problemas complexos de forma eficaz.

Em suma, o Pensamento Computacional é um processo mental envolvido na formulação e solução de problemas, que inclui conceitos como decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmos. Ele é visto como uma habilidade essencial que deve ser trabalhada desde cedo para desenvolver a capacidade de resolver problemas complexos de forma lógica e criativa.

O pensamento computacional como prática educativa

A prática educativa do Pensamento Computacional, segundo Papert (2015), não se limita ao ensino da programação de computadores, mas envolve uma mudança mais ampla na forma como os alunos são educados. Isso inclui a criação de um ambiente de aprendizagem que estimule a curiosidade, a experimentação e a colaboração entre os alunos, além da utilização de tecnologias e ferramentas digitais para a construção do conhecimento.

Ao adotar essa abordagem pedagógica, os alunos são incentivados a se tornarem criadores de tecnologia, em vez de apenas consumidores passivos. Isso pode levar a uma maior autoconfiança e motivação para aprender, além de desenvolver habilidades essenciais para o sucesso em um mundo cada vez mais dependente da tecnologia, de acordo com Ryan (1987). Ainda segundo Papert (2015), o PC como prática educativa envolve a utilização das ferramentas e técnicas da programação de computadores para ensinar aos alunos a pensarem de forma sistemática e criativa na resolução de problemas complexos, além de incentivar a colaboração, a experimentação e a criação de tecnologia.

Ryan (1987) já apresentava conceitos sobre como a tecnologia da computação poderia ser utilizada de forma lúdica e criativa para ensinar crianças. Alguns desses conceitos são:

- **Fantasia:** a tecnologia pode ser utilizada para criar mundos imaginários e fantásticos que estimulem a imaginação e a criatividade das crianças;
- **Interação:** a interação com a tecnologia deve ser intuitiva e natural, permitindo que as crianças experimentem e aprendam por meio de tentativa e erro;
- **Descoberta:** a tecnologia pode ser utilizada para criar ambientes de aprendizagem em que as crianças possam explorar, descobrir e aprender de forma autônoma;
- **Colaboração:** a tecnologia pode ser utilizada para criar ambientes de colaboração em que as crianças possam trabalhar em conjunto e compartilhar ideias e conhecimentos;
- **Personalização:** a tecnologia pode ser personalizada para atender às necessidades individuais da criança, permitindo que ela aprenda no seu próprio ritmo e estilo.

1174

Esses conceitos podem ser aplicados em diferentes contextos educacionais, incluindo o ensino de habilidades de programação e PC como forma de incentivar as crianças a aprenderem de forma divertida e criativa.

Liukas (2015) define o PC de forma mais resumida, ressaltando o seu uso como uma forma de resolver problemas envolvendo a sua decomposição em partes menores, a identificação

de padrões e a criação de soluções utilizando ferramentas e métodos lógicos. Em outras palavras, o Pensamento Computacional é uma habilidade que permite analisar problemas de forma estruturada e sistemática, utilizando técnicas e ferramentas lógicas para resolvê-los. Destaca, ainda, que o PC é executado por pessoas e não por computadores.

Raabe, Zorzo e Blikstein (2020) sistematizam várias experiências de computação na Educação Básica, em diversos níveis de ensino. Destacam que existem diferentes abordagens par ao ensino de Computação, tanto no Brasil como em outros países. Assim, “cada abordagem carrega um conjunto de valores, crenças e objetivos que influenciam significativamente a forma como compreende o papel da computação na sociedade e em como deve ser inserida na educação básica” (RAABE; ZORZO; BLIKSTEIN, 2020, p. 3).

Os professores e as tecnologias: práticas educativas e aspectos formativos

No atual século, contextualizando essa nova sociedade intitulada “sociedade da informação”, é importante que os professores estejam preparados para interagir com essa geração cujos novos meios de comunicação proporcionam o acesso à informação a qualquer momento. De acordo com Valente (1999), os alunos podem, a qualquer hora, efetuar buscas acerca de diversos temas, pois possuem habilidade e facilidade no uso das novas tecnologias. Essa nova realidade lança ao professor um grande desafio: deixar de ser o transmissor do conhecimento para tornar-se o mediador, rompendo com práticas tradicionais e repetitivas, apropriando-se de novos métodos, os quais possibilitarão novas formas de se construir conhecimento, pautadas agora no aluno como agente dessa construção.

Essa nova necessidade com relação à atuação do docente em sala de aula consiste em uma inovação pedagógica fundamentada no construtivismo sociointeracionista que, com os recursos da informática, levará o educador a ter mais oportunidades de compreender os processos mentais, os conceitos e as estratégias utilizadas pelo aluno e, com esse conhecimento, mediar e contribuir de maneira mais efetiva nesse processo de construção do conhecimento.

O papel do educador está em orientar e mediar as situações de aprendizagem para que ocorra a comunidade de alunos, o compartilhamento e a aprendizagem colaborativa, de modo que aconteça a apropriação que vai do social ao individual, como preconizam as ideias de Vygotsky. O professor, pesquisando junto com os educandos, problematiza e os desafia por meio do uso da tecnologia, à qual os jovens modernos estão mais habituados, surgindo mais facilmente a interatividade (VALENTE, 1999).

Segundo Valente (1999), não podemos nos esquecer dos recursos interpessoais que, aliados à relação professor/aluno, poderão construir um grande caminho na busca pelo conhecimento e na aquisição do saber.

Há variadas pesquisas que abordam a prática pedagógica de aprender a aprender e a nova relação aluno-professor-conteúdo que ela promove. Dentre elas, destacamos:

1175

1. "Aprendizagem Ativa: um estudo sobre a prática pedagógica na formação de professores", Marize Lyra Silva Passos, Isaura Alcina Martins Nobre e Jaqueline Maissiat (PASSOS; NOBRE; MAISSIAT, 2018);
2. "Formação de Profissionais na área de Informática em Educação" (1993), de José Armando Valente (VALENTE, 1993);
3. "Metodologias ativas para uma construção inovadora: uma abordagem teórico-prática", de Juan Manuel Moran (MORAN, 2018).

Tais pesquisas abordam diferentes aspectos da prática pedagógica de aprender a aprender, como as habilidades e competências necessárias para a aprendizagem autônoma, a importância da aprendizagem significativa, a prática pedagógica na formação de professores, a inclusão educacional e as metodologias ativas de aprendizagem.

Esses estudos mostram que a prática pedagógica de aprender a aprender vem se consolidando como uma tendência na educação, já que busca promover uma nova relação entre aluno, professor e conteúdo, e tornar a aprendizagem mais significativa e transformadora.

As novas tecnologias e o uso do PC estão adaptando a prática pedagógica, e os docentes têm à sua disposição recursos que viabilizam essas mudanças, conforme destaca Pretto (1996). Não há a ideia de substituição do professor em sala de aula. Pelo contrário, ele é peça fundamental nessa mudança como mediador do conhecimento e, nesse sentido, o professor deve se apropriar da tecnologia para propor atividades com seu uso e propor reflexões junto aos seus alunos, melhorando a sua prática e tornando a aula mais atrativa para essa geração que já nasceu inserida na tecnologia (PRETTO, 1996).

Com as novas abordagens em sala de aula, "o professor tem um grande leque de opções metodológicas, de possibilidades de organizar sua comunicação com os alunos, de introduzir um tema, de trabalhar com os alunos presencial e virtualmente e também de avaliá-los" (MORAN, 2000, p. 32).

Complementando Moran (2000) destacamos que, na utilização das tecnologias no contexto escolar, é importante que o professor explore todas as possibilidades das várias mídias e atividades disponíveis. É possível trabalhar durante o tempo na escola, assim como estender o aprendizado fora das suas paredes, enfatizar que o ensino não tem hora nem lugar e que os recursos tecnológicos, a internet e as ferramentas de colaboração podem contribuir para a melhoria no ensino e desenvolvimento do raciocínio e do conhecimento.

Formação de professores para o uso do pensamento computacional

Em buscas realizadas em julho de 2022, no repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), procuramos trabalhos voltados ao Pensamento Computacional e à

1176

formação continuada colaborativa no uso do pensamento computacional como prática educativa, e obtivemos os resultados descritos a seguir.

Em relação à formação continuada de professores para o Pensamento Computacional, onze registros foram encontrados no BDTD. Destes, apenas três trabalhos são exclusivamente voltados à formação continuada de professores, porém nenhum em relação a professores do Ensino Médio Integrado, conforme detalhado no Quadro 1.

Quadro 1: Trabalhos relacionados ao pensamento computacional (BDTD).

Fonte	BDTD	
Palavra-chave	Formação continuada de professores para o pensamento computacional	
Título	Referência	Objetivo
A formação de professores formadores de Matemática da rede municipal de ensino de Teresina no uso pedagógico das tecnologias com ênfase no Pensamento Computacional	Vera Lúcia da Costa e Silva UFJF (SILVA, 2021)	Teve como objetivo geral investigar e compreender como o uso das TIC, com ênfase no Pensamento Computacional, proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) pode contribuir para a melhoria do ensino de Matemática na rede municipal de ensino de Teresina.
Formação continuada em pensamento computacional para professores do ensino fundamental: computação desplugada nas práticas educativas	Jeanne da Silva Barbosa Bulcão UFRN (BULCÃO, 2021)	Conceber um curso de formação online que estimule os docentes no desenvolvimento e na disseminação das habilidades relacionadas ao Pensamento Computacional em suas escolas.
MultiTACT: uma abordagem para a construção de atividades de ensino multidisciplinares para estimular o Pensamento Computacional no Ensino Fundamental I	Suellen Rodolfo Martinelli UFSCar (MARTINELLI, 2019)	Compreender o que é necessário entender e como desenvolver atividades de ensino que estimulem o Pensamento Computacional em crianças do EFI, no contexto de instituições de ensino brasileiras do interior paulista.

1177

Fonte: Os autores.

Nas condições de busca utilizadas não foram encontradas dissertações e teses acerca da formação continuada aplicada a docentes de Informática do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais. Dessa forma, entende-se como relevante a aplicabilidade de uma formação voltada a esse público alvo, visto que, a partir de 2008, com a criação dos Institutos Federais, foi ampliado o número de docentes para atuar no Ensino Médio Integrado.

De acordo com Vieira (2018), após a criação dos Institutos Federais, o número de docentes no ensino médio integrado aumentou significativamente. Nesse sentido, evidenciamos uma necessidade de entendimento com relação à formação continuada desse novo docente. Além disso, faz-se necessário o conhecimento didático-pedagógico que vá além de sua formação técnica inerente ao trabalho desenvolvido em sala de aula.

Conforme destacado por Oliveira (2016), há que se preocupar com os conhecimentos que os docentes precisarão assimilar assim que assumem a cadeira no Ensino Médio Integrado, já que, em sua maioria, acabam sendo construídos como forma de experimentação, sem uma formação específica ou preparação para a docência, considerando a falta de uma formação pedagógica inicial. Podemos ressaltar, portanto, a necessidade contínua de formação desse docente inserido na realidade da Educação Profissional e Tecnológica.

Dessa forma, trazemos como justificativa do nosso estudo o fato de haver poucas informações e pesquisas voltadas ao tema Pensamento Computacional aplicado em sala de aula por professores do Ensino Médio Integrado, defendendo a importância de analisarmos o seu potencial enquanto abordagem pedagógica e, portanto, como foco na formação continuada de professores.

Wing (2006) defende o pensamento computacional como uma habilidade essencial para a resolução de problemas complexos e que, por essa razão, deve ser ensinada desde cedo para todos os alunos, independentemente da área de estudo. Para formar professores capazes de ensinar o pensamento computacional, propõe quatro pilares fundamentais:

- **Desenvolvimento de algoritmos:** os professores devem aprender a criar algoritmos e decompor problemas complexos em partes menores, tornando mais fácil a solução do problema;
- **Abstração:** os professores precisam ser capazes de identificar as partes essenciais de um problema e separá-las das partes secundárias, permitindo assim que se concentrem nos aspectos importantes;
- **Raciocínio lógico:** é importante que os professores tenham um pensamento lógico, de forma a poderem identificar sequências lógicas e padrões e utilizar essa habilidade para a solução de problemas;
- **Resolução de problemas:** os professores precisam ser capazes de solucionar problemas complexos e criar soluções de forma independente, utilizando ferramentas e recursos disponíveis para alcançar o objetivo.

Para implementar esses pilares na formação de professores, é necessário que a metodologia inclua o desenvolvimento de atividades práticas e a resolução de problemas reais e significativos para os alunos. Além disso, é importante que os professores tenham acesso a ferramentas tecnológicas e possam trabalhar em equipe para troca de experiências e conhecimentos.

Considerações Finais

Neste trabalho procuramos discutir brevemente o Pensamento Computacional como prática educativa no contexto do Ensino Médio Integrado e as conseqüentes demandas formativas docentes decorrentes dessa nova forma de se trabalhar a construção de conhecimentos.

Pautada na formação continuada dos professores, o foco agora volta-se à interatividade e na habilidade em prospectar o imaginário e simular situações do mundo social, além da abordagem em situações-problemas que promovam o raciocínio lógico. Não quer dizer que devemos abandonar os livros-textos por recursos tecnológicos, mas sim agregar ao livro recursos adicionais, complementares que trarão mais material sobre o tema abordado.

Vale destacar que a tecnologia e os conceitos da computação podem proporcionar motivação na aprendizagem, porém o papel do docente continua sendo primordial nas decisões sobre a correta utilização da tecnologia, dos programas e seus aplicativos para auxiliar o aluno a resolver desafios e problemas e realizar tarefas que exijam o pensamento lógico e a reflexão. O nosso estudo, portanto, prevê a abordagem pautada no docente e na sua formação, com o objetivo de apresentar um conceito de ensino-aprendizagem com base no uso do pensamento computacional proporcionando possibilidades de reflexão e aplicabilidade em sua prática de ensino.

Em síntese, possível afirmar que o principal anseio desta pesquisa é difundir o Pensamento Computacional como uma possibilidade de prática educativa no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, de modo a contribuir com o processo de construção do conhecimento e com a ampliação dos saberes docentes dos profissionais que atuam no Ensino Médio Integrado.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BLIKSTEIN, P. **O pensamento computacional e a reinvenção do computador na educação**. Stanford University, EUA. 2022. Disponível em: http://www.blikstein.com/paulo/documents/online/ol_pensamento_computacional.html. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 02 ago. 2022.

BULCÃO, J. S. B. **Formação continuada em pensamento computacional para professores do ensino fundamental**: computação desplugada nas práticas educativas. 2021. 140f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/48475>. Acesso em: 08 mai. 2023.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set.-dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LIUKAS, L. **Hello Ruby**: adventures in coding. [S.l.]: Macmillan, 2015.

MARTINELLI, S. R. **MultiTACT**: uma abordagem para a construção de atividades de ensino multidisciplinares para estimular o Pensamento Computacional no Ensino Fundamental I. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11199>. Acesso em: 08 mai. 2023.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma construção inovadora**: uma abordagem teórico-prática: 1-25. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus Editora, 2000.

1180

OLIVEIRA, A. S. **A formação do professor para a educação profissional:** mapeando a produção bibliográfica. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação, Vitória da Conquista, 2016. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2016/09/Anely-S-Oliveira.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

PAPERT, S. **A máquina das crianças:** repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2015.

PASSOS, M. L. S.; NOBRE, I. A. M.; MAISSIAT, J. Aprendizagem ativa na formação continuada docente: relatos de experiências. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp.1, p. 540–545, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11450>. Acesso em: 7 mai. 2023.

PRETTO, N de L. (org.). **Globalização & Organização:** mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distância e sociedade monetária. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

RAABE, A.; ZORZO, A.; BLIKSTEIN, P. (orgs.) **Computação na educação básica:** fundamentos e experiências. Porto Alegre: Penso, 2020.

RYAN, P. **The Black River emerald.** New York: Berkley Books, 1987.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SILVA, V. L. C. **A formação de professores formadores de Matemática da rede municipal de ensino de Teresina no uso pedagógico das tecnologias com ênfase no Pensamento Computacional.** Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13061>. Acesso em: 08 mai. 2023.

VALENTE, J. A. Formação de Profissionais na área de Informática em Educação. In: VALENTE, J. A. (org.). **Computadores e Conhecimento:** repensando a educação. Campinas, S.P: Gráfica Central da UNICAMP, 1993.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: Unicamp, 1999.

1181



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

VIEIRA, M. M. M. Formação de professores da educação profissional: análise de produções acadêmicas. **Holos**, Natal, v. 2, p. 243-258, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3160/pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

WING, J. Computational thinking. **Communications of the ACM**, v. 49, n. 3, p. 33, 2006. Disponível em: <https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2022.

WING, J. **Computational thinking benefits society**. Social Issues in Computing. 2014. Disponível em: <http://socialissues.cs.toronto.edu/index.html%3Fp=279.html>. Acesso em: 23 jul. 2022.

1182



Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

CONTRIBUIÇÕES SANTIANAS PARA A COMPREENSÃO DO LUTO NA INFÂNCIA¹

Tainara Suyane dos Santos Amorim²
Patricia Costa do Monte Alves³
Patrícia Helena Carvalho Holanda⁴

Introdução

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa em andamento sobre as ideias do psicanalista, pedopsiquiatra e psicopedagogo português João dos Santos (1913-1987)⁵, cuja sintonização com o pensamento de Freud, Piaget, Gessel e Wallon foi direcionada e dedicada principalmente à compreensão da criança. Neste trabalho, abordamos o luto na infância com a finalidade de servir como embasamento teórico para os professores que atuam na escola, uma vez que essa temática emerge em seu cotidiano profissional.

Dessa forma, as obras de Freud (1917) são referenciadas para desmistificar o conceito comum de luto e para discorrer a respeito das alegações de João dos Santos sobre o direito da criança de sentir tristeza e de obter a validação de seus sentimentos pelos adultos.

O interesse por essa temática surgiu a partir da experiência da autora principal como professora assistente temporária na Educação Infantil. Ao adentrar a escola, ela percebeu

1183

¹Este trabalho faz parte da pesquisa intitulada, *A PEDAGOGIA TERAPÉUTICA DE JOÃO DOS SANTOS E SUAS IDÉIAS PSICOPEDAGÓGICAS NO CONFRONTO ENTRE PASSADO-PRESENTE*, em desenvolvimento no Programa Institucional de Iniciação da Universidade Federal do Ceará (PIBIC-UFC).

²Graduanda do 7º semestre em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente, é bolsista PIBIC, atuando na pesquisa intitulada: “As ideias Psicopedagógicas de João dos Santos: Um estudo em Perspectiva Comparada Brasil e Portugal”. - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9446997605552540> - E-mail: suyanetaimara@gmail.com

³Graduanda do 8º semestre em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente é bolsista PIBIC, atuando na pesquisa intitulada: “As ideias Psicopedagógicas de João dos Santos: Um estudo em Perspectiva Comparada Brasil e Portugal”. - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4785331639242052> - E-mail: paty2000monte@gmail.com

⁴Psicóloga, mestra, doutora em Educação pela UFC e pós-doutora na área de concentração de Desenvolvimento Profissional Docente pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNB. cursou o estágio sênior, bolsista-CAPES, na Universidade de Lisboa, investigando o psicanalista, psicopedagogo, pedopsiquiatra, João dos Santos. Professora Titular em Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, vinculada a linha de pesquisas História e Educação Comparada, sob sua coordenação. É cadastrada no grupo de pesquisa do CNPq, Avaliação Curricular certificado pela UFC. - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0578752312396260>

⁵“João dos Santos foi o criador da moderna Saúde Mental Infantil em Portugal e o grande impulsionador da viragem da Psiquiatria Infantil que de uma especialidade enraizada na Psiquiatria de adultos passou a uma especialidade autónoma. Foi um dos primeiros psicanalistas portugueses e um dos fundadores da Sociedade Portuguesa de Psicanálise” (LOBO; SANTOS, 2019).

que uma das crianças do Infantil IV estava muito triste e calada. Seu comportamento demonstrava sua tristeza, uma vez que estava com a cabeça abaixada e afastada demais colegas. A professora titular relatou que essa criança era bastante agitada e brincava com frequência. Após a percepção do comportamento incomum da criança, a autora principal tentou entrar em contato com ela, aplicando várias abordagens para descobrir a motivação de tal comportamento. A partir disso, ocorreu a revelação do motivo do sofrimento da criança: a morte de sua rata de estimação. Diante disso, sucederam-se duas reações de incompreensão da realidade apresentada. A primeira delas foi a da professora titular, a qual minimizou o sentimento de perda da criança, demonstrando uma concepção de que o luto pode ser vivido somente quando se trata da perda de outra pessoa e não de um animal. A segunda reação foi a da autora, pedagoga em formação, que também não detinha as capacidades e os conhecimentos necessários para lidar com as especificidades do luto na infância.

Dado o exposto, notou-se que, no âmbito educativo, a perspectiva de João dos Santos seria de grande valia, pois, a partir desse recorte, é possível constatar que há o “não reconhecimento, por parte dos adultos, de que as crianças têm o direito de estar triste” (SANTOS, 3:33 min).

Em vista disso, a pesquisa é de grande relevância, visto que, a partir dela, observa-se características específicas do luto na infância e as contribuições de João dos Santos para a compreensão dessa temática ainda pouco estudada.

1184

Metodologia

Ao eleger como objeto de estudo o significado dos discursos da difusão do Programa de Rádio criado por João dos Santos “Se não sabe porque é que pergunta? Conversa com Sousa Monteiro”, transmitido entre outubro de 1983 a julho de 1984, a pesquisa tem um escopo psicossocial e histórico-social. Para compreensão do tema proposto, foram utilizadas: 1) obras escritas de João dos Santos; 2) sua aula radiofônica de número 34, denominada PAIXÃO E TRISTEZA e 3) o texto Luto e Melancolia de Freud de 1917.

A natureza desta pesquisa é qualitativa, dado que ela “se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisadores” (MINAYO, 2006 apud DESLANDES; GOMES; MINAYO 2009, p. 22).

Desenvolvimento

A palavra “luto” vem do latim *lucto* que significa um sentimento de “profundo pesar causado pela morte de alguém” (LUTO, 2023). Por isso, muitas pessoas pensam que o luto é um

sentimento gerado somente pela morte de alguma pessoa próxima. Entretanto, tal conceituação é desmistificada e complexificada por Freud (1917, p. 129), quando ele explica que o processo de luto como uma “reação à perda de um ente querido, à perda de alguma abstração que ocupou o lugar de um ente querido, como os pais, a liberdade ou o ideal de alguém, e assim por diante”.

Dessa forma, vale salientar que as crianças pensam diferente dos adultos. Assim, o que é importante para elas, às vezes, é desconsiderado pelos adultos. Por conseguinte, um ente querido para as crianças pode vir a ser um brinquedo, uma pessoa, um animal de estimação ou até mesmo um objeto importante para ela.

Levando o conceito anterior em consideração, a perda de alguma abstração que ocupou o lugar de um ente querido pode causar extrema dor para as crianças, ocasionando o sentimento de luto infantil. Na exemplificação da introdução, entende-se que a rata daquela criança havia ocupado o lugar de ente querido e que a perda dela culminou em um processo de luto. Todavia, a sua professora não a compreendeu e até minimizou o sofrimento que ela estava passando.

Dessa maneira, algo bastante recorrente nas escolas é a falta de compreensão das especificidades do luto e o julgamento da tristeza das crianças por parte dos profissionais, especificamente, dos(as) professores(as), os quais consideram que elas não detêm o direito de sentir tristeza. Contudo, apesar da escola ser o local onde os professores devem ajudar na vivência do luto, não é o que ocorre porque, geralmente, eles não compreendem a grande influência que a perda de um ente querido pode causar na infância. Assim, também não compreendem que o luto é algo mais abrangente do que a morte de alguém porque julgam que a perda de um ente querido não é motivo para a criança estar triste.

Portanto, as contribuições de João dos Santos podem servir como um fomento para construção de um olhar mais sensível e atento voltado para a compreensão do luto na infância, pois ele reforça o direito das crianças à sua própria tristeza.

João dos Santos analisou esse direito à tristeza, uma vez que ele consiste em um fenômeno social, que está presente na família e na escola de modo frequente e cuja privação se expressa, principalmente, na recusa do adulto em reconhecer a tristeza, o desgosto ou o sofrimento da criança, o que pode ter consequências prejudiciais para o seu desenvolvimento emocional e psicológico. Para João dos Santos, a resistência para aceitar a tristeza da criança, na maioria das vezes, corresponde à negação do adulto de acatar a sua própria tristeza infantil ou até a sua tristeza atual.

O adulto também não concede a si mesmo o direito de estar triste, de estar deprimido, comprometendo, assim, a possibilidade de revelar a si próprio o sentido daquilo que está vivendo. Tal tendência adulta se estende às crianças, o que, de acordo com Santos, é uma negação absoluta da vida mental dos infantes.

Para João dos Santos, a tristeza origina uma reflexão sobre a própria pessoa, sobre o próprio eu, conduzindo seu olhar para dentro de si em busca da compreensão do que se passa no interior de si mesma. Por outro lado, a paixão, ao contrário da tristeza, conduz toda a atenção para fora e só enxergamos o objeto amado. Assim, quando a paixão por alguém, por uma ideia ou por qualquer outra coisa consome as emoções do indivíduo, ele se volta completamente para o exterior.

De acordo com João dos Santos, esse olhar para dentro, esse discernimento é um fazer-se luz dentro de si mesmo, proporcionando o autoconhecimento através de um fechar de olhos para aquilo que está ao seu entorno e de um direcionamento do olhar para as multifacetadas do interior.

Considerações Finais

Essas elucidações podem servir como estímulo para a reflexão, pois esses movimentos de olhar para dentro e para fora são fundamentais para que a pessoa cresça, aprendendo a lidar com os sentimentos de paixão e de tristeza. Tais vieses teóricos e metodológicos evidenciaram uma perspectiva sensível de Santos que, ao defender os direitos da criança de sentir tristeza e alegria, fomenta cada docente a reconsiderar suas atitudes e tentativas de lidar com a tristeza das crianças.

O luto infantil é um processo que envolve a criança lidando com a perda de algo ou alguém significativo em sua vida. É importante entender que as crianças experienciam e expressam a tristeza de maneira diferente dos adultos, podendo se manifestar por comportamentos regressivos, como choro, irritabilidade, isolamento social ou mudanças no apetite e no sono. Nesse contexto, o papel dos professores é de extrema importância, pois são eles que estão presentes no ambiente escolar quando a criança está enfrentando o luto. No entanto, como observado na situação descrita na introdução, os professores nem sempre estão preparados para lidar com essa temática de maneira adequada. A falta de compreensão sobre as particularidades do luto na infância pode levar a uma minimização dos sentimentos da criança, invalidando sua tristeza e dificultando seu processo de luto.

Diante disso, é fundamental que os profissionais da educação, assim como pais e responsáveis, sejam mobilizados a respeito da importância de acolher e acompanhar a criança durante o processo de luto. Isso inclui oferecer: a) espaço para que a criança expresse seus sentimentos; b) apoio emocional e c) encaminhamento para obter auxílio profissional quando necessário.

Em conclusão, o luto infantil é um tema relevante e ainda pouco estudado. A compreensão das particularidades desse processo na infância e a valorização da tristeza como uma emoção legítima e necessária são essenciais para auxiliar as crianças a enfrentarem as perdas em suas vidas. Nesse sentido, a abordagem de João dos Santos traz contribuições valiosas, destacando

a importância de reconhecer e acolher a tristeza infantil, permitindo que as crianças vivam seu luto de forma saudável e possibilitando o seu desenvolvimento psíquico e emocional.

Referências

FREUD, S. (c1917). **Luto e Melancolia**, (Sigmund Freud Obras Completas, pp. 127-144). Brasil: Companhia das Letras.

LOBO, Paula Santos; SANTOS, Luís Grijó dos. BIOGRAFIA. *In: Biografia de João dos Santos*. Portugal, 2019. Disponível em: <https://joaodossantos.net/>. Acesso em: 9 jul. 2023.

LUTO. *In: DICIO, Dicionário Online de Português*. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/trabalho/>. Acesso em: 12/06/2023.

SANTOS, João dos. **PAIXÃO E TRISTEZA**: não reconhecimento por parte dos adultos de que as crianças têm direito a estar tristes. Ledor: João Monteiro. Lisboa: Portugal: [s. n.], sn. Disponível em: <https://joaodossantos.net/bibliografia/#Aulas-Radiof%C3%B3nicas-DE-Jo%C3%A3o-dos-Santos>. Acesso em: 9 maio 2023.

1187

FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS PARA A INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTADO DA ARTE

Talita Vasconcellos
Relma Carneiro

Introdução

A Educação Especial e a inclusão de educandos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) no espaço escolar regular têm ganhado cada vez mais importância e destaque por meio de pesquisas, convenções nacionais e internacionais, bem como através da legislação brasileira. Contudo, o foco desses estudos e documentos diz respeito, em sua maioria, à educação da criança PAEE na etapa inicial da educação básica comum, diminuindo as possibilidades de uma reflexão científica acerca dos demais ambientes de ensino como os não-formais. Como é a inclusão do aprendiz PAEE nesses ambientes de ensino? Como é a formação do educador em relação à inclusão? Qual a importância da formação continuada para esses educadores? Diante dessas questões, destaca-se a importância de entendermos: 1º o conceito do Público Alvo da Educação Especial (PAEE) e seu direito à inclusão em todos os ambientes, inclusive os de educação não-formal; 2º a importância de ambientes de educação não-formal; 3ª a relevância da formação dos educadores destas organizações. Tal percurso teórico foi elaborado com a finalidade de justificarmos a importância do conhecimento da inclusão nessas organizações e da necessidade de formação continuada aos educadores que trabalharão com o Público-alvo da Educação Especial

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Brasil, 2008) consideram o público-alvo da Educação Especial alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O termo Público-alvo da Educação Especial, representado pela sigla PAEE, atualmente, tem sido utilizado nas pesquisas por abranger o Transtorno do espectro autista e Altas-Habilidades/ Superdotação e as deficiências, sendo, por este motivo, empregado no presente estudo.

Faz-se importante destacar que a inclusão deve basear-se no direito que o aprendiz PAEE possui de frequentar e permanecer em todos os ambientes, exercendo seu direito de igualdade. Ressalta-se que a igualdade de todos, prevista no caput do artigo 5º da Constituição (Brasil, 1988), nasce ao lado da obrigatoriedade da redução das desigualdades e a vedação de discriminação.

Tendo como horizonte os direitos fundamentais referentes à criança e ao adolescente presentes, há de se destacar que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo garantidas todas as oportunidades e

1188

facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Nesse sentido, as organizações de ensino não-formal buscam alcançar esses objetivos em populações negligenciadas, de forma que se construam coletivamente ambientes e situações interativas que facilitem a participação de todos os integrantes nos processos de transmissão e de troca de saberes. O ensino não-formal aborda a educação como promotora de formas de inclusão social, formas estas que, “[...] promovem o acesso aos direitos de cidadania, que resgatam alguns ideais já esquecidos pela humanidade, como o de civilidade, tolerância e respeito ao outro (...)” (Gohn, 2006, p.8), visando, assim, à abertura de janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais (Gohn, 2006).

Destaca-se que a inclusão dos educandos PAEE no espaço escolar comum tem ganhado cada vez mais importância e destaque por meio de pesquisas, convenções nacionais e internacionais, bem como através da legislação brasileira. Contudo, o foco desses estudos e documentos diz respeito, em sua maioria, à educação do estudante PAEE na educação básica comum, diminuindo as possibilidades de uma reflexão científica acerca dos demais ambientes de ensino como os não formais.

Como é a formação do educador social em relação à inclusão? Qual a importância da formação continuada para esses educadores? O presente trabalho apresenta o estado da arte do tema: Formação de educadores do ensino não formal para o trabalho com o Público Alvo da Educação Especial.

1189

Método

Foi realizado o balanço de produção nos bancos de dados de base digital de periódicos da CAPES/MEC - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação, da BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, SciELO – Cientific Eletronic Library Online e Google Acadêmico de estudos realizados nos últimos 20 anos utilizando descritores específicas que descrevem o objeto do estudo em questão. Ressalta-se que também foi feita uma pesquisa separadamente com descritores mais amplos em dois periódicos da área de Educação Especial.

Para a coleta e análise dos dados, seguiram-se as seguintes etapas: 1) Conhecimento das bases de dados; 2) Definição de critérios de inclusão e exclusão; 3) Coleta de dados nas bases de dados; 4) Leituras dos títulos, resumos e objetivos dos trabalhos localizados; 5) Documentação dos dados em gráficos e tabelas; 6) Análise dos dados.

Resultados

Para filtragem de resultados (Quadro 1) foi levado em consideração à pertinência do trabalho com o tema da pesquisa, procedimento de filtragem: Resultado encontrado, resultado com retirada dos trabalhos repetidos, resultado pós leitura dos títulos e resultado pós leitura dos resumos.

Quadro 1

Resultado da Pesquisa em banco de dados

Banco de dados	Classificadores	Encontrados	Selecionados
Scielo	Terceiro setor, formação	10	2
	Ong, formação	1 (repetido)	0
	Ensino não- formal, formação	9 (repetido)	0
Capes periódicos	Terceiro setor, formação	3 (1 repetido)	2
	Ong, formação	1(repetido)	
	Ensino não- formal, formação	4	0
BNTD	Terceiro setor, formação	5	4
	Ong, formação	5 (1 repetido)	3
	Ensino não- formal, formação	10 (3 repetidos)	0

Total de estudos sobre a temática em banco de dados: 11

Fonte: elaboração Própria

Para pesquisa nos periódicos da área de Educação Especial (Quadro 2) foi feita uma busca com descritores amplos para o encontro de um número maior de resultados. Tais dados mostram a escassez de estudos na área, visto que embora haja um interesse em pesquisas sobre a temática aqui proposta, indica-se com destaque a importância de novas investigações e aprofundamento.

1190

Quadro 2

Resultado em periódicos da área de Educação Especial

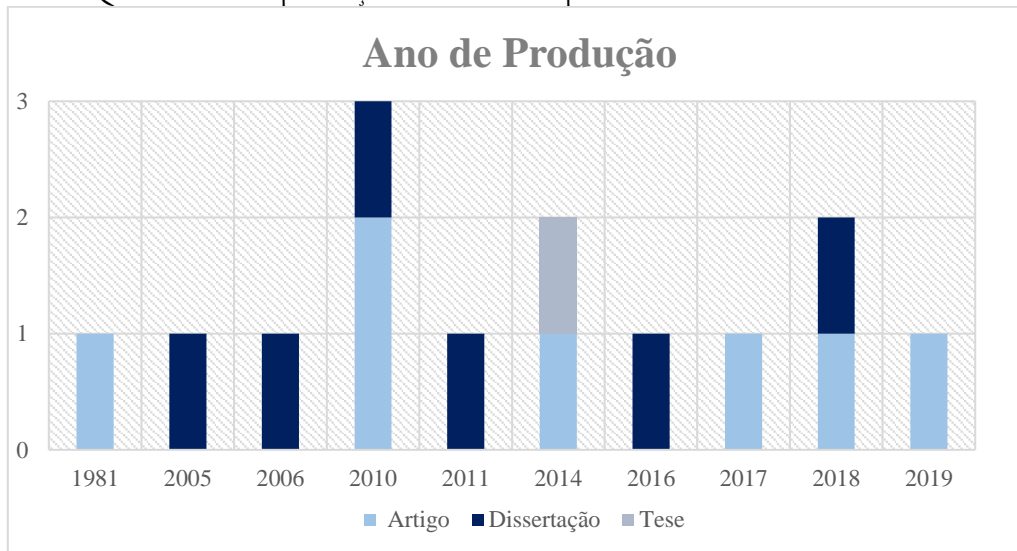
Procura em revistas da área	Classificadores – artigos encontrados
Revista de Educação Especial- UFSM	Terceiro setor-1; Ong- 1; Ensino não formal-0;Terceiro setor, formação- 0; Ong, formação- 0 .Ensino não- formal, formação- 0
Revista Brasileira de Educação Especial	Terceiro setor- 0; Ong-1; Educação não formal-0. Terceiro setor, formação- 0; Ong, formação-0; Ensino não- formal, formação- 0

Fonte: elaboração própria

Dos 14 trabalhos localizados e apresentados nos gráficos 1 e 2, obteve-se os seguintes resultados: 7 artigos científicos, 6 dissertações de mestrado e 1 Tese. Ressalta-se que este resultado pode ser derivado dos bancos de dados utilizados, como também do tempo de produção dos trabalhos acadêmicos, já que dissertações e teses demandam mais tempo de elaboração, bem como os artigos podem ser derivados deles. Por outro lado, a não elaboração de teses podem indicar a importância de realização de mais pesquisas sobre a temática aqui proposta. A partir do levantamento realizado e dos descritores já indicados, localizou-se produções científicas a partir de 1981 até 2019 de acordo com o Gráfico 2.

1191

Gráfico 1. Quantidade de produções acadêmicas por ano.



Fonte: elaboração própria.

Nota-se que no período não há uma periodicidade de produções, nota-se que há um maior número de pesquisas nos anos de 2010(três), 2014(duas) e 2018(duas), nos anos de 1981, 2005, 2006, 2011, 2016, 2017 e 2019 apenas encontramos uma produção por ano que perfazem um total de 14 produções. A partir dos dados percebemos a escassez de pesquisas dentro da temática e a importância de novas investigações.

Dos trabalhos encontrados percebe-se que majoritariamente foram elaborados por Universidades públicas, sendo que apenas 4 dos 14 trabalhos encontrados foram elaborados por Instituições Particulares e que em sua maioria foram elaborados por programas de pós graduação em Educação, sendo apenas 2 trabalhos elaborados por programas de Psicologia e 1 trabalho elaborado por um programa de Administração, conforme apresentado na Quadro 3.

1192

Quadro 3 Instituições de Ensino Superior e suas publicações

Instituição	Programa de Pós graduação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Psicologia
Universidade Federal de Minas Gerais	Educação
Centro Universitário UNA	Educação
Universidade Federal de São Carlos	Educação
Universidade Federal do Paraná	Educação
Universidade Federal de Caxias do Sul	Educação
Fundação Getúlio Vargas	Administração
Universidade Estadual Paulista	Educação
Universidade Federal de Uberlândia	Educação
Universidade Federal de Pernambuco	Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação
Universidade de Brasília	Psicologia
Universidade Estadual de Campinas	Educação
Universidade do Extremo Sul Catarinense- UNESC	Educação

1193

Fonte: elaboração própria.

Não obstante, destaca-se que a maioria dos trabalhos foram elaborados na região sudeste e sul do Brasil. Esses dados confirmam que o Sudeste se constitui como um importante polo de gerações de conhecimento científico, local de maior concentração de programas de pós-graduação do país (Fapesp, 2016).

Destaca-se que a predominância de trabalhos em Universidades Públicas, segundo Moreira, Hortale e Hartz (2004) deve-se a grande parte dos programas de pós-graduação estarem localizados em Universidades Públicas, principalmente, no âmbito federal nas regiões Sul e Sudeste. Enquanto o universo das IES privadas que investem em programas de pós-graduação *stricto sensu* ainda é muito pequeno, o que faz com que grande parte dos recursos financeiros seja destinada às IES públicas.

Conhecendo os estudos encontrados

A tese

Bendreath (2014) e seu trabalho “A educação não-formal a partir dos relatórios da UNESCO” traz como objetivo analisar os documentos da UNESCO em 31 países e verificar a relação estabelecida entre as políticas de educação não-formal e os princípios do desenvolvimento econômico e social. Em seus resultados observou-se padrões de convergência e distanciamento entre os países, como forma de solução para problemas locais. Ressalta-se que se identificou também que o fundamento para a tomada de decisão é uma lacuna na educação não-formal, sendo dessa forma, sugerida a adoção de medidas de avaliação em políticas públicas que leve em conta os fatores prospectivos como forma de compreensão da estrutura desse modelo educacional em diferentes contextos.

As dissertações

Zanni (2005) em sua dissertação “Estudo exploratório sobre a formação da estratégia em organizações do terceiro setor” realizou uma ampla revisão teórica sobre os estudos no Terceiro Setor, na perspectiva da estratégia empresarial. Em seus resultados destacou cinco aspectos importantes para se entender o processo de formação da estratégia em organizações não-governamentais (ONGs). São eles: o processo de profissionalização das ONGs e a adoção do planejamento estratégico formal; a competição entre instituições do Terceiro Setor; o papel da liderança; as redes de ONGs; e a emergência de estratégias. Ressalta-se que em seu estudo o autor pontuou que há pouco espaço, nas ONGs, para o processo de formação de estratégia proposto pelos teóricos em planejamento.

Trajber (2010) em sua dissertação “ Oficinas de atividades como processos educativos e instrumento para o fortalecimento de jovens em situação de vulnerabilidade social” teve como objeto principal a análise da ampliação deles no acompanhamento dos traços de vida de alguns desses jovens, amparado nas descrições específicas de algumas atividades. Como resultado observou-se que essas oficinas geram experiências que contribuem para o enfrentamento dos problemas sociais contemporâneos e estimulado a estabelecer vínculos positivos; sociabilidade e familiaridade baseadas no respeito mútuo e na solidariedade; participação; autonomia; e a reformulação de sua pertença ao ambiente escolar. Também proporcionou subsídios para a discussão sobre a construção de propostas educacionais não formais sustentadas pela democracia e que carregam um movimento de tensionamento do status quo, com potencial de ação transformadora em seus contextos imediatos, a fim de torná-los fortes para enfrentar as situações adversas a que estão expostos.

1194

Ressaltou-se a importância da formação continuada no terceiro setor, visto sua importância para formação do sujeito.

Freitas (2011) em sua dissertação “A formação do arte-educador que atua com ensino de arte na educação não formal: um estudo a partir de duas organizações do terceiro setor localizadas na região metropolitana do Recife” teve como objetivo compreender o percurso formativo dos arte/educadores que desenvolvem o ensino de Arte nas organizações do Terceiro Setor. Como resultado observou-se que nas organizações do Terceiro Setor investigadas e seus arte/educadores não têm uma concepção única de ensino de arte e de formação de professores, utilizando-se tanto de técnicas tradicionais de ensino, como também, de abordagens mais contemporâneas da arte/educação. Sendo sugeridas futuras pesquisas que busquem a formação continuada desses educadores buscando ferramentas de ensino contemporâneo de diálogo.

Souza (2016) em sua dissertação “As percepções de educadores da educação não formal sobre parcerias com profissionais da psicologia” buscou compreender as percepções de educadores de um Centro para Crianças e Adolescentes (instituição de educação não formal da esfera pública da assistência social) localizado na região da Brasilândia, São Paulo, sobre parcerias com profissionais da psicologia. A partir das percepções dos participantes, foi possível realizar apontamentos à prática de psicólogos(os) na instituição em questão e em outras semelhantes, como a importância: da atuação nos cotidianos institucionais; da disponibilidade à equipe e à comunidade, no acolhimento às diversas demandas; de propostas interventivas com caráter educativo à equipe, considerando necessidades específicas do trabalho e contribuindo na formação continuada dos educadores.

Machado (2018) em sua dissertação “Os espaços da arte: a formação do professor de artes visuais e suas relações com a educação formal e não formal” procurou compreender de que forma é contemplado o ensino da arte nos espaços formais e não formais de educação, no âmbito da formação do professor de Artes Visuais. Em seu resultado foi encontrado, por meio de seus relatos de experiências que algumas organizações de educação não formal possui a arte como carro-chefe ou como uma das principais atividades a serem exercidas.

Destaca-se que o estudo mostrou que as ONGs são locais que desenvolvem trabalhos para um público que se encontra geralmente em vulnerabilidade social, que atua no âmbito social, destacando a inclusão, e que possuem a educação como base de seus trabalhos e possuem mais liberdade, flexibilidade e possibilidade de construir seus conteúdos de aprendizagem que sejam mais significativos para cada educando.

Os Artigos

De Paiva e Yamamoto (2010) em seu artigo “Formação e prática comunitária do psicólogo no âmbito do terceiro setor” investigou a prática social do psicólogo no âmbito do “terceiro

setor”, como resultado foi encontrada estratégias utilizadas no enfrentamento das mazelas da questão social, ressaltou-se a importância da formação continuada para atuar no campo. Soares e Araújo (2010) em seu artigo “Práticas emergentes em Psicologia Escolar: a mediação no desenvolvimento de competências dos educadores sociais” abordou sobre a relevância da formação continuada dos educadores sociais. Como resultado pensou-se na formação pautada na mediação do psicólogo escolar, com base nos pressupostos teórico-conceituais da psicologia histórico-cultural discorrendo sobre a instauração de ONGs educativas no país, sinalizando para a emergência da profissão educador social;

Lopes e Machado (2014) em seu artigo “Projeto político-pedagógico como instância de gestão social da educação” objetivou discutir a elaboração de projetos político-pedagógicos na perspectiva de torná-los instâncias privilegiadas para essa gestão. Essa discussão é realizada visando a formação de dirigentes comunitários do terceiro setor e se apoia em revisão bibliográfica e pesquisa empírica. Nos resultados encontrou-se a necessidade de formação sobre projeto político-pedagógico como uma importante ferramenta de gestão social com validade para atividades educacionais em geral, inclusive para o contexto da educação não formal.

Rodrigues (2017) em seu artigo “Contribuições da Arte ao Atendimento Educacional Especializado e à Inclusão escolar” objetivou propor uma discussão acerca das contribuições da Arte ao Atendimento Educacional Especializado, direcionado ao público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Em seus resultados encontrou o trabalho da educação não formal que os alunos com deficiência frequentavam com projetos voltados para Arte e Inclusão que foram relatados: 1) uma oficina desenvolvida na ONG Nosso Sonho (SP); 2) um livro que sistematiza quinze anos de trabalho do Instituto Rodrigo Mendes (RJ), que desenvolve projetos em arte-educação para sujeitos com e sem deficiência; e, 3) o trabalho da ONG Corpo Cidadão, que, em uma de suas unidades de educação social, desenvolve oficinas de arte com alunos de escola especial juntamente com alunos de escolas regulares, na grande Belo Horizonte. Ressalta a importância da criação e imaginação como uma atividade humana, e não como uma faculdade dada a priori, o ensaio propõe que a arte deve ser um componente nas atividades desenvolvidas nos espaços de Atendimento Educacional Especializado, direcionadas, principalmente, aos alunos com deficiências intelectuais

Nascimento, Rosa, Burnargui e Gagliardo (2018) em seu artigo “Programa de intervenção precoce: caracterização de instituições e profissionais” pretendeu-se caracterizar as instituições que prestam serviços de IP na cidade de Curitiba-PR e os profissionais atuantes nestes serviços. Os resultados mostraram que a prevalência de instituições do terceiro setor e da área da educação podem estar atreladas a aspectos históricos como assistencialismo e políticas nacionais de educação. A interdisciplinaridade entre setores da saúde e da educação ainda se constitui como um desafio conceitual, metodológico e prático, sendo necessária

maior disseminação e compreensão em formação continuada sobre suas diretrizes e funcionamento.

Sousa e Palafox (2017) em seu artigo “A ação moradia: influência do terceiro setor na periferia” teve como objetivo descrever e analisar a história, estrutura e funcionamento da ONG “Ação Moradia” localizada na periferia da cidade de Uberlândia/MG, bem como os limites e possibilidades da sua contribuição no âmbito do Terceiro Setor brasileiro. Foi possível constatar que grande parte dos programas e projetos instituídos ao longo da história pela ONG não foram unicamente relacionados ao combate à fome, mas também, foram sendo incorporadas ações decorrentes da necessidade por parte da comunidade de enfrentar os desafios da violência urbana, do consumo de drogas e do tempo disponível para crianças, adolescentes e aposentados, diante da falta objetiva de equipamentos urbanos suficientes para atender demandas da população por educação, saúde, lazer, entre outros. Sendo necessário a constante reciclagem formativa dos educadores sociais.

Valentini, Bisol e Paim (2019) em seu artigo “Educação e deficiência visual: uma revisão de literatura” buscou analisar a produção referente à deficiência visual na área da educação formal e não-formal, a partir de artigos científicos publicados em periódicos nacionais e internacionais. Por meio da análise, pode-se concluir que os pesquisadores têm se situado a partir de paradigmas teóricos que contemplam um modo de compreender a deficiência cujo olhar enfatiza o potencial dos sujeitos e a responsabilidade dos educadores em desenvolver práticas que contemplem as especificidades da deficiência visual.

1197

Considerações

Podemos perceber a falta de estudos que trazem a formação continuada em educação inclusiva em organizações da educação não formal.

Encontramos trabalhos que trazem a importância da formação continuada e apontam que futuras pesquisas precisam focar em intervenções formativas para educadores sociais do terceiro setor Zanni (2005), Trajber (2010), Freitas (2011), Souza (2016), Soares e Araújo (2010), Nascimento, Rosa, Burnargui e Gagliardo (2018) e Sousa e Palafox (2017).

Os trabalhos de Machado (2018), Rodrigues (2017), Valentini; Bisol e Paim (2019) destacam o papel do ensino não formal para contribuição individual do sujeito em vulnerabilidade social, gerando o acesso a oficinas, a estimulação e a inclusão do Público Alvo da Educação Especial.

Nesse sentido, ressalta-se a relevância de novos estudos pautados na importância de oferecer a formação continuada para educadores, visando a possibilitar e viabilizar oportunidades igualitárias de acesso e permanência do aprendiz PAEE no espaço de ensino não-formal.

Referências

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial.

Brasil (2016). *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento educacional Especializado na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEE, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 27 ago.

Capellini, Vera Lúcia Messias Fialho (2004). *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos.

Franco, Maria Laura Puglisi Barbosa (2005). *Análise de conteúdo*. Brasília, 2.ed: Líber Livros Editora.

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (2016). Análise da produção científica a partir de publicações em periódicos especializados. In: Indicadores de ciência, tecnologia e inovação em São Paulo 2010. São Paulo: Fapesp, v (1).

Gatti, Bernadete Angelina (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro.

Gohn, Maria da Glória Marcondes (2006). *O Ato investigativo na produção do conhecimento: Questões Metodológicas*. São Paulo, UNINOVE.

Ibiapina, Hilda Maria Martins Bandeira (2008). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro.

Mazer, Sheila Maria; Bello, Alessandra Cristina Dal & Bazon, Marina Rezende (2009). Dificuldades de aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. *Psicol. educ.*, São Paulo, 28, 7-21, jun.

Mendes, Enicéia Gonçalves (2014). Caminhos da Pesquisa sobre Formação de Professores para a Inclusão Escolar. In. MENDES,E.G.; ALMEIDA.M.A.; HAYASHI, M.C.P.I. *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, 92-122.



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

Moreira, Carlos Otávio Fiúza; Hortale, Virginia Alonso & Hartz, Zulmira de Araújo (2004). Avaliação da pós-graduação: buscando consenso. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, 1(1), 26-40, jul.

Pletsch, Márcia Denise (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, Curitiba, 33, 143-156.

Vitalino, Célia Regina; Manzini, Eduardo José (2010). A formação inicial de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especial. In: VITALINO, C.R. (Orgs). *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: EDUEL, 51-112.

1199



**Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas**

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

RESPONSABILIDADE SOCIAL: UM (RE)PENSAR SOBRE A TECNOLOGIA EM UM CURSO DE EXTENSÃO PARA IDOSOS

Tarliz Liao¹

Adriana Bruno²

Andrea Thees³

Josy T.S. de Oliveira⁴

Introdução

É incontestável o fato de estarmos coexistindo em nova era tecnológica, onde o ciber e o digital vêm reverberando uma nova espécie de cultura, como nos afirma Bruno e Couto (2019). Dessa forma, a Cibercultura vem se constituindo enquanto formação de elementos da cultura digital e, por conseguinte, faz parte da contemporaneidade. Essa nova forma de cultura afeta/modifica as formas de comunicação, sociabilidade e proporciona novas formas de conhecimento e acesso à informação.

Embora autores como Lévy (1999) entendam que a Cibercultura seja um conjunto de técnicas, de práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, Macek (2005) indica que a Cibercultura é profundamente auto reflexiva e permite ao usuário que este faça uma reflexão referente ao seu uso, sua importância. (BRUNO e COUTO, 2019, p.105)

As transformações decorrentes destes novos mecanismos originados da cultura digital influenciaram os múltiplos campos da vida humana: meios de comunicação e informação, televisão, música, cinema, jogos, artes, relações sociais, os acessos a produção de bens materiais/ intelectuais, e, a Educação.

Contudo, refletimos que tais ideias sobre a cultura digital não estão simplesmente associadas a uma tecnologia específica e, sim, relacionadas a outros tipos de relação com o conhecimento, com as informações e também com os outros seres humanos.

1200

¹ Pós-doutor em Tecnologias Digitais e Formação Docente. Professor Adjunto C3 na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: paraotarlizliao@gmail.com

² Doutora e Pós-doutora em Educação. Professora Associada no Departamento de Didática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: arbruno2208@gmail.com

³ Doutora em Educação. Professora Adjunta no Departamento de Didática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: andrea.thees@unirio.br

⁴ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Tecnologia Social NIDES/UFRJ. E-mail: josy.t.oliveira@edu.unirio.br

Ou seja, cultura digital não pode ser reduzida ao uso de tecnologias digitais. O que poderia apenas ser o uso de artefatos tecnológicos criou formas diferentes e inexistentes de se relacionar, de acessar e produzir conhecimentos, de pensar, de dialogar, de se comunicar, de socializar informações, de ler e escrever, de registrar, de se manifestar, de se organizar, etc. (BRUNO e COUTO, 2019, p.110)

Diante das transformações decorrentes desta tal cultura contemporânea, a cultura digital vem provocando cada vez mais análises e estudos sobre o comportamento humano diante de tais fenômenos.

Com a incorporação das Tecnologias Digitais (TD) nas sociedades e na vida dos sujeitos sociais (BRUNO, 2021), tais ferramentas permitiram fenômenos advindos desta nova forma de cultura. Mediante este cenário foram criadas diversas formas de acesso, produção e socialização da informação bem como múltiplas possibilidades de comunicação e de relações sociais. Advindo a isto, as distâncias foram sendo reduzidas de forma que o intercâmbio de ideias, pessoas e produtos obteve um dinamismo veloz proporcionando uma proximidade a outras maneiras de refletir e entender através da virtualidade.

Mais do que simples ferramentas, estamos tratando de artefatos culturais, de que a instrumentalização faz parte, mas o processo é muito mais complexo e atinge e modifica as relações sociais, os modos de pensamento, a produção de recursos, de ideias e de conhecimentos, de socialização de todas as emergências. (BRUNO, 2021, p. 140)

Referindo-se à Cibercultura como um conjunto de práticas culturais e estilo de vida, Bruno (2019) vincula esse termo às formas de vida e aos problemas antropológicos oriundos das tecnologias digitais e assim (Bruno, p. 141) indica que “[...] a Cibercultura é compreendida em quatro conceitos: cultura como projeto utópico; Cibercultura como interface cultural da sociedade da informação; Cibercultura como conjunto de práticas culturais e estilo de vida; Cibercultura como teoria da nova mídia.”

Visando uma melhor compreensão e reflexão sobre este tema utilizaremos os conceitos de Feenberg (2003) sobre a Cibercultura, em que o autor considera os efeitos e impactos desta emergente cultura na sociedade, promovendo uma argumentação sobre seu uso de forma auto reflexiva.

Na direção de percebermos que a Cibercultura é a cultura contemporânea, é necessário entender que essa modificação de paradigmas ocorre principalmente pela ideia da utilização das TD, onde acrescentamos a ideia de que nem sempre esse uso é consciente ou refletido para fins sociais. Dessa forma, iremos nos apoiar em Feenberg (2003) ao indicar a usabilidade social das tecnologias enquanto um instrumento útil a sociedade.

Na filosofia da tecnologia, Feenberg (2003) traz uma perspectiva histórica e segue indicando diferentes teorias sobre as opções contemporâneas no campo. O campo da filosofia da

tecnologia em questão traz a reflexão sobre a verdade da ciência, a validade das teorias e a experimentação.

Tratando-se de uma sociedade moderna como a que vivemos, a filosofia da tecnologia nos remete a refletir sobre o que tomamos como verdade, a respeito da autoconsciência. Quando nos tornamos objetos da própria atenção, exercendo uma capacidade reflexiva sobre os nossos atos e percebemos diferentes comportamentos e sentimentos com a modernidade racional, acabamos exercendo a própria razão em um período de tempo caracterizado pela realidade social, cultural e econômica vigente no mundo.

Embora outros autores (DUSEK, 2009; BRUNO, 2019; HARARI, 2018) discordem da neutralidade da Tecnologia, Feenberg (2003) a apresenta como algo puramente instrumental e isenta de valores indicando que, para o século XXI, ficou evidente como o ser humano se conforta em ter suas necessidades atendidas com o avanço da tecnologia.

Para responder a uma reflexão do sobre para onde estamos indo e porque estamos indo a filosofia da tecnologia faz uma crítica à modernidade. Dessa forma, Feenberg (2003) faz um cruzamento entre quatro áreas para interseção dos eixos: Instrumentalismo, Determinismo, Substantivismo e Teoria Crítica. Neste artigo, iremos abordar apenas este último.

Segundo Feenberg (2003), o Instrumentalismo ocorre quando o controle humano e a neutralidade de valor se sobrepõe. E, a partir de então, a Tecnologia é utilizada apenas como uma ferramenta ou instrumento com a qual nós satisfazemos nossas necessidades, como um utensílio a ser utilizado sem obrigatoriedade de reflexão ou juízo de valor. Para isto destaca três tópicos ou conceitos: Determinismo, o qual acredita que a tecnologia não é controlada humanamente, mas ela quem controla os humanos; Substantivismo, onde a tecnologia converte a humanidade em parte de uma engrenagem da maquinaria; Teoria Crítica, a qual reconhece os danos causados pelo avanço tecnológico mas prevê uma intenção maior de liberdade na tecnologia. O problema em si não está na tecnologia e sim no fracasso do controle humano sobre a mesma. A Teoria Crítica sustenta o movimento de trazer a democracia para a tecnologia.

De acordo com a Teoria Crítica da Tecnologia (FEENBERG, 2003) existem valores sociais agregados a esta e a mesma não molda apenas um estilo de vidas, mas muitos outros possíveis estilos de vida diferentes. Nesse sentido, esta teoria nos remete à reflexão de escolhas e em submetê-las a controles mais democráticos a fim de proporcionar uma maior participação nas decisões sobre projeto e desenvolvimento.

Para Feenberg (2003), é certo que há um trabalho de desenvolvimento pessoal a ser elaborado a tal ponto que as pessoas tenham a capacidade de escolher boas tecnologias. Essa ideia segue na mesma direção que a proposta da Sabedoria Digital trazida por (Prensky, 2012).

Nessa direção, tendo em vista a proposta da Sabedoria Digital (PRENSKY, 2012) deve ser refletido um modelo de conhecimento que possa cingir e apreciar diferenças pessoais e

coletivas, ressignificando todo um constructo histórico escolar em vias de estruturação ou já consolidado, entretanto, momentaneamente, insuficiente para o ensino e aprendizagem de uma sociedade contemporânea cada vez mais tecnológica e interativa. (LIAO et. Al, 2022, p.3)

A partir das discussões anteriores que entrelaçam a ideia da Cibercultura como cultura contemporânea, da Teoria Crítica da Tecnologia nas malhas da Sabedoria Digital e ainda, levando em conta que a educação na vida do ser humano é um processo de aprendizagem atemporal, vimos a possibilidade de promover todas essas discussões em um curso de extensão para um público nascido em uma era de tecnologia analógica. Assim, surgiu um espaço específico para que o conhecimento fosse aplicado de maneira que um idoso pudesse perceber essa nova realidade através de discussões acadêmicas sustentadas nas ideias de Feenberg (2003):

A aprendizagem pautada na experiência, como percebemos, integra aspectos diversos, inclusive o do ambiente. A interação sujeito e ambiente não é unidirecional, mas de confronto: tanto o indivíduo pode interferir no seu processo de aprendizagem no ambiente, como o ambiente interferir no indivíduo (BRUNO, 2021, p. 94)

O curso de extensão intencionou buscar o conhecimento por meio de uma aprendizagem experiencial onde, através das características internas de cada um daqueles indivíduos e das circunstâncias externas, pudéssemos perceber a aprendizagem a partir do conhecimento pessoal e social. Assim como nos descreve Freire (2011, p. 20) afirmando a ideia de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, pensamos que com as tecnologias digitais não seja diferente, onde o conhecimento acaba resultando da combinação do aprendizado adquirido e de sua transformação.

A discussão teórica trazida ao longo deste artigo até o momento, reflete diretamente a proposta de um curso de extensão que tratou da discussão do impacto da utilização das TD pensada para um público idoso. Visando a contribuição desta técnica exploratória as reflexões aqui presentes fazem a tentativa de corroborar para o entendimento significativo de como aquele curso de extensão pode se fazer um construtor de conhecimento e criticidade no uso das TD.

Metodologia

A pesquisa que fundamentou este artigo tem sua natureza qualitativa imersa em uma abordagem de análise documental. A pesquisa no âmbito das Ciências Sociais tem sido marcada pela valorização de métodos qualitativos para explicação e descrição de fenômenos de seu interesse.

Para a pesquisa qualitativa baseada na análise de documentos, Godoy (1995) menciona que através da obtenção de dados descritivos, sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo

1203

contato direto com o pesquisador com a situação estudada, procura-se compreender os fenômenos, segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

A atenção fundamental está focada no estudo e na análise de dados empíricos em seu ambiente natural. Para responder aos questionamentos, o contato direto e prolongado do pesquisador com a situação que está sendo estudada permite uma real interpretação dos dados obtidos com a pesquisa.

A análise dos dados qualitativos provenientes da verificação documental complementa informações (LÜDKE e ANDRÉ,1986) e ajudam a pensar aspectos diferentes do tema pesquisado, além de destacar problemas que podem ser bem mais explorados através de outros métodos, pretendendo com confrontar em todo o tempo o teórico e o empírico:

[...] acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial. (GODOY, 1995, p. 21)

A pesquisa que originou esse artigo teve início em um curso de extensão proposto pelo NEPTA UFSC em convênio com o GEPETEC UNIRIO, ocorrendo na modalidade on-line, pelo fato de que naquela ocasião toda a sociedade se defrontava com a crise sanitária causada pela covid-19 e, ainda, pela possibilidade de que o mesmo poderia ser ampliado para idosos de diversas localidades, sem a necessidade de deslocamento dos mesmos. Foi oferecido por meio da plataforma do Moodle UFSC, dividido em seis blocos indicando o material a ser lido a cada uma das seis semanas consecutivas do curso, a iniciar em outubro de 2021.

Cada bloco possuía um vídeo descritivo do tema a ser abordado pelos e com os cursistas, um texto base e um fórum de debate, que deveria ser acessado logo após os encontros síncronos. Estes fóruns eram intencionalmente desenvolvidos a partir dos temas das aulas posteriores.

Os encontros síncronos, por meio de videoconferências, para discussão e debate dos temas semanais ocorreram às segundas-feiras no horário das 15h30 às 17h e, as gravações foram disponibilizadas na própria plataforma.

Muito embora o curso tenha sido pensado para pessoas idosas, dentre o público inscrito haviam cursistas de várias faixas etárias e de diversos níveis de escolaridade: graduadas, pós-graduadas, de nível técnico e cuidadores de idosos (estes últimos inscritos com o intuito de melhorar a qualidade da atividade desempenhada). Cabe ressaltar que haviam cursistas de

1204

diversas regiões do país e, de forma geral, era um grupo muito heterogêneo quanto a classe social e econômica e nas reflexões pré-existentes sobre a utilização das TD.

Figura 1: Tela do Moodle UFSC



Fonte: os autores (2022)

Apesar de haver um grupo de sessenta e três pessoas inscritas, vinte e duas pessoas não acessaram a plataforma. Entretanto, as outras quarenta e uma, foram beneficiadas com a instrução, segundo a contabilização daquela.

A equipe ministrante contou com a colaboração de sete membros do GEPETEC UNIRIO⁵, dois membros do NEPTA UFSC⁶ e um membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inovações Tecnológicas em Educação GPINTEDUC UTFPR⁷, entre esses, doutores, mestres, estudantes de graduação e graduados.

Materiais

Conforme mencionado anteriormente, a estrutura do curso foi postada na plataforma Moodle, sendo seis blocos divididos em seis semanas. Atividades síncronas foram ofertadas uma vez na semana e para cada atividade prática foi desenvolvido um fórum, espaço de debate entre os cursistas dentro da plataforma.

Devido a utilização intuitiva daquela plataforma, os cursistas conseguiram acessar as tecnologias recomendadas. Nos parágrafos subsequentes serão descritos os temas abordados, as observações feitas pelos participantes e suas respectivas análises. A equipe ministrante, que também pensou e selecionou os conteúdos a serem trabalhados em cada

1205

⁵ Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Digitais e Formação Docente da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

⁶ Núcleo de Educação na Perspectiva das Tecnologias e Alteridade da Universidade Federal de Santa Catarina

⁷ Grupo de Pesquisas em Inovações Tecnológicas na Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná

bloco, buscou considerar com os cursistas os principais pontos que pudessem refletir em uma melhor utilização das TD. Foram os seguintes os temas selecionados: Tecnologias Digitais na atualidade, Netiqueta, Prevenção de Golpes, Transações Bancárias e a Lei Geral de Proteção de Dados, Fake News e as Plataformas.Gov.

Tecnologias digitais na atualidade

Esse tópico foi o primeiro a ser abordado por entendemos a necessidade de uma discussão inicial que pudesse trazer luz ao impacto das TD e seus usos na contemporaneidade. Dessa forma, foi trabalhada a conceituação de Prensky (2012) para Nativos e Imigrantes Digitais, Sabedoria Digital – o bom uso da Tecnologia e algoritmos. Nesse encontro, um dos participantes expôs a preocupação com a excessiva exposição voluntária através das mídias sociais.

Neste e em todos os outros encontros síncronos trabalhados em formato de mesa redonda, os participantes puderam realizar seus questionamentos e fora idealizado um debate sobre a adaptação ao cenário desta nova era tecnológica.

O Fórum, espaço de debate entre os cursistas dentro da plataforma Moodle, desta atividade investigou sobre quem já sofreu algum tipo de constrangimento na Internet e algumas respostas confirmaram haverem sofrido represálias na rede por divergência de opiniões políticas ou algum tipo de assédio por pessoas desconhecidas.

Apesar de algumas pessoas observarem comportamentos negativos no âmbito virtual, a maioria dos que responderam ao fórum não passaram pela experiência negativa do rechaço na rede, entretanto, as pessoas que tiveram essa experiência de passar por qualquer tipo de ataque na rede atuaram defensivamente de forma a bloquear os usuários que pudessem estar causando qualquer tipo de constrangimento.

1206

Figura 2: material do Encontro 1



Núcleo de Educação na Perspectiva das Tecnologias e Alteridade (NEPTA)
Curso de extensão: Tecnologias para Idosos
Coordenação: Prof. Dra. Renata Orlandi (UFSC/Blumenau) e Prof. Dr. Tarlíz Liao (UNIRIO)



Será que é saudável um jovem ficar tanto tempo diante das telas de um aparelho smartphone (celular)?

Já respondeu a questionários no facebook?

Essas e outras muitas questões iremos tratar nesse nosso primeiro encontro!

Esperamos todos e sejam muito bem-vindos e bem-vindas!!!

Fonte: Moodle/UFSC (2021)



O tempo destinado ao uso de ferramentas tecnológicas e as redes sociais vem sendo alvo de atenção não somente para os jovens que já nasceram imersos em tecnologia, considerados nativos digitais, mas também para os adultos que estão adentrando em um processo de inclusão digital originado pela contemporaneidade.

Figura 3: material do Encontro 1

Você, por exemplo, já ouviu falar dos algoritmos do Google?
Sabe como funcionam?
Já ouviu falar que existe um “manual” para termos um comportamento adequado na internet?
Já compartilhou notícias falsas que você possuía a certeza de que eram verdadeiras?
Tem amigos ou amigas que sofreram golpes na internet?

Fonte: Moodle UFSC (2021)

1207

Pelo fato de não existir o certo nem errado no que tange o uso de tais tecnologias, há um comportamento comum àqueles que dela utilizam. São comportamentos direcionados e que devem ser observados a partir de um olhar social, evidenciando empatia e responsabilidade no uso da comunicação por parte do mundo digital.

Netiqueta

Esse tópico foi o segundo a ser abordado no intuito de observarmos a relevância dos impactos que uma comunicação inadequada vem fomentando através das mídias, principalmente nas redes sociais.

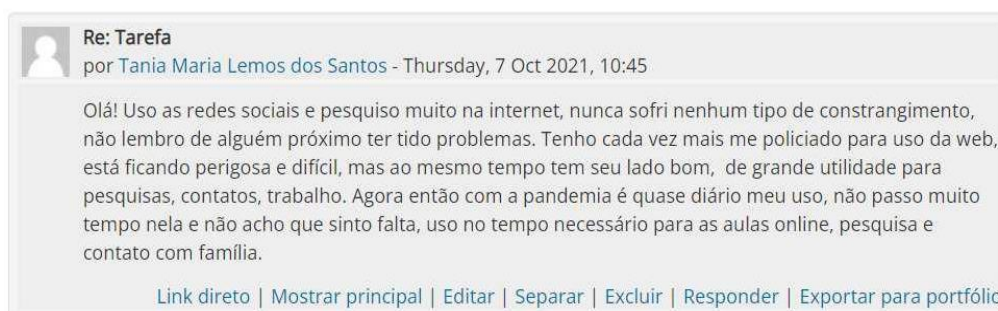
Assim, foram abordados os seguintes tópicos: Letramento Digital, as regras de etiqueta na Internet, boa comunicação em ambiente virtual e Endereço de IP. Foram abordados certos cuidados que devem ser tomados devido aos ruídos que podem ser provocados por uma comunicação escrita. Foi frisado que pelo fato de não termos o contato físico com a pessoa do outro lado da tela, não significa que possamos nos comportar de qualquer forma e que isso não gere uma responsabilidade pelos atos cometidos e ressaltando também o uso do bom senso e a empatia por parte daqueles que utilizam as TD.

O cuidado com a escrita também foi observado neste encontro, onde os ministrantes apresentaram aos cursistas formas de interlocução em que poderiam estar, eventualmente,

sendo agressivos com outros internautas sem perceberem, apenas pelo fato de escrever a mensagem com letras maiúsculas. Assim como o uso das regras gramaticais e a pontuação no momento de produção que podem possibilitar uma interpretação indevida da mensagem. Além do cuidado com a escrita, também se orientou sobre o cuidado da imagem pessoal e possíveis comportamentos inadequados em vídeo chamadas e/ou vídeo conferências. Endossamos que este tipo de reunião se transformou em algo necessário durante a pandemia do covid-19 e permanecerá como parte das mudanças relacionadas a contemporaneidade. Os comportamentos na rede, embora possam possibilitar o uso da liberdade de expressão, não indicam que o internauta possa exprimir aquilo que não faria se estivesse fisicamente em contato com as pessoas. Existe uma responsabilidade com toda e qualquer publicação realizada em rede.

Uma das participantes confirmou essa orientação, afirmando que “no ambiente digital precisamos rever os limites do que é público e do que é privado”.

Figura 4: material do Encontro 2



Re: Tarefa
por Tania Maria Lemos dos Santos - Thursday, 7 Oct 2021, 10:45

Olá! Uso as redes sociais e pesquiso muito na internet, nunca sofri nenhum tipo de constrangimento, não lembro de alguém próximo ter tido problemas. Tenho cada vez mais me policiado para uso da web, está ficando perigosa e difícil, mas ao mesmo tempo tem seu lado bom, de grande utilidade para pesquisas, contatos, trabalho. Agora então com a pandemia é quase diário meu uso, não passo muito tempo nela e não acho que sinto falta, uso no tempo necessário para as aulas online, pesquisa e contato com família.

[Link direto](#) | [Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Separar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#) | [Exportar para portfólio](#)

Fonte: Moodle UFSC (2021)

O espaço virtual pode ser muito proveitoso se utilizado com responsabilidade. Os perigos pertinentes ao mundo físico estão presentes também no virtual. Por este motivo o bom senso deve ser levado em conta ao que é exposto na rede. Ademais, tudo o que fazemos na Internet deixa rastro ou uma pegada digital. Através dos endereços de IP podem ser localizados usuários e publicações existentes.

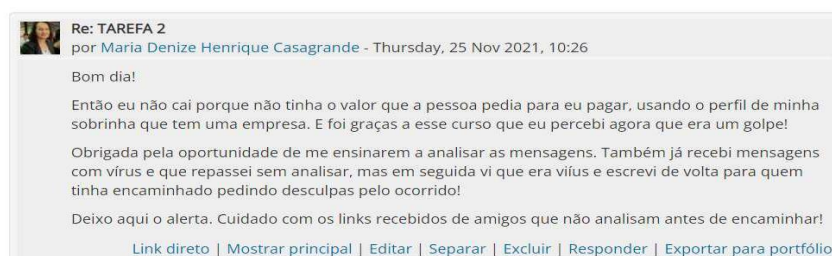
Prevenção de golpes, transações bancárias e a lei geral de proteção de dados

Esse tópico foi o terceiro a ser abordado por entender-se o grau de fragilidade nos sistemas de dados e a grande facilidade na aplicação de tratativas más intencionadas destinadas aquele público, devido à falta de conhecimento e desinformação sobre este assunto.

Com o avanço das TD, se fazem necessários cuidados com os dados pessoais, principalmente com aqueles relacionados aos contextos bancários. Neste tópico foram tratados temas como a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) de nº 1309 (BRASIL, 2018), promulgada em 1 de agosto de 2018 e, ainda, dicas para a prevenção contragolpes bancários originados pelo uso das TD.

Os cursistas foram questionados (fórum – o espaço de debate) se vivenciaram a infelicidade de terem sido prejudicados por um golpe na Internet ou algum amigo/familiar/conhecido. Constatamos o conhecimento obtido através desse curso de extensão, como na resposta abaixo:

Figura 5: material do Encontro 3

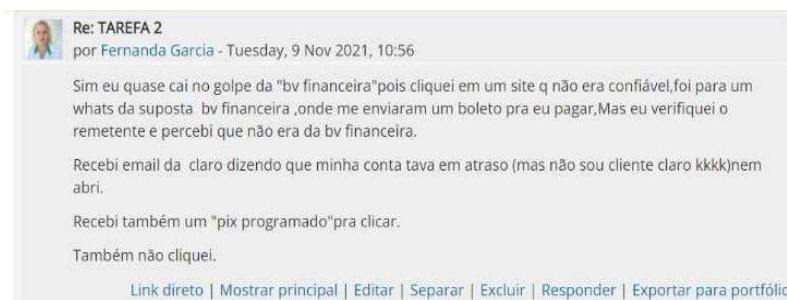


Fonte: Moodle UFSC (2021)

1209

A mesma velocidade em que informações variadas chegam aos internautas, muitos divulgam com a mesma brevidade, sem o devido cuidado necessário. O aceleração das informações é o fator que tem sido prestigiado pelos que utilizam a rede. Antes, quando a TV e os jornais eram a principal fonte de informação, as mesmas tardavam em ser recebidas e/ou transmitidas, mas com o avanço da tecnologia digital, o indivíduo comumente se sente na obrigatoriedade de fazer parte deste novo processo.

Figura 6: material do Encontro 3



Fonte: Moodle UFSC (2021)

Outro assunto de grande relevância com relação às mensagens recebidas são os cliques a links disponibilizados. Com a interatividade promovida pela rede os internautas instantaneamente são conduzidos a esta interação no ambiente virtual, onde muitas das vezes acabam por cair-se em armadilhas criadas por hackers que tiram proveito próprio, quer seja através de golpe financeiro, ou até mesmo a obtenção de dados desses usuários.

Os cursistas participaram ativamente neste encontro e, através das informações trazidas pelo ministrante, constataram muita desinformação por parte de mídias veiculadas provenientes das instituições bancárias. Além disso, o tema da LGPD, bem recente ainda para a maioria da população, tornou-se compreensível através da didática utilizada para o tratamento desta temática.

Também foram observados os crimes mais recorrentes relacionados aos golpes bancários, suas características e como evitar cair nestas armadilhas. Dentre estes, destacamos os crimes com ameaças físicas e os de origem cibernéticas, a partir desta temática foi enfatizado o cuidado com links desconhecidos.

Figura 7: material do Encontro 3



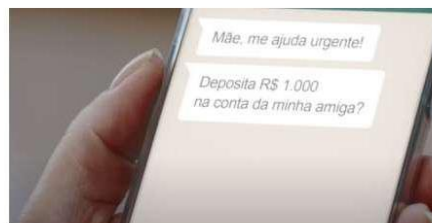
Universidade Federal
de Santa Catarina



UNIRIO
Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro

1210

Exemplos de golpes:



Falso pedido de ajuda ou falso sequestro

Fonte: Moodle UFSC (2021)

Foi também comentado acerca dos crimes de Engenharia Social, aqueles que funcionam através das manipulações de emoções, utilizando-se da persuasão. Muita atenção deve ser levada em consideração a qualquer pedido de ajuda, o usuário deve desconfiar e tentar contato telefônico com a pessoa para verificar a veracidade da solicitação.

A Lei 13.709 de 2018 teve sua redação alterada pela Lei 13.853 em 2019, caracterizada como Lei Geral de Proteção de Dados (BRASIL, 2019), onde foi estabelecida a preservação dos dados pessoais. Desta forma, trouxe obrigatoriedade e responsabilidade aos envolvidos na coleta de informações pessoais e seu comprometimento na utilização de tais informações.


Este tópico também foi abordado junto aos cursistas, trazendo a reflexão do porquê de ter que existir uma lei para garantir que as informações das pessoas não fossem difundidas para outros interesses sem seu consentimento e ciência.

Fake news

Esse tópico foi o tema do quarto encontro e abordado com o comprometimento de combate à desinformação. Neste, discutiu-se a conscientização sobre o comportamento do indivíduo na rede. Refletiu-se sobre as consequências de atitudes que podem afetar a vida de todos à sua volta. Foi observada a importância do não compartilhamento de dados pessoais em redes sociais e o cuidado com o tipo de conteúdo compartilhado. A principal orientação desse encontro foi a necessidade de questionar a veracidade destas informações divulgadas, pois o perigo da divulgação de inverdades pode manipular opiniões e mudar julgamentos e decisões, necessários se faz questionar as notícias e verificar suas fontes primárias.

Fora perguntado aos cursistas através do fórum como eles consideravam as informações que são divulgadas na Internet.

Figura 8: material do Encontro 4



Moodle Grupos Josy Teixeira Silva de Oliveira

Re: TAREFA
por [Katia Maria Carvalho](#) - Tuesday, 9 Nov 2021, 15:23

As vejo com um olhar muito mais atento, percebi que há riscos que eu desconhecia (embora eu já me considere bem atenta.

Porém, também descobri, a partir de assuntos aqui abordados e colocações de colegas e palestrantes, que há muita informação de qualidade, que nos permitem acessar conhecimentos muito interessantes sobre os mais diversos assuntos: cultura, saúde, lazer, etc...

[Link direto](#) | [Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Separar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#) | [Exportar para portfólio](#)

1211

Fonte: Moodle UFSC (2021)

Apesar de haver desinformação por parte da população relacionado ao tema das Fake News existe uma preocupação pelo assunto demonstrada através de comentários em nosso fórum. Com o aumento veloz e generalizado de informações, os dados fornecidos pela rede cada vez menos têm menor veracidade no quesito conhecimento.

Figura 9: material do Encontro 4



Fonte: Moodle UFSC (2021)

Observando os critérios para veracidade das informações que chegam até os usuários da rede, foram apresentadas as dimensões descritivas, analíticas e de estrutura de uma desinformação. Desta forma, é permitido que estes identifiquem o autor, as fontes primárias, bem como foi apresentado um pré-requisito para que a informação seja confiável e, ainda, sua análise. Os cursistas puderam considerar se os materiais digitais que chegam até seu conhecimento necessitam de uma avaliação antes de serem difundidos.

Diante dos comentários realizados no fórum e debate entre os cursistas, observou-se que os mesmos tinham a percepção do quão necessária deve ser a atenção dada ao que se publica em uma rede social. Também quanto a questão da responsabilidade, informações sem o devido cuidado na análise das mesmas devem ser evitadas.

1212

Figura 10: material do Encontro 4

As redes sociais são tecnologias através das quais mantemos contato com amigos e parentes. Elas nos permitem compartilhar fotos, vídeos, nossos pensamentos e sentimentos, assim como, conversar com aqueles que temos afeto.

Fonte: Moodle UFSC (2021)

Assim como no segundo encontro (netiqueta), foram observadas regras de etiqueta e o cuidado com a comunicação nas redes sociais. A responsabilidade do que se publica necessita ser considerada pelo comunicador como fator primordial, entendendo que a chance de uma dúvida interpretação pode gerar grandes constrangimentos e até mesmo afetar o lado psicológico e emocional, tanto de parte do emissor da mensagem quanto do receptor, a

autorreflexão sobre as atitudes tomadas na rede deve ser sempre uma prioridade entre os internautas.

Observou-se também neste tópico o cuidado com informações pessoais divulgadas na rede, salientando aos cursistas que a rede é um espaço público e visível a qualquer tipo de pessoa, seja ela bem-intencionada ou não. E que nas redes sociais, qualquer um pode escrever o que quiser, sendo assim, deve-se observar o devido cuidado e bom senso ao analisar as informações contidas em uma mensagem ou postagem, antes de propagá-las.

Plataformas gov.br

Esse tópico foi o quinto tema abordado no intuito de promover o conhecimento técnico aos serviços oferecidos aos cidadãos brasileiros através das plataformas do governo e por entendermos a relevância ao acesso a este tipo de informação no Letramento Digital.

Com os aplicativos do Governo Federal para a manutenção de dados e serviços à população, a plataforma GOV.br foi apresentada aos cursistas, os quais puderam constatar sua usabilidade da melhor forma possível. Nestes aplicativos se encontram informações de saúde, como o Conecte SUS, informações financeiras relacionadas ao Ministério da economia, atualizações sobre o cadastro do indivíduo no Instituto Nacional de Seguro Social através do Meu INSS e informações sobre aposentadoria, benefícios recebidos, entre outras funcionalidades do Governo Federal disponibilizadas e centralizadas pela utilização de um único login (CPF) e senha para acesso a todos esses aplicativos.

O material apresentado aos cursistas foi elaborado pensando em um aprendizado mais prático, já que a plataforma do Governo Federal (GOV.BR) se apresenta como ferramenta de uso contínuo, de maneira gratuita e disponível a todos os cidadãos brasileiros. Quase a totalidade dos cursistas não possuía o conhecimento de todas as funcionalidades que este sistema oferece aos cidadãos brasileiros. É evidente que apesar de facilitar a transparência no acesso às informações, tudo é planejado para um melhor controle do Estado e esta questão também foi colocada em pauta neste encontro.

O uso dos aplicativos específicos como o Conecte SUS, Carteira Digital de Trânsito, Carteira de Trabalho Digital e Meu INSS relacionados ao Portal Gov.br foi apresentado aos cursistas que puderam perceber que seu uso se deve ao manuseio de um aplicativo “guarda-chuva” designado como “Meu Gov.br”. Neste último, ao acessá-lo, é permitida a visualização de um todo através de uma senha e o login que seria o CPF do usuário.

Foram apresentados os benefícios da utilização destas ferramentas para o conhecimento de informações tratadas pelo Governo Federal e agora disponibilizadas através deste recurso digital a cada cidadão, bem como a possibilidade de conferência da exatidão dos referidos dados apontados no aplicativo. Uma grande importância no aprendizado deste tema também foi evidenciada através da informação de que a ferramenta já era algo utilizado desde o ano

1213

de 2019 quando o governo decidiu unificar os sites federais em uma única plataforma sendo oficializado através do decreto 9.756/2019 (BRASIL, 2019).

Através da plataforma qualquer cidadão tem a oportunidade de fiscalizar seus dados e monitorar sua utilização com base na transparência evidenciada no manuseio dos aplicativos. Assim, este conhecimento permite ao cidadão questionar e buscar a correção de dados incorretos através dos órgãos públicos, bem como a solicitação de serviços inerentes a tais processos como o de retificação de dados.

Encerramento do curso

Neste último tópico denominado como encerramento do curso entendemos a importância de analisar, junto aos cursistas, os conhecimentos adquiridos ao longo dos encontros realizados.

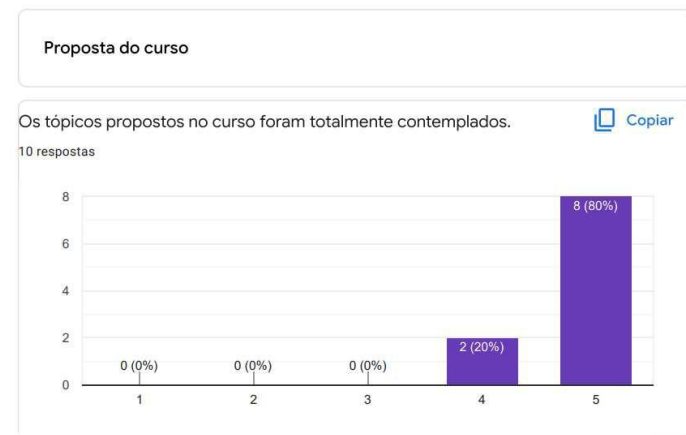
Para o encerramento do curso foi elaborado um resumo geral dos tópicos apresentados e aplicada uma avaliação do curso para os participantes. Nesse ponto, nos cabe ressaltar que o desenvolvimento dos temas abordados foi pensado a partir da perspectiva de diálogo e troca de informações. Mais do que um aprendizado técnico direcionado ao fazer mecanicista, buscou-se reverberar através das conversas nos encontros síncronos, uma autorreflexão pelos idosos em relação ao uso das tecnologias digitais nesses tempos de cultura digital.

A expectativa de parte dos cursistas era um aprendizado técnico, sem um entendimento prévio de como o conhecimento seria trabalhado pelo fato de que muitos aprenderam naquele curso a utilizar a plataforma Moodle. No decorrer dos encontros, notamos que o objetivo foi sendo alcançado com a aquisição de posicionamentos críticos sobre o assunto, seja através de registros escritos nos fóruns ou ainda pelas falas nas videoconferências. Adiante, apresentamos algumas análises que julgamos representar nossas percepções no tocante ao alcance de nossos objetivos.

O material utilizado para avaliação do curso foi um formulário para que assim os cursistas pudessem expressar o que gostaram e o que não gostaram, o que foi observado e o que poderia ser melhor aplicado durante a propagação deste conhecimento. No material em anexo estão demonstradas as informações deste levantamento com tratamento estatístico.

1214

Figura 10: material do Formulário de Avaliação do Curso



Fonte: Moodle UFSC (2021)

Conforme o gráfico anterior, os temas propostos alcançaram em sua maioria o grau de conhecimento desenvolvido por cada cursista durante os encontros. Haja vista que a participação efetiva de todos os envolvidos promoveu a cognição e reflexão, não somente a utilização técnica de habilidades digitais, bem como a responsabilidade social em sua utilização, sendo este último o grande enfoque dos encontros promovidos virtualmente.

1215

Considerações finais

Partindo do entendimento de que as TD são evidências de uma cultura digital emergente da contemporaneidade em um mundo globalizado, os idosos encontram-se em um cenário o qual deve-se se manter atualizado com relação a sua usabilidade. No entanto, a reflexão crítica sobre o uso de tais tecnologias se faz necessária para que os mesmos não se tornem apenas operadores digitais e sejam manipulados pela rede.

Dessa forma, foi observado durante as conversas sobre os temas com os cursistas, que os mesmos foram construindo seu conhecimento a partir da identificação de situações ocorridas entre eles mesmo ou com pessoas próximas com relação ao uso das TD.

Este compromisso com a responsabilidade social na educação digital do adulto idealizou aquela estrutura pedagógica adotada, de maneira que todo conteúdo fosse proveitoso no desenvolvimento educacional dos cursistas, com vistas a promover uma consciência de posicionamento diante de um mundo virtualizado.

Estamos sendo imersos em um mundo o qual não fomos preparados para atuar e lidar. Nem mesmo os considerados nativos digitais podem afirmar estar preparados para vivenciar as

experiências digitais em constante evolução. Assim, o comportamento humano tem sido um campo de análise no mundo da Era Digital, onde as pessoas aproveitando-se de suas boas ou más “intenções” depositam nas redes todo tipo de emoções e informações sem o comprometimento ou responsabilidade com a veracidade dos dados disponibilizados.

O caminho do conhecimento através da cidadania digital possibilitará uma conduta mais humana e responsável aos que se proponham a tal conhecimento, o mesmo que deve ser propagado para que possibilitemos uma sociedade mais equilibrada e menos doente emocionalmente a partir da influência das mídias digitais.

Referências

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 5.628, de 23 de outubro de 2019. Altera artigos da Lei nº 10.741/03, e a Lei 10.048/00 para redefinir a idade de classificação como pessoa idosa para 65 anos. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2226619>. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. Lei Federal Nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre o tratamento de dados pessoais, inclusive nos meios digitais (...). Brasília. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm#art65. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRUNO, Adriana Rocha e COUTO, João L. P. Culturas Contemporâneas: o digital e o ciber em relação. Revista Educação e Cultura Contemporânea. v. 16. v. 43, 2019. p.104-110. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/5848>. Acesso em: 18 ago 2022.

BRUNO, Adriana Rocha. Formação de professores na cultura digital: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências. Salvador: EDUFBA, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/3436>. Acesso em 19 ago. 2022.

DUSEK, Val. Filosofia da Tecnologia. 1 ed. 2009. Edições Loyola.

FEENBERG, Andrew. O que é a Filosofia da Tecnologia? In: NEDER, Ricardo Toledo (org.)

Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/Centro de Desenvolvimento Sustentável

- CDS. Ciclo de Conferências Andrew Feenberg. Série Cadernos: CCTS - Construção Crítica da Tecnologia & Sustentabilidade, 2010, v. 1, n. 3. Disponível em: <https://extensao.milharal.org/files/2013/06/Andrew-Feenberg-Livro-Coletanea.pdf>. Acesso em 19 ago. 2022.

FREIRE, Paulo: A importância do ato de ler. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas. Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/20595>. Acesso em 1 ago. 2022.

HARARI, Yuval Noah. 21 lições para o século 21. Tradução Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

IBGE. Retratos. A Revista do IBGE, Rio de Janeiro, n. 16, p. 20, fev. 2019. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/d4581e6bc87ad8768073f974c0a1102b.pdf. Acesso em: 19 ago. 2022.

LIAO, Tarliz.; MOTTA, Marcelo Souza.; HONORATO, Vinicius dos Santos.; KOZERSKI, Wellington. A usabilidade de recursos tecnológicos digitais: a perspectiva de um curso de extensão universitária atrelado a formação inicial. [no prelo] Revista EaD em Foco, 2022, v. 13, n. 2.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas São Paulo:

EPU, 1986. Disponível em <https://shre.ink/mJRY>. Acesso em 19 ago. 2022.

PRENSKY, Marc. Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais. Tradução: Eric Yamagute. São Paulo: Senac-SP, 2012.

1217

CONSTRUÇÃO DE UM DESIGN PEDAGÓGICO SOCIOCONSTRUTIVISTA VOLTADO À INVESTIGAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM O AUXÍLIO DA ROBÓTICA EDUCACIONAL

Társio Ribeiro Cavalcante¹
Emanuel do Rosário Santos Nonato²

Introdução

A emancipação humana se configura como característica relevante aos sujeitos educativos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao possibilitar, para o público de uma modalidade de ensino marcada por negações, caminhos à libertação de um pensamento tutelado e hegemônico através do exercício da conscientização e do pensamento crítico.

A partir desse entendimento assume-se que a robótica educacional, quando fundamentada em uma perspectiva socioconstrutivista, apresenta-se como possibilidade pedagógica a potencializar o processo de emancipação desses sujeitos, uma vez que a idealização de robôs para a realização de tarefas pensadas pelos próprios educandos viabilizam o exercício da interação, da colaboração, da mediação e a prática cognitiva à construção de novos conhecimentos em respeito à identidade cultural e aos saberes adquiridos ao longo da vida. Partindo deste contexto, este artigo apresenta o recorte de uma pesquisa doutoral em andamento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que investiga como potencializar o processo de emancipação humana dos sujeitos educativos da EJA a partir da utilização da robótica educacional (RE) em intervenções pedagógicas, defendendo como tese que este processo de emancipação pode ser potencializado a partir da utilização da RE quando fundamentada em um *design* pedagógico socioconstrutivista (DPS) imbricado em princípios emancipatórios.

Assumindo o pressuposto da citada tese e ancorada nos princípios metodológicos da *Design Based Research* (DBR), a pesquisa estabeleceu a realização de ciclos iterativos de aplicação e aperfeiçoamento da ação intervencionista que se materializaram na forma de cursos de extensão realizados no *Campus* Catu do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

1218

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela UNEB, Professor do Instituto Federal Baiano (IF Baiano), Catu (BA), Brasil. E-mail: tarsio.cavalcante@ifbaiano.edu.br.

² Doutor em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Professor Titular do Departamento de Educação I (DEDC-I) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador (BA), Brasil. E-mail: enonato@uneb.br.

Baiano e foram conduzidos por um DPS construído colaborativamente com os sujeitos educativos da EJA.

Assim, a construção deste DPS é o objeto de discussão deste artigo que inicialmente na introdução apresentou o contexto em que se deu a construção realizada, a partir deste ponto discute o entendimento que se tem sobre DPS, avança sobre as questões metodológicas empregadas, anuncia o processo de criação colaborativa utilizado e apresenta a primeira versão do DPS desenvolvido para, por fim, tecer as considerações finais desta escrita.

Design pedagógico socioconstrutivista

Para que se tenha o entendimento do DPS construído, faz-se necessário compreender a concepção que aqui se tem sobre o mesmo. Nesse sentido, agora será tecida uma discussão sobre o conceito de *design*, avançando sobre a concepção de *design* pedagógico para, por fim, apresentar o conceito de *Design Pedagógico Socioconstrutivista* adotado.

O conceito de *design* surge durante o período da revolução industrial, demarcando à época a ideia do processo de divisão das tarefas necessárias à fabricação de produtos em larga escala. A partir desse marco, “especialmente na antiga República Alemã, debateu-se longa e intensamente sobre o significado do termo *design*” (BURDEK, 2010, p. 16) na busca por uma terminologia ampla suficiente a abarcar diversas áreas de atuação do *design* para além do universo fabril.

Exemplificando a afirmação acima, Löbach (2001, p. 16) afirma que “podemos deduzir que o *design* é uma ideia, um projeto ou um plano para a solução de um problema determinado”, já em Filatro (2008, p. 3, grifo do autor) existe a compreensão de *design* enquanto “[...] resultado de um processo ou atividade (um produto), em termos de forma e funcionalidade, com propósitos e intenções claramente definidos, enquanto *instrução* é a atividade de ensino que se utiliza da comunicação para facilitar a aprendizagem” enquanto que, por fim, Tai (2018, p. 45) argumenta que “*design* é toda atividade projetual efetiva de criação e produção de objetos, sistema de objetos e ambientes organizados, realizada por meio de processos racionalizados, com o objetivo de contribuir para melhorar a qualidade de vida humana”.

Compreendendo a ausência de uma definição para o termo *design* e que “quem se pronuncia sobre o *design*, deve declarar, de partida, o seu ponto de vista já que tudo o que se dirá depois será consequência do mesmo” (LÖBACH, 2001, p. 11), *design* aqui é assumido na condição de *desenho*, em sentido não literal da palavra, que através de processo criativo projeta determinado objeto.

Para além da inexistência de uma definição única para o termo *design*, as mais distintas conceituações idealizadas não conseguiram contemplar a sua pluralidade e então o “conceito geral foi promovido e diluído em diversas disciplinas” (BURDEK, 2010, p. 17). Desta forma, ao conceito de *design* aportaram-se novas discussões à medida em que: a) surgem novos valores e preocupações; b) à partir do entendimento que “todo produto necessita de um

processo para ser desenvolvido, no qual as ideias são organizadas e os conceitos são gerados com base em um conjunto de informações que envolvem fatores culturais, sociais técnicos e econômicos” (SALES, 2021, p. 127); c) ao passo em que as mais distintas áreas do labor humano são alcançadas pelo *design* em uma pulverização que deu vida, por exemplo, ao *design* instrucional, ao *design* de interiores, ao *design* pedagógico ou ao *design* gráfico.

Nesse sentido faz-se necessário desvelar a compreensão que se tem de *design* pedagógico, para então alcançar o entendimento de *design* pedagógico socioconstrutivista, uma vez que é deste *design* específico que aqui se está a tratar.

De semelhante maneira ao que ocorre com a definição de *design*, concepções distintas de *design* pedagógico também são encontradas na literatura. Com foco na elaboração de materiais educacionais digitais, Torrezan e Behar (2009) definem o *design* pedagógico enquanto

[...] aquele que une diferente áreas de estudo, integrando fatores importantes a respeito de práticas pedagógicas, ergonomia, programação, informática e composição gráfica. Objetiva-se por meio dele a construção de MEDs que possibilitem um ambiente instigante em que o aluno encontre espaço para realizar interações e interatividades, colocando em prática uma postura crítica investigativa e autônoma. (TORREZAN; BEHAR, 2009, p. 35).

Em Sales e Nonato (2019), por sua vez, a discussão acontece em um contexto onde

[...] o *design* pedagógico é concebido como um conjunto de ações relativas ao planejamento, execução e avaliação do processo educativo e constitui a gestão da aprendizagem de um projeto de EaD e, a partir dele, busca-se garantir o desenvolvimento de uma proposta de formação contextualizada, na qual o processo de ensino e aprendizagem possa atender aos interesses, necessidades e expectativas dos estudantes. (SALES; NONATO, 2019, p. 639).

Entendendo que cada autor assume como ponto de partida um centro de interesse para se posicionar sobre o conceito delineado, o entendimento que aqui se tem de *design* pedagógico se distancia do proposto nas obras anteriormente citadas em razão de não vislumbrar como prioridade a vertente da elaboração de materiais educacionais digitais ou os projetos voltados à Educação a Distância, contudo se aproxima do entendimento da primeira obra no que diz respeito à busca por um ambiente propício às interações e interatividades com vistas à postura crítica, investigativa e autônoma.

A partir desta compreensão, propõe-se um remix³ que parte do conceito de *design* aqui elaborado e perpassa pela definição de *design* pedagógico dada por Torrezan e Behar (2009)

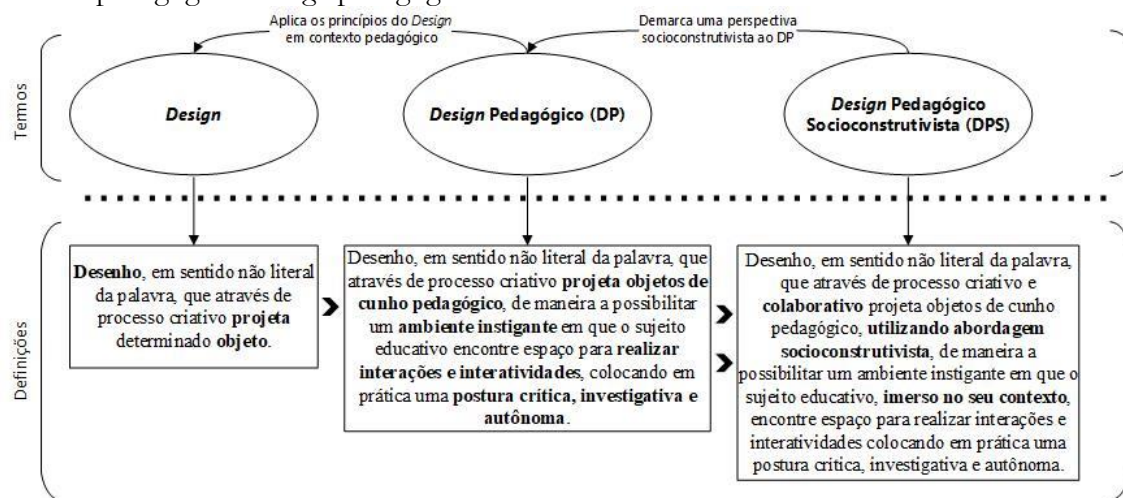
³ Aqui se compreende remix a partir da perspectiva de Lemos (2006, p. 54) ao defender que “por remix compreendemos as possibilidades de apropriação, desvios e criação livre (que começam com a música, com os DJ’s no hip hop e os Sound

para então alcançar o seguinte entendimento sobre *design* pedagógico: *desenho, em sentido não literal da palavra, que através de processo criativo projeta objetos de cunho pedagógico, de maneira a possibilitar um ambiente instigante em que o sujeito educativo encontre espaço para realizar interações e interatividades, colocando em prática uma postura crítica, investigativa e autônoma.*

Uma vez alcançada a compreensão sobre *design* pedagógico, a definição de DPS surge incorporando ao conceito de *design* pedagógico elementos que demarcam a opção epistemológica a ser assumida enquanto condição *sine qua non* ao DPS, oportunidade em que a contextualização constante na conceituação de Sales e Nonato (2019) é também explicitamente demarcada, desvelando então a seguinte definição: *desenho, em sentido não literal da palavra, que através de processo criativo e colaborativo projeta objetos de cunho pedagógico, utilizando abordagem socioconstrutivista, de maneira a possibilitar um ambiente instigante em que o sujeito educativo, imerso no seu contexto, encontre espaço para realizar interações e interatividades colocando em prática uma postura crítica, investigativa e autônoma.*

Na Figura 2 a seguir, um mapa conceitual permite uma percepção visual da relação entre os conceitos aqui adotados de *design*, *design* pedagógico e DPS.

Figura 2 – Mapa conceitual da relação entre os conceitos de *design*, *design* pedagógico e *design* pedagógico socioconstrutivista adotados.



1221

Fonte: Autoria própria.

A Figura 2 acima demarca as definições elaboradas, mas, e quanto ao método a ser adotado quando se pensa em *design*? Existe mais de uma metodologia possível à operacionalização

Systems) a partir de outros formatos, modalidades ou tecnologias, potencializados pelas características das ferramentas digitais e pela dinâmica da sociedade contemporânea”.

do *design* com vistas a planejar a atuação sobre determinado problema? Essas indagações serão o alvo da discussão da próxima seção.

A metodologia empregada na construção do DPS

Os debates sobre processos metodológicos relacionados ao *design* tomam fôlego nos anos 60 “especialmente na HfG⁴ Ulm que se dedicava a este tema com intensidade” (BURDEK, 2010, p. 252), e, assim como uma única definição não conseguiu abranger todas as necessidades do *design*, várias metodologias também precisaram ser pensadas em razão da amplitude de áreas de atuação do mesmo.

Muitas vezes foi considerado, de forma equivocada, porém, que o objetivo da pesquisa metodológica era o desenvolvimento de um método único e restrito para o *design*. Neste aspecto frequentemente não se levou em conta que tarefas diferentes necessitam de métodos diferentes e a pergunta crucial a ser colocada no início do processo de *design* é a de qual método de ser empregado em qual problema. (BURDEK, 2010, p. 252).

Assumindo a pluralidade de métodos possíveis e que “para cada problema deve ser usado um método que busque o sucesso do processo projetual” (SALES, 2021, p. 128), foi preciso então definir o método a nortear o DPS a ser desenvolvido.

Nesse sentido, adotou-se a proposta metodológica de Matta (2012) em razão da aproximação epistemológica que possui com esta proposta quando o autor defende

[...] as características gerais da abordagem socioconstrutivista do *design* cognitivo como sendo a que pressupõe que a construção do conhecimento se dá através das interações entre o sujeito singular e seu ambiente ou contexto social, em diálogo e prática permanente voltado para a solução de problemas práticos. As atividades colaborativas, a percepção de que o ser humano aprende em colaboração, e em prática social, é fundamental. A aprendizagem então se dá a partir de comunidades de prática. (MATTÁ, 2012, p. 244).

É certo que, ainda que a partir de maior ou menor grau de adequações, outras proposições metodológicas caberiam ao caminhar do DPS aqui proposto - a exemplo da ADDIE constante em Filatro (2008) -, contudo, a proposta metodológica aqui escolhida já nasce de uma concepção socioconstrutivista trazendo a sistematização “[...] de uma arquitetura e recomendação de *design* cognitivo capaz de orientar o processo de construção de conteúdos digitais reconhecidamente socioconstrutivistas” (MATTÁ, 2012, p. 238).

⁴ Sigla da instituição Hochschule für Gestaltung, sediada na cidade de Ulm, Alemanha, que é uma reconhecida escola de *design* alemã.

Em sua obra, intitulada Desenvolvimento de metodologia de *design* socioconstrutivista para a produção do conhecimento, Matta (2012, p. 245, grifo nosso) afirma buscar “[...] preparar o leitor para que ele próprio possa realizar um *design* socioconstrutivista e utilizá-lo para projetar conteúdos digitais e *outros processos pedagógicos*”, assumindo como pressupostos socioconstrutivistas orientadores da construção do *design* a interação, a interatividade, a contextualidade, a mediação, a metacognição e controle, a inserção do conteúdo ou do tema do ensino-aprendizagem e a colaboração.

Norteados por esses pressupostos socioconstrutivistas, o método original proposto por Matta (2012) é composto por três macro etapas em que a primeira delas consiste na elaboração de um quadro de *design* com o objetivo de documentar e sistematizar o projeto a ser elaborado; uma segunda etapa composta pela elaboração detalhada do roteiro pedagógico pensado e; por fim, a terceira e última etapa que demanda a elaboração de um *storyboard*.

O modelo do quadro de *design* a ser utilizado na primeira etapa é proposto em Matta (2012), no entanto esta mesma obra não se atém à elaboração de caminhos a nortear a segunda e a terceira etapa, explicando Matta (2012, p. 255) que “estes passos podem seguir a proposta de Filatro (2008).

Este método composto por três macro etapas, contudo, não se constitui em estrutura rígida e imutável. Isto posto, e em consonância com Matta (2012, p. 245) ao afirmar que “[...] o que apresentamos aqui não pretende esgotar as possibilidades, e sim servir de base para que cada projetista a utilize assim, ou modifique, na medida de suas reflexões sobre seu caso específico”, nesta proposta não foi utilizada a etapa 3 definida pelo autor, uma vez que a construção do *storyboard* não se aplica à dinâmica do caso específico aqui tratado.

Assim, para a construção do DPS elaborado foram adotadas as duas primeiras etapas preconizadas em Matta (2012), onde, para primeira etapa, que se ocupa com as questões macro do *design*, fora utilizado o quadro proposto por este autor, exibido no

1223



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

Quadro 6 a seguir.

1224



**Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas**

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

Quadro 6 – Modelo de quadro de *design*.

Soluções pedagógicas	Soluções técnicas
Tema:	Mídia:
Objetivação:	
Como será abordado o conteúdo?	Formato:
Qual estratégia garantirá a contextualização?	
Qual estratégia garantirá a interdisciplinaridade?	Requisitos técnicos:
Quais são as estratégias de mediação?	
Quais são as estratégias para garantir o engajamento dos sujeitos?	Qual o veículo técnico de apresentação?
Proposta de Avaliação:	
Informações úteis para construção do Guia Pedagógico:	

Fonte: Matta (2012).

Já para a condução da segunda etapa, a se ocupar com as questões micro do *design*, foi utilizada a matriz⁵ proposta por Filatro (2008), exibida no Quadro 7 a seguir.

1225

Quadro 7 – Matriz de *design*.

Unidades	Objetivos	Papéis	Atividades	Duração e período	Ferramentas	Conteúdos	Avaliação
1							
2							
3							
...							

Fonte: Filatro (2008).

Resumindo o aqui discutido, a

⁵ Esta matriz configura a elaboração detalhada do roteiro pedagógico citado em Matta (2012).



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

Figura 3 a seguir apresenta um mapa conceitual da metodologia definida para construção do *DPS* adotado.

1226

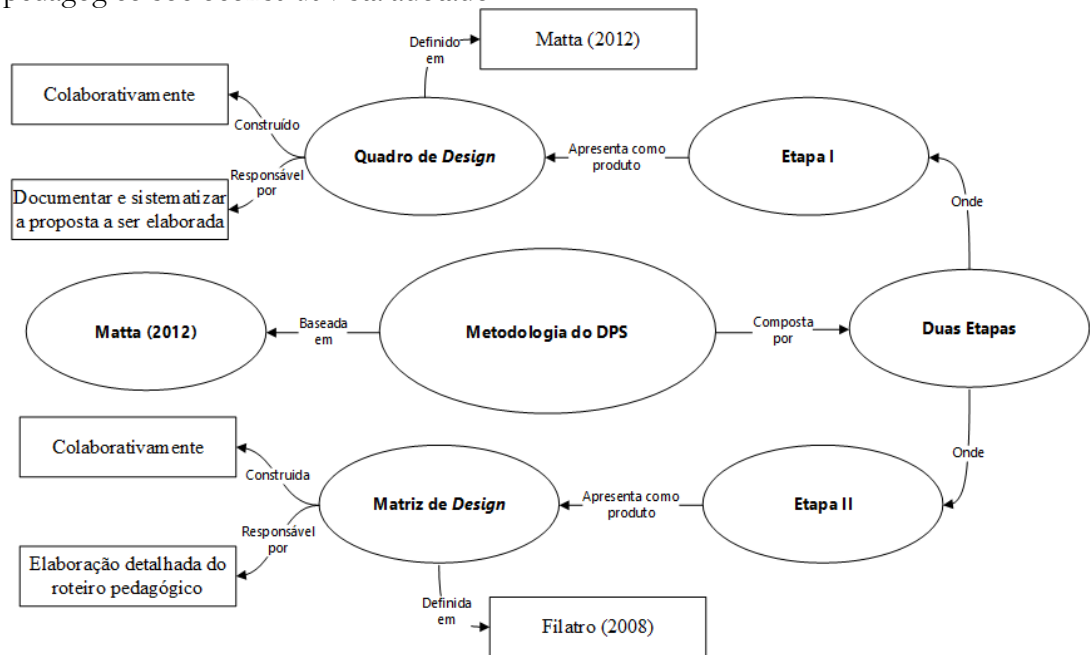


**Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas**

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

Figura 3 – Mapa conceitual da metodologia definida para construção do *design* pedagógico socioconstrutivista adotado.



1227

Fonte: Autoria própria.

Sistematizada a metodologia na

Figura 3 acima, a seção a seguir desvela como se deu o processo de construção colaborativa do quadro e da matriz de *design*.

A construção colaborativa do DPS

Assumindo que o *design* precisava ser construído *com* os sujeitos educativos, não *para* os sujeitos educativos, o envolvimento destes no processo se deu de maneira participativa, onde os mesmos participaram das decisões que influenciaram em todo o processo.

Para a inclusão dos sujeitos neste processo, fez-se necessário escolher uma técnica a possibilitar o engajamento dos mesmos. Moraes e Santa Rosa (2012) explicam que várias são as possibilidades disponíveis ao se objetivar engajar os participantes em uma construção colaborativa, dentre as muitas citadas, destacam-se: diagrama de afinidades, teste de usabilidade, *personas*, cenários, *workshops*, *brainstorming*, grupo focal, entrevistas, análise contextual, observação participante, *mood boards*, *delphi*, *Harvey balls* e história oral. Em razão da opção epistemológica assumida, o grupo focal foi adotado enquanto técnica a auxiliar no engajamento dos sujeitos educativos durante o processo de construção do *design*.

Definida a técnica a possibilitar a inclusão dos sujeitos na elaboração do DPS, iniciou-se então a construção colaborativa do mesmo com a participação de seis sujeitos educativos da EJA assumindo como pressupostos socioconstrutivistas para a sua elaboração a interação, a interatividade, a contextualidade, a mediação e a colaboração.

A interação tem sua importância no DPS proposto entendendo-a enquanto função social a possibilitar o exercício conjunto na busca por objetivos comuns a um determinado coletivo. Considerando que os processos de aprendizagem em uma perspectiva Vygotskyana se dão na interação entre os pares em um determinado contexto sociocultural, a construção aqui proposta levou em consideração: a) a interação entre os sujeitos educativos; b) a interação entre estes e o mediador; c) a interação entre estes, o kit de robótica e o contexto social em que se encontram inseridos quando da concepção e construção dos robôs.

A interatividade, por sua vez, é aqui entendida a partir de uma perspectiva dialética, aportando relevância à elaboração do DPS ao ocupar-se com a intersecção entre as práticas sociais dos sujeitos educativos e a partilha na construção do conhecimento. Matta (2012, p. 247, grifo nosso) acrescenta a esse respeito que o projetista precisa “[...] ter em mente estes ‘instantes’ de encontro, quando o sujeito coletivo se realiza das práxis singulares daqueles que compartilham um processo ou construção cognitiva. *Devem ser criados momentos e situações de compartilhamento*”.

Já a contextualidade, é significativa à estruturação do DPS ao remeter à necessidade de propor projetos imbricados ao contexto histórico e social dos sujeitos, atentando aos relacionamentos preponderantes que surgem no meio, às questões culturais e aos seus anseios, afirmando Santiago et al. (2018, p. 255) que esse pressuposto é “essencial para o

design, por considerar a construção sócio histórica e as práticas sociais dos sujeitos participantes”.

A mediação, por seu turno, apresenta-se valorosa a esta construção ao manter imbricada relação com a interação, afirmando Santiago (2018, p. 99, grifo nosso) que este é um princípio socioconstrutivista capaz de tornar significativo o processo “[...] do qual participa e engaja outros através da interação, de modo a criar condições para a produção do conhecimento necessário, através de ferramentas e instrumentos cognitivos presentes na linguagem e nos símbolos culturais construídos socialmente”. Nesse sentido nesta proposta de *design* a robótica educacional auxiliará na mediação da construção coletiva dos conhecimentos.

Por fim, a colaboração aporta ao processo de criação do *design* a necessidade da construção colaborativa, ancorada sob todos os pressupostos anteriores, assumindo que o *designer* ao lançar mão de um trabalho edificado sobre uma ação coletiva provoca “[...] articulação de tempo e objetivos, gestão da complexidade da dinâmica coletiva, presença social, construção social, processo de comunicação, gestão de conflitos cognitivos, conflitos afetivos e emocionais, e, mediado por tudo isso, a aprendizagem colaborativa” (MATTA, 2012, p. 252). Desta forma, a partir da metodologia definida e assumindo os pressupostos socioconstrutivistas acima elencados, a construção do DPS aconteceu a partir de três encontros dialogais com duração de 4 horas cada, sistematizados da seguinte forma:

Em um primeiro encontro dialogal, o projeto fora debatido com os participantes e a partir de então a moderação considerou a introdução de um tópico a ser discutido, seguido de uma ou mais perguntas provocativas relacionadas à questão de interesse em busca da ampliação do diálogo.

Foram então discutidas no primeiro encontro as questões macro do DPS a partir da projeção em tela do

Quadro 6, definido em Matta (2012) e constante na seção anterior. O quadro fora projetado apresentando as lacunas a serem discutidas, no intuito que as respostas emergissem não a partir de pistas oriundas do olhar impregnado do autor deste artigo por consequências de suas vivências enquanto docente ou pesquisador, mas sim a partir da experiência colaborativa que estava sendo vivenciada.

Já no segundo encontro dialogal, as questões micro do DPS foram discutidas a partir da projeção do Quadro 7 constante na seção anterior, definido em Filatro (2008), utilizando a mesma lógica definida para o primeiro encontro.

Por fim, no terceiro encontro, aconteceu a validação do DPS, ocasião em que o quadro e a matriz de *design* elaborados a partir das discussões tecidas nos dois primeiros encontros foram entregues, novamente debatidos e validados.

Do conjunto de diálogos tecidos emergiram então o quadro de *design* e a matriz de *design* da proposta, onde o primeiro encontra-se no Quadro 8 abaixo apresentando as questões macros do DPS construído.

Quadro 8 – Quadro de *design* construído.

Soluções pedagógicas	Soluções técnicas
<p>Tema / Procedimento pedagógico a ser projetado: Proposta pedagógica materializada na forma de curso de extensão, utilizando a robótica educacional fundamentada em um <i>design</i> pedagógico socioconstrutivista imbricado em princípios emancipatórios que possibilite investigar o processo de emancipação dos sujeitos educativos da EJA.</p>	<p>Mídia / Solução prática tecnológica: Enquanto mídia, serão utilizados vídeos e animações relacionadas aos conteúdos abordados e enquanto solução prática tecnológica serão utilizados kits de robótica educacional no decorrer das discussões sobre os conteúdos e durante a realização das atividades práticas.</p>
<p>Objetivação: Potencializar o processo de emancipação humana dos sujeitos educativos da EJA a partir da utilização da robótica educacional fundamentada em um <i>design</i> pedagógico socioconstrutivista imbricado em princípios emancipatórios.</p>	
<p>Como será abordado o conteúdo? Objetivando a interação entre os sujeitos educativos, seu ambiente e o conteúdo a ser dialogado, o mediador será responsável por incentivar as discussões, trazendo uma situação-problema a ser resolvida (questão motivadora) relacionado ao(s) assunto(s) alvo da discussão. A situação problema deverá intrinsecamente</p>	<p>Formato: Curso de extensão com carga horária de 48 horas, divididas em 16 encontros de 3 horas a serem realizados duas vezes por semana no período vespertino,</p>

1230

associar o conteúdo a ser visto com a realidade dos participantes de modo a desencadear as discussões sobre as temáticas em pauta. Em seguida os sujeitos educativos realizarão pesquisas complementares na rede mundial de computadores, ou na biblioteca do *campus*, e trarão ao debate seus achados e suas dúvidas. Não há aqui uma aula explanativa nos moldes preconizados pelas metodologias passivas, os achados vão sendo socializados por todos e as dúvidas discutidas, quando ainda persistirem, vão gerar novos ciclos de pesquisas e debates até que sejam sanadas.

Qual estratégia garantirá a contextualização?

Cada atividade prática a ser realizada, se dará a partir de uma situação-problema que necessariamente emergirá de circunstâncias relacionadas à **contextualidade** dos participantes.

Qual estratégia garantirá a interdisciplinaridade?

Tendo em vista a característica interdisciplinar inerente à robótica educacional, a interdisciplinaridade estará assegurada durante as atividades desenvolvidas, ao estimular a construção e/ou montagem dos componentes mecânicos a serem utilizados nos dispositivos robóticos; viabilizar o exercício de compreensão e o emprego dos conceitos lógico matemáticos na programação dos controladores; possibilitar a aplicabilidade dos princípios da eletrônica necessários à construção dos robôs; e, por fim, provocar a investigação das grandezas físicas e químicas envolvidas no funcionamento dos sensores e atuadores utilizados.

Quais são as estratégias de mediação a serem utilizadas?

Buscando trabalhar o encontro dos saberes que trazem consigo os sujeitos educativos (a singularidade, o interno) com a colaboratividade do contexto social (a interação social, o externo), tanto as atividades práticas quanto o projeto de curso serão **mediados** pela robótica educacional em observação ao exercício dos

ofertando dez vagas ao público discente da EJA do *Campus* Catu do IF Baiano.

Requisitos técnicos:

Serão utilizados kits que adotam uma perspectiva mais autônoma permitindo que, para além da utilização a ser conferida ao mesmo através da codificação, a construção destes pudesse também assumir distintos formatos. Nesse sentido serão utilizados os kits iniciantes para Arduino comercializado pela empresa Robocore, contudo, na ausência destes podem ser utilizados controladores compatíveis com o arduino UNO, componentes eletrônicos, mecânicos, sensores e atuadores de quaisquer modelos desde que resguardadas as devidas

1231

<p>seguintes princípios emancipatórios: Interação social, prática dialógica, prática investigativa, prática reflexiva, prática problematizadora e prática transformadora. A construção das atividades se dará em equipes a serem definidas pelos próprios educandos, possibilitando não só a colaboração intraequipes como também a intequipes.</p>	<p>compatibilidades com o controlador adotado. A programação dos robôs deverá ser realizada a partir da codificação em blocos com a utilização do ArduBlock.</p>
<p>Quais são as estratégias para garantir o engajamento dos sujeitos? Construções de robôs intrinsecamente relacionados à área da gastronomia que surgem a partir do desafio coletivo de projetar algo que tenha um propósito palpável a uma necessidade real. A interatividade deve ser aqui também ponto a ser trabalhado a partir da criação de momentos de compartilhamento coletivo de experiências ao final de cada encontro.</p>	<p>Qual o veículo técnico de apresentação? Robôs, em seus mais distintos formatos, construídos pelos sujeitos educativos da EJA.</p>
<p>Proposta de Avaliação: Serão utilizadas avaliações formativas e somativas. Buscando avaliar e ajustar o ciclo, enquanto ainda em andamento, as avaliações formativas serão utilizadas a cada unidade elementar/formativa que acontece dentro de um mesmo ciclo, valendo-se da observação participante realizada durante toda a unidade e do grupo focal realizado no último encontro de cada uma das unidades. Esta avaliação se ocupa com o processo em curso, possibilitando correções e ajustes que irão refletir já na próxima unidade formativa dentro do mesmo ciclo e não apenas em um ciclo subsequente. Já a avaliação somativa, por sua vez, objetivará avaliar todo o ciclo de maneira macro, lançando mão do grupo focal realizado no último encontro do ciclo iterativo de aplicação e aperfeiçoamento da ação intervencionista, onde os seus resultados e consequentes alterações se refletirão em ciclos subsequentes.</p>	
<p>Informações úteis para construção do Guia Pedagógico: A matriz de <i>design</i>, a ser construída a partir deste quadro de <i>design</i>, será o guia pedagógico para os ciclos iterativos de aplicação e aperfeiçoamento da ação intervencionista. Neste sentido, é importante registrar que no início do curso deve ser definido, pelos próprios sujeitos educativos, o projeto (um projeto único para todas as equipes) que será desenvolvido ao decorrer do curso à medida em que os conhecimentos forem sendo construídos.</p>	

Fonte: Autoria própria, elaborado a partir do modelo proposto em Matta (2012).

1232



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

O Quadro 8 acima consegue expressar de maneira sumariada e objetiva as conclusões que os diálogos sobre os itens desvelaram. Os itens tema e objetivação, apesar de discutidos, foram os únicos que não disponibilizaram maiores espaços para alterações, uma vez que estes foram os motivadores que ensejaram a elaboração do DPS aqui tratado e foram concebidos em momento anterior à construção do mesmo.

A partir do quadro de *design*, os diálogos foram então expandidos no segundo encontro dialogal com o intuito de possibilitar discutir e definir as questões micro do *design*, exibidas no Quadro 9 a seguir na forma da matriz de *design*.

1233



**Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas**

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

Quadro 9 – Matriz de *design* construída para este estudo.

Unidades	Objetivos	Papéis	Atividades	Duração e período	Ferramentas	Conteúdos	Avaliação	
1	Introdução à robótica	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os conceitos que envolvem o mundo da robótica. - Discutir o papel da robótica no mundo do trabalho. - Definir o projeto final a ser construído. - Trabalhar os princípios emancipatórios adotados nas atividades e discussões. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mediador: - Mediar os encontros, conflitos e levantar questões provocadoras a conduzir os diálogos. - Apontar caminhos para, e acompanhar, a resolução das dificuldades que porventura surjam durante o percurso. - Analisar as atitudes, comportamentos e ações dos sujeitos educativos, em estrita observação às variáveis dependentes e independentes definidas como importantes ao processo de emancipação. - Conduzir o grupo focal. Sujeitos educativos: - Definir o projeto final. - Participar ativamente das discussões levantadas e das atividades propostas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Debates a partir da análise dos vídeos introdutórios sobre robôs e robótica. - Discussão sobre oportunidades vislumbradas pelos participantes onde a robótica pode auxiliar nas dificuldades que eles possuem no dia-a-dia do curso de gastronomia. 	- Dois encontros de 3h.	<ul style="list-style-type: none"> - Kit de robótica educacional composto por controladores, sensores, atuadores, componentes eletrônicos e mecânicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceitos iniciais sobre robótica, definições de robô e robótica. - A robótica no cenário atual, sua relação com o mundo do trabalho e com a área da gastronomia. Uma vilã? - Possibilidades da robótica ao curso de gastronomia. 	- Avaliação formativa, valendo-se da observação participante realizada durante toda a unidade elementar/formativa e do grupo focal realizado no último encontro da unidade.
2	Controladores	Vide papéis definidos na primeira unidade formativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Debates a partir da análise dos vídeos introdutórios sobre controladores. - Resoluções práticas de exercício em grupo envolvendo o programação em modo texto e em blocos no Arduino. 	- Quatro encontros de 3h.	<ul style="list-style-type: none"> - Kit de robótica educacional composto por controladores, sensores, atuadores, componentes eletrônicos e mecânicos. - <i>Software</i> para programação em texto puro (Arduino IDE). - <i>Softwares</i> para programação em bloco (ArduBlock e Tinkercad). 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceitos iniciais sobre controladores, suas funções e tipos. - Controladores utilizados no mundo da gastronomia, exemplos de aplicação e áreas em que são empregados. - Informações introdutórias sobre o Arduino, motivações à sua atual ampla utilização, suas partes componentes, como ligar e manusear o controlador. - Programando o Arduino em texto puro e em blocos. 	Vide definições constantes na primeira unidade formativa.	

Quadro 4 – Matriz de *design* construída para este estudo (Continuação).

Unidades	Objetivos	Papéis	Atividades	Duração e período	Ferramentas	Conteúdos	Avaliação
3	Sensores	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a função dos sensores para o ambiente da robótica. - Perceber de que forma os sensores podem ser utilizados nas mais distintas áreas da fazer humano e no mundo da gastronomia. - Aprender a configurar e programar sensores para utilização nas mais distintas tarefas do mundo da gastronomia e programar o(s) sensor(es) do projeto final. - Trabalhar os princípios emancipatórios adotados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vide papéis definidos na primeira unidade formativa. - Debates a partir da análise dos vídeos introdutórios sobre sensores. - Resoluções práticas de exercício em grupo envolvendo a configuração e a programação de diferentes sensores no controlador. - Configuração e programação do(s) sensor(es) do projeto final. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quatro encontros de 3h. 	<ul style="list-style-type: none"> - Kit de robótica educacional composto por controladores, sensores, atuadores, componentes eletrónicos e mecânicos. - <i>Software</i> para programação em texto puro (Arduino IDE). - <i>Softwares</i> para programação em bloco (ArduBlock e Tinkercad). 	<ul style="list-style-type: none"> - Definição, conceitos iniciais e exemplos de sensores. - Exemplos de utilização de sensores nas mais distintas áreas da fazer humano e no mundo da gastronomia. - Programando sensores para utilização no mundo da gastronomia. 	Vide definições constantes na primeira unidade formativa.
4	Atuadores	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a função dos atuadores para o ambiente da robótica. - Perceber de que forma os atuadores podem ser utilizados nas mais distintas áreas da fazer humano e no mundo da gastronomia. - Aprender a configurar e programar diferentes atuadores para utilização nas mais distintas tarefas do mundo da gastronomia e programar o(s) atuador(es) do projeto final. - Trabalhar os princípios emancipatórios adotados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vide papéis definidos na primeira unidade formativa. - Debates a partir da análise dos vídeos introdutórios sobre atuadores. - Resoluções práticas de exercício em grupo envolvendo a configuração e a programação de diferentes atuadores no controlador. - Configuração e programação do(s) atuador(es) do projeto final. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quatro encontros de 3h. 	<ul style="list-style-type: none"> - Kit de robótica educacional composto por controladores, sensores, atuadores, componentes eletrónicos e mecânicos. - <i>Software</i> para programação em texto puro (Arduino IDE). - <i>Softwares</i> para programação em bloco (ArduBlock e Tinkercad). 	<ul style="list-style-type: none"> - Definição, conceitos iniciais e exemplos de atuadores. - Exemplos de utilização de atuadores nas mais distintas áreas da fazer humano e no mundo da gastronomia. - Programando atuadores para utilização no mundo da gastronomia. 	Vide definições constantes na primeira unidade formativa.

1235

Fonte: Autoria própria, elaborado a partir do modelo proposto em Filatro (2008).

Quadro 4 – Matriz de *design* construída para este estudo (Conclusão).

Unidades	Objetivos	Papéis	Atividades	Duração e período	Ferramentas	Conteúdos	Avaliação
5	Ajustes finais do projeto em construção e encerramento do ciclo. - Ajustar e/ou refinar e apresentar o projeto final. - Trabalhar os princípios emancipatórios adotados.	Vide papéis definidos na primeira unidade formativa.	- Configuração, programação e ajustes do(s) atuador(es), sensor(es) e componentes eletrônicos do projeto final.	- Dois encontros de 3h.	- Kit de robótica educacional composto por controladores, sensores, atuadores, componentes eletrônicos e mecânicos. - <i>Software</i> para programação em texto puro (Arduino IDE). - <i>Softwares</i> para programação em bloco (ArduBlock e Tinkercad).	- Conteúdos vistos nas unidades anteriores que necessitem ser novamente debatidos com vistas a ajustar o projeto final. - Conteúdos não abordados no curso e que, porventura, possam aportar novos conhecimentos a um eventual refino do projeto final.	- Avaliação <i>somativa</i> , valendo-se do grupo focal realizado no último encontro do ciclo.

Fonte: Autoria própria, elaborado a partir do modelo proposto em Filatro (2008).

Considerações finais

Compreendendo que a robótica educacional quando fundamentada em uma perspectiva socioconstrutivista apresenta-se como possibilidade pedagógica a potencializar o processo de emancipação dos sujeitos educativos da EJA, este artigo apresentou a primeira versão de um *Design* Pedagógico Socioconstrutivista construído colaborativamente com os sujeitos educativos desta modalidade de ensino. Objetivando possibilitar a investigação do processo de emancipação humana na EJA a partir da utilização da robótica educacional, o DPS partiu de uma proposta metodológica socioconstrutivista para propor um quadro e uma matriz de *design* que possibilitasse conduzir as ações intervencionistas. Por fim, enquanto parte componente de uma pesquisa mais ampla de doutoramento amparada metodologicamente pela DBR, e na consciência que esta proposição não se configura como construção acabada e incontestada, o DPS proposto será iterativamente colocado à prova em ciclos de aplicação e aperfeiçoamento da ação intervencionista na busca por uma relação de equilíbrio entre o idealizado e o implementado que possibilite o amadurecimento da mesma.

Referências

BURDEK, Bernhard E. **Design**: história, teoria e prática do design de produtos. Tradução Freddy Van Camp. 2 ed. São Paulo: Blucher, 2010.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil: 2008.

LEMOS, André. Ciber-cultura-remix. *In*: ARAÚJO, Denize C. (org.). **Imagem (ir) realidade**: comunicação e cibernídia . Porto Alegre: Sulinas, 2006. p. 53-65.

LÖBACH, Bernd. **Design industrial**: bases para a configuração dos produtos industriais. Tradução Freddy Van Camp. São Paulo: Blucher, 2001.

MATTA, Alfredo Eurico R. Desenvolvimento de metodologia de design socioconstrutivista para a produção do conhecimento. *In*: GURGEL, Paulo Roberto H.; SANTOS, Wilson N. (orgs.). **Saberes plurais, difusão do conhecimento e práxis pedagógica**. Salvador: Edufba, 2012. p. 237-258.

MORAES, Ana Maria; SANTA ROSA, José Guilherme. **Design Participativo, técnicas para inclusão de usuários no processo de ergodesign de interfaces**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rio Books, 2012.

SALES, Joseanne de L. **Design Emocional**. Curitiba: Intersaberes, 2021.

SALES, Mary Valda S.; NONATO, Emanuel do R. S. Educação a distância e currículo: hipertexto como perspectiva de flexibilidade e design pedagógico. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 2, p. 616-645, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/34477>. Acesso em: 23 out. 2022.

TAI, Hsuan-An. **Design**: conceitos e métodos. São Paulo: Blucher, 2018.

TORREZAN, Cristina, A. W.; BEHAR, Patricia Alejandra. Parâmetros para a construção de materiais educacionais digitais do ponto de vista do *design* pedagógico. *In*: BEHAR, Patricia Alejandra (org.). **Modelos pedagógicos em educação à distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 33-65.

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN EL SIGLO XXI; ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INCLUSIÓN DIGITAL

Trilce Fabiola Ovilla Bueno¹

Introducción

En el siglo XXI, la educación superior se enfrenta a una serie de desafíos y oportunidades en un mundo cada vez más digitalizado y conectado. La educación digital y la inclusión mediática se han convertido en dos aspectos claves para garantizar una formación integral y equitativa en este contexto. Por ello la educación universitaria en el siglo XXI debe ser disruptiva y transformadora. Su objetivo debe centrarse en preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos y oportunidades de un mundo digitalizado. Debe ayudarlos a generar habilidades y capacidades para desenvolverse en una realidad que esta en constante cambio y hasta cierto punto es incierta. En este orden de ideas, la educación digital e inclusión mediática se convierten en herramientas poderosas para lograr este objetivo. A través de una formación completa que integre tecnología, alfabetización mediática y pensamiento crítico, las instituciones de educación superior pueden cultivar ciudadanos informados, responsables y participativos.

La educación universitaria, en virtud del papel que juega como culminación de la preparación personal, reviste una importancia sustancial. No sin razón, se considera habilitante, proporcionando los cimientos necesarios para el desarrollo y la vida, tanto personal como profesional de los individuos. Al ser un derecho fundamental, la educación no solo conlleva su propio valor intrínseco, sino que también activa otros derechos fundamentales en la sociedad. En particular, cuando se trata de la educación universitaria, la responsabilidad se intensifica, ya que, al igual que cualquier actividad humana, está en constante transformación para adaptarse a los nuevos paradigmas que la sociedad presenta.

En consecuencia, no sorprende que la educación superior haya experimentado modificaciones y evoluciones significativas en relación con la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en su quehacer cotidiano. Los avances tecnológicos, como el uso de la Inteligencia Artificial, los nuevos modelos educativos como el B-learning y el uso generalizado de dispositivos tecnológicos (computadoras, teléfonos móviles, tabletas, televisores inteligentes), plantean desafíos sin precedentes. Estos desafíos no solo son

1238

¹ Trilce Fabiola Ovilla Bueno, Profesora de tiempo completo Asociado A de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México. - trilce.ovilla@derecho.unam.mx

pedagógicos y se relacionan con el currículo formal, sino que también involucran aspectos fundamentales como la alfabetización mediática y la inclusión digital.

Paradigma actual de la Educación Universitaria

En este contexto, resulta fundamental que la academia comprenda y aborde estos desafíos de manera adecuada. La implementación de la educación digital en las instituciones de educación superior ya no solo es una cuestión de innovación educativa, sino se ha convertido en una necesidad. Sin embargo, hay que ser cuidadosos, pues el incorporar tecnología en los procesos de enseñanza aprendizaje implica un análisis profundo del objetivo que se tiene para hacerlo. Me refiero a que basta solo con utilizarla, hay que definir par que y como hacerlo. Coincido con Sanchez, Escamilla y Moreno (2021) cuando señalan que:

*“No debemos dejarnos llevar por el espejismo de los dispositivos digitales actuales y la prácticamente infinita cantidad de hardware y software a la que somos expuestos docentes y administradores, sin hacer un profundo ejercicio de reflexión del para que necesitamos estas herramientas y como podemos insertarlas en el dinámico proceso educativo”.*²

Conocimiento y valores son las dos bases en las que se deben cimentar los programas desarrollados por y en la educación digital. Así como en el uso de la tecnología, que a juicio de W.B. Arthur (2009) la Tecnología actual se encuentra en su tercer nivel de desarrollo; el cual consiste en la accesibilidad que se tiene de dispositivos y practicas de ingeniería en la sociedad de manera cotidiana y permanente. No olvidemos que el primer nivel hace referencia a cuando la tecnología se usa para satisfacer una necesidad básica (plancha, horno de micro hondas, televisor) El segundo nivel se presenta cuando la tecnología se ve como un conjunto de herramientas y componentes creados y utilizados para fines específicos (TIC) y el tercero al que hacemos referencia ve a la tecnología como una actividad colectiva (integración a la vida diaria)

La educación digital se refiere al uso de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En un mundo donde la información y el conocimiento están al alcance de un “clic” en un botón, es necesario que las instituciones de educación superior se adapten a este cambio y aprovechen las herramientas digitales para potenciar la experiencia educativa. La incorporación de dispositivos electrónicos, plataformas en línea, recursos multimedia y aplicaciones interactivas permite un aprendizaje más dinámico, accesible y colaborativo. Por lo que de conformidad a la teoría de W.B. Arthur estamos frente al umbral de la tercera etapa

1239

² Sanchez, Escamilla, Moreno (2021) La naturaleza de las innovaciones educativas. Innovación educativa en educación superior: Una mirada 360.

y consolidación de la segunda etapa en cuanto a desarrollo tecnológico se refiere en materia de educación.

Sin embargo, para que la educación digital sea efectiva, es necesario abordar la inclusión mediática. (Parte esencial de la tercera etapa, antes mencionada) La inclusión mediática se refiere a la capacidad de los individuos para acceder, evaluar y utilizar críticamente los medios de comunicación y la información. En un mundo saturado de información, es crucial que los estudiantes desarrollen habilidades para filtrar, analizar y discernir la veracidad y relevancia de la información que encuentran en línea. La alfabetización mediática se convierte así en una competencia fundamental para la formación de ciudadanos críticos, responsables y participativos.

La inclusión digital, por su parte, se refiere a la manera de garantizar el acceso equitativo a las tecnologías y a las oportunidades que estas brindan. Ambos aspectos son esenciales para asegurar que los estudiantes universitarios estén preparados para enfrentar los retos y aprovechar las oportunidades que ofrece este siglo.

La educación digital e inclusión mediática deben ir de la mano para garantizar una educación superior de calidad y equitativa. Es importante que las instituciones promuevan la formación de estudiantes en el uso responsable y ético de la tecnología, así como en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y análisis de medios. Esto implica fomentar el uso consciente de las redes sociales, la identificación de noticias falsas, la protección de datos personales y el respeto a la propiedad intelectual, así como estimular la honestidad académica y por ende la congruencia ética.

La inclusión mediática también se relaciona con la diversidad y la equidad en el acceso y uso de la tecnología. Es esencial que las instituciones de educación superior trabajen para reducir la brecha digital, asegurando que todos los estudiantes tengan acceso a recursos digitales y capacitación en su uso. Además, se deben tener en cuenta las diferencias socioeconómicas, culturales y lingüísticas para garantizar una educación inclusiva y equitativa.

Los datos duros con los que se cuentan a nivel mundial, son alarmantes en materia de exclusión digital, lo que nos obliga a plantear soluciones para generar inclusión digital y alfabetización mediática. En mi parecer ese es el principal desafío de las Universidades en este siglo. Pues no solo debemos preparar a los jóvenes con los conocimientos relacionados con la profesión que desean ejercer, sino también dotarlos con aptitudes y habilidades para desenvolverse en un mundo sin fronteras en materia digital. Además de crear las condiciones para que también lo puedan hacer los demás miembros de la sociedad que por distintas razones no son parte de la comunidad universitaria en el mundo.

Desafios: Alfabetización mediática e inclusión digital

Uno de los temas mas preocupantes en la actualidad es el relacionado con la brecha digital, pues esta pudiese generar una mayor desigualdad educativa, como lamentablemente se ha manifestando en otros ámbitos sociales. (laboral por ejemplo). La brecha digital puede ser definida como la desigualdad en el acceso a Internet y al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación entre grupos sociales. De conformidad a la pagina web de Iberdrola S.A. (Empresa Española) la brecha digital afecta al 52 % de las mujeres y al 42 % de los hombres del mundo.³

La mejor manera de minimizar y posteriormente erradicar su impacto es a través de la alfabetización digital . La cual puede ser entendida como:

“el proceso de aprendizaje que permite a una persona adquirir competencias para entender y aprovechar el potencial educativo, económico y social de las nuevas tecnologías.”⁴

Al respecto Marisol Flores Garrido, profesora de la Escuela Nacional de Estudios Superiores de Morelia, de la Universidad Nacional Autónoma de México señala que *para reducir las brechas en la alfabetización digital es necesario diseñar programas que identifiquen necesidades y retos específicos que diferentes grupos de la sociedad tienen respecto a la tecnología.*⁵

En este orden de ideas, debo señalar que coincido con la anterior afirmación y es perfectamente aplicable al ámbito educativo. Se deben diseñar currículos formales (planes y programas de estudio) en función de las necesidades y retos del alumnado, y coadyuvar el proceso de aprendizaje con los currículos informales (sociedad, medios de comunicación y medios de difusión) teniendo en consideración el acceso real que tiene el alumnado y el profesorado a la tecnología y su correcto uso (acceso a infraestructura, motivación y conocimiento sobre las diversas herramientas digitales así como sus habilidades para usarlas)

Flores Garrido (2023) enfatiza que *“tendríamos que ampliar nuestra perspectiva de lo que se considera alfabetismo digital. Pensarlo más allá de la familiaridad con dispositivos electrónicos y poner énfasis en la necesidad de pensar de manera crítica las herramientas tecnológicas, de una forma que permita*

1241

³ Iberdrola (2023) La brecha digital en el mundo y porque provoca desigualdad.

⁴ Idem

⁵ Entrevista a Marisol Flores en Gaceta UNAM. Organó informativo de la Universidad Nacional Autónoma de México. Publicando el 6 de marzo de 2023

questionar y remilgaran su diseño, su uso, y sus posibilidades en contextos específicos.”⁶

Ahora bien, no hay que perder de vista que la brecha digital tiene varias aristas, una de las principales es la denominada brecha de género digital. La cual representa otro importante desafío en la alfabetización mediática e inclusión digital, y se debe señalar que, lamentablemente, no solo se presenta en la educación superior.

El Instituto Nacional de Estadística Español, define a la brecha de género digital como la diferencia del porcentaje de hombres y mujeres en el uso de indicadores TIC, dicha diferencia es expresada en puntos. La condición de ser mujer (género) es una limitante para acceder al uso y disfrute de las TIC, por diversas razones.

La brecha de género en el campo de las habilidades en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es evidente (Datos proporcionados por la UNESCO). Se estima que los hombres tienen aproximadamente cuatro veces más probabilidades que las mujeres de poseer estas habilidades. En los países que integran el G20, solo el 7% de las patentes de TIC son generadas por mujeres, y a nivel mundial, el promedio es aún más bajo, con un 2%. Además, en el ámbito laboral, las cifras muestran que el porcentaje de mujeres solicitantes para trabajos técnicos en inteligencia artificial (IA) y ciencia de datos en empresas tecnológicas de Silicon Valley es inferior al 1% del total.⁷

Estos datos resaltan la desigualdad de género en el acceso y la participación de las mujeres en estos campos tecnológicos. Como ejemplo, en 2009, se estimaba que 2.5 millones de mujeres con educación universitaria trabajando en disciplinas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), en comparación con 6.7 millones de hombres.

Lo que nos lleva a presentar el concepto de División Digital de Género, la cual se define como el conjunto de sesgos de género introducidos en los productos tecnológicos, en el sector de la tecnología y en la educación en materia de conocimientos digitales e informáticos. (UNESCO) Tanto la brecha de género digital como la división de género digital son grandes obstáculos para la inclusión digital.

Estas disparidades son preocupantes y evidencian la necesidad de promover la igualdad de género en el ámbito tecnológico, así como en el de educación superior. Es esencial implementar medidas para fomentar el acceso, la educación y la participación de las mujeres en estas áreas. Esto no solo contribuirá a cerrar la brecha de género, sino que también enriquecerá la diversidad de talentos y perspectivas en la tecnología, impulsando la innovación y el progreso.

1242

⁶ FLORES GARRIDO Marisol (2023) Alfabetización digital; se debe diseñar programas para cada grupo de la sociedad. Gaceta UNAM

⁷ Shah, Huma; Warwick, Kevin (2016). *mitating Gender as a Measure for Artificial Intelligence: - Is It Necessary?*

Es fundamental trabalhar em políticas y programas que brinden oportunidades equitativas para las mujeres, promoviendo la formación y el empoderamiento en el campo de las TIC y STEM. Al hacerlo, podremos construir una sociedad más inclusiva y equitativa, donde todas las personas, sin importar su género, tengan las mismas oportunidades para desarrollar y utilizar habilidades tecnológicas, contribuyendo así al avance y desarrollo sostenible de nuestras comunidades.

Para ello, es imperante que al generar estrategias para la alfabetización digital y mediática, se eliminen todo tipo de brechas Digitales (tanto de Género como generacionales) y divisiones Digitales de Género, así como crear una motivación y una conciencia ética para el uso apropiado e incorporación total de las Tecnologías de la Información y Comunicación a las aulas universitarias. Para lo cual se debe identificar los factores económicos, sociales, y culturales que van vinculados a la llamada era digital que vivimos.

Al respecto la UNESCO (2017) sugiere la aplicación de cinco leyes de la alfabetización mediática e informacional. Las cinco Leyes “*están inspiradas en las Cinco Leyes de la Bibliotecología propuestas por S. R. Ranganathan en 1931. Las Cinco Leyes de MIL (Media and Information Literacy) pretenden ser guías, junto con otros recursos de la UNESCO, para todas las partes interesadas e involucradas en la aplicación de MIL; en todas las formas de desarrollo.*”⁸ Estas pautas son:

Primera Ley: *La información, la comunicación, las bibliotecas, los medios, la tecnología, Internet y otros proveedores de información son fundamentales para la participación cívica crítica y el desarrollo sostenible. Todos ellos tienen igual importancia y ninguno debe ser considerado más relevante que los demás.*

Segunda Ley: *Cada ciudadano es un creador de información y conocimiento, y tiene un mensaje que expresar. Todos deben tener el poder de acceder a nueva información y expresarse. La alfabetización mediática e informacional es para todos, sin importar género, y es un componente clave de los derechos humanos.*

Tercera Ley: *La información, el conocimiento y los mensajes no siempre son neutrales ni están libres de sesgos. Cualquier enfoque de alfabetización mediática e informacional debe reconocer y hacer transparente esta realidad para todos los ciudadanos.*

Cuarta Ley: *Todos los ciudadanos desean conocer y comprender nueva información, conocimiento y mensajes, así como comunicarse, incluso si no son conscientes o no lo admiten. Sin embargo, sus derechos nunca deben ser comprometidos en el proceso.*

1243

⁸ UNESCO (2017) Five Laws of Media and Information Literacy. Communication and Information.

Quinta Ley: *La alfabetización mediática e informacional no se adquiere de forma instantánea. Es una experiencia y un proceso dinámico. Se completa cuando abarca conocimientos, habilidades y actitudes, y cubre el acceso, la evaluación, el uso, la producción y la comunicación de información, medios y contenido tecnológico.*

Reducir y en su caso eliminar la brecha digital no es una tarea fácil porque esta no surge solo a partir de las tecnologías, va aparejada a el acceso a ellas y a la información así como a la motivación que se nos presentan para su uso. El objetivo en las Universidades debe ser el de aminorar el impacto negativo que tiene en la vida de las personas el estar al margen de las tecnologías digitales; en dos dimensiones. La primera, obviamente en la propia aula universitaria con el alumnado y el profesorado y la segunda en términos sociales.

Otro desafío que se presenta, que esta vinculado a la inclusión digital, es el relacionado con la Etica. La cual desempeña un papel preponderante en la alfabetización mediática e inclusión digital. Como se ha mencionado, las Universidades tienen el compromiso de formar profesionales útiles a la sociedad, con conocimientos, cualidades, capacidades y habilidades que les permitan un desarrollo personal y social benéfico para todos, por lo que esta formación debe incluir bases éticas sólidas. Al respecto, podemos mencionar varios aspectos que deben ser tomados en cuenta al momento de implementar los programas para alcanzar los objetivos planteados:

- * Responsabilidad y transparencia; compromiso social.
- * Privacidad y seguridad de los datos
- * Equidad en el acceso, uso y disfrute de las TIC
- * La integridad y honestidad académica de la comunidad universitaria. Regulación en los códigos éticos de las distintas entidades académicas o instituciones de educación superior.

1244

En este panorama, es relevante no perder de vista lo que señalan Sanchez, Escamilla y Moreno (2021):

“El reto de mantener vigentes los aspectos profundamente humanos del acto educativo, sin abusar irracionalmente, de la tecnología moderna y tratando de potencialidad la habilidades y entusiasmo de los actores educativos, es una de las formidables tareas de la docencia moderna.”

La educación universitaria en el siglo XXI enfrenta desafíos significativos en cuanto a la alfabetización mediática e inclusión digital. La responsabilidad es social, es decir, es de todos nosotros. Es crucial abordar la brecha digital, promover la igualdad de género en el acceso a las

⁹ Sanchez, Escamilla, Moreno (2021) Opus cit.

TIC, integrar la alfabetización mediática en los programas educativos y fomentar una cultura ética en el uso de la tecnología. Sin perder de vista que somos personas los involucrados en los proceso y como tales debemos tener en cuenta el sentido humano en nuestras acciones. Al hacerlo, estaremos construyendo una sociedad más inclusiva, equitativa y preparada para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades de un mundo digitalizado presente y futuro.

Conclusiones

La educación universitaria, como culminación de la preparación profesional, debe adaptarse y responder a los cambios y desafíos que surgen en la sociedad contemporánea. Se deben reestructurar, adaptar o cambiar los currículos formales para incorporar la educación digital. La integración de las tecnologías de la información y la comunicación, los modelos educativos innovadores y la inclusión digital, representa un nuevo panorama que requiere una atención cuidadosa y una respuesta adecuada. Como universitarios es nuestro deber entender y abordar estos desafíos de manera ética. La educación universitaria es formativa y no solo informativa. Se deben fortalecer habilidades duras y blandas. Y propiciar que los futuros profesionistas tengan un compromiso social y sean capaces de ser disruptivos en el ejercicio de su profesión. Ser capaces, primero en el aula de conocer, manejar y aprovechar los avances tecnológicos y después trasladar estas habilidades y aptitudes al ejercicio profesional, en beneficio de la sociedad.

La clave para una educación superior integral es la implementación de una adecuada alfabetización mediática y de la inclusión digital. La alfabetización mediática implica la capacidad de acceder, evaluar y utilizar críticamente los medios de comunicación y la información, mientras que la inclusión digital garantiza un acceso equitativo a la tecnología y sus oportunidades.

Ambos aspectos deben ser incorporados de manera integral en los programas educativos universitarios. Es esencial tener en cuenta la diversidad socioeconómica, cultural y lingüística para asegurar una educación inclusiva y equitativa que responda a las necesidades de todos los estudiantes. Esto implica adaptar las estrategias pedagógicas, los recursos y las herramientas tecnológicas para garantizar que cada individuo tenga la oportunidad de acceder, comprender y utilizar de manera crítica la información y los medios de comunicación. (La educación personalizada es una de las grandes ventajas que nos presentan estos modelos educativos digitales) Al hacerlo, se promueve la igualdad de oportunidades y se fortalece el tejido social de manera sostenible.

Para realmente tener una inclusión digital se debe reducir y en su caso eliminar la brecha digital, tarea que no es fácil, porque esta no surge solo a partir de las tecnologías en si mismas, va a aparejada a el acceso a ellas y a la información que se tiene de ellas; así como a la motivación que se nos presentan para su uso. La brecha digital, especialmente en términos de género, plantea un importante obstáculo

1245

para la inclusión digital. Los datos revelan que las mujeres tienen menos acceso y participación en habilidades relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Es esencial abordar esta desigualdad y promover la igualdad de género en el ámbito tecnológico y de educación superior. Para lograrlo, se deben implementar medidas que fomenten el acceso equitativo a las TIC, la capacitación y la participación de las mujeres en estas áreas.

El objetivo en las Universidades, como ya se ha comentado, debe ser el de aminorar el impacto negativo que tiene en la vida de las personas el estar al margen de las tecnologías digitales. Considero que se deben abordar dos dimensiones. La primera, obviamente en la propia aula universitaria con el alumnado y el profesorado y la segunda en términos sociales, ayudar a que todos los seres humanos sean beneficiados de la alfabetización mediática y la inclusión digital. Para lo cual se debe garantizar una educación superior de calidad y con equidad para las generaciones presentes y futuras. Los paradigmas educativos actuales ya no constituyen innovaciones, mas bien se han convertido en los menesteres de nuestra era.

Referencias

FLORES GARRIDO Marisol (2023) Alfabetización digital; se debe diseñar programas para cada grupo de la sociedad. Gaceta UNAM 6 de marzo 2023 <https://www.gaceta.unam.mx/se-deben-diseñar-programas-para-cada-grupo-de-la-sociedad/>

Iberdrola S.A. (2023) La brecha digital en el mundo y porque provoca desigualdad. Compromiso social. <https://www.iberdrola.com/compromiso-social/que-es-brecha-digital>

SANCHEZ Melchor y ESCAMILLA Jose Coordinadores (2021) Innovación educativa en educación superior: Una mirada 360. RIE 360 - CUAIEED UNAM

SHAH, Huma and WARWICK, Kevin (2016). «Imitating Gender as a Measure for Artificial Intelligence: - Is It Necessary?». *Proceedings of the 8th International Conference on Agents and Artificial Intelligence* SCITEPRESS - Science and Technology Publications

UNESCO (2017) Five Laws of Media and Information Literacy. Communication and Information. <https://web.archive.org/20181207154048/http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/five-laws-of-mil/>

WEST Mark, KRAUT Rebecca and CHEW Han.(2019). I'd blush if I could: closing gender divides in digital skills through education, UNESCO Equals Skills Coalition <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367416.pdf>

W.B. Arthur (2009) The nature of technology: what it is and how it evolves. New York. Free Press. https://www.researchgate.net/publication/256712862_The_Nature_of_Technology_What_It_Is_and_How_It_Evolves_WB_Arthur_Free_Press_New_York_2009_246_pp

1246

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Valdineia de Castro Salvador¹
Roberta Negrão de Araújo²

Introdução

São inúmeras as discussões em torno da formação continuada de professores. Junges, Ketzer e Oliveira (2018) apontam que muitas das dificuldades apontadas no trabalho docente são históricas, envolvendo estruturas físicas, situações éticas e sociais e baixa remuneração, entre outros fatores. Assim, torna-se essencial identificar as necessidades dos professores no dia a dia na sala de aula.

Segundo Mantoan (2002), professores que atuam no ensino regular entendem que não possuem conhecimentos para trabalhar com alunos com deficiência. Pesquisas apresentam claramente dados que os professores precisam de uma boa formação para ensinar todos os alunos e não somente os alunos com deficiência. Com esta revisão de literatura, portanto, pretende-se levantar artigos, teses e dissertações existentes relacionadas ao tema Formação de Professores e identificação de alunos com deficiência intelectual na Educação Infantil.

No Brasil, a formação de professores que atuam na Educação Básica é tratada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.9394/96 e, segundo ela, essa formação:

[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, e admita-se como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

A Resolução n.01/2020 do Conselho Nacional da Educação/Conselho Pleno define formação continuada. Em seu artigo 4º apregoa

¹ Valdineia de Castro Salvador: Licenciada em Pedagogia e Especialista em educação especial pela Faficop - Cornélio Procópio, Mestranda em Ensino no Programa PPGEN da UENP - Cornélio Procópio.

² Roberta Negrão de Araújo. Docente Permanente do PPGEN da UENP. Professora Adjunta C do CCHE/UENP/CCP. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação.

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

Libâneo (2004) afirma que a formação de professores deve continuar durante toda sua trajetória de atuação, a questão da expressão formação continuada vem seguida da expressão formação inicial, esta faz referência ao ensino teórico e práticos. Entende-se como formação continuada a extensão da formação inicial, busca o aperfeiçoamento teórico e prático no próprio ambiente de trabalho, e a ampliação de uma cultura geral mais abrangente que vai além do exercício da profissão.

Segundo Oliveira (2018), considerando as políticas públicas implementadas nos últimos anos que impulsionaram o processo de inclusão, identificou-se um aumento de pessoas com transtorno do neurodesenvolvimento inseridas na rede regular de ensino. Mas ficar na escola não é o suficiente, é necessário assegurar a aprendizagem e o respeito a cada uma delas no espaço escolar. Neste contexto, a formação continuada de professores para atuar com as diferenças e, mais do que isso, com a pessoa com deficiência, sobretudo com a pessoa com deficiência intelectual tem sido desvelado como um dos maiores desafios dos professores.

1248

A deficiência intelectual necessariamente traz impactos visíveis para a organização da escola e da sala de aula e talvez nos aproxime de forma mais direta dos ideários da proposta educacional inclusiva – o de construir uma escola para todos (OLIVEIRA 2018, p.140).

Em 1994, a Conferência Mundial de Educação para Todos foi um marco histórico importante, pois nela foi aprovada a Declaração de Salamanca que enfatizou a abordagem inclusiva. O referido documento fortaleceu os movimentos em favor das pessoas com deficiência, influenciando na formulação de políticas públicas. Como fruto dessas lutas e reivindicações, foi promulgada, em 1996, a LDBEN n. 9394/96 que determina a Educação Especial (EE) como modalidade de ensino. Conforme Art. 58, “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996. Redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013).

Como previsto na referida lei, a Educação Especial passa a ser uma modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Conforme proposto no Parecer n. 17/2001 emitido pelo CNE/CEB, deverá ainda permear todas as modalidades de ensino e oferecer atendimento especializado aos alunos que:

1. apresentam necessidades educacionais especiais, durante o processo educacional e, demonstram:

1.1. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

1.1.1. aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

1.1.2. aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

2.2. dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

2.3. altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (BRASIL, 2001, p.18).

O Plano Nacional da Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 traz, em sua essência, grande avanço no que se refere à construção da escola inclusiva como meio de garantir o atendimento à diversidade humana. O referido plano propõe 20 metas, dentre elas, destaca-se a

1249

META 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou privados.

Partindo desse contexto, foi realizado um levantamento na escola onde a mestranda atua como professora especialista desde 2011, junto a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, com o objetivo de identificar o número de matrículas de alunos no 6º ano com alguma deficiência sem diagnóstico. Observou-se que, no período de fevereiro de 2012 a julho de 2023 atendeu-se 79 alunos na Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Destes, 33 alunos eram egressos de sala de recursos e, portanto, já diagnosticados, destes nenhum foi diagnosticado na educação infantil; 46 alunos acompanhados durante o período ingressaram

sem avaliação prévia, mas que posteriormente passaram por avaliação e receberam diagnóstico de alguma deficiência, foram inseridos nos atendimentos educacionais especializados, com lacunas na aprendizagem e comportamentos inadequados, alunos estes que se diagnosticados ainda na Educação Infantil possivelmente chegariam nos 6º ano com maiores possibilidades de aprendizagem.

Percebe-se uma lacuna na formação continuada dos professores, para que estejam preparados para identificar precocemente e encaminhar as crianças pequenas para avaliação diagnóstica e inserção destas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ainda na Educação Infantil.

A Constituição Federal de 1998 afirma que é dever do Estado o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos. Com a LDBEN n.9394/96, a Educação Infantil tornou-se a primeira etapa da Educação Básica e, em 2006, com a antecipação do acesso ao Ensino Fundamental para 6 (seis) anos, tal etapa passou a atender crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos. Embora direito de todos, a Educação Infantil é obrigatória apenas para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, de acordo com a Emenda Constitucional n. 59/2009 (BRASIL, 2017).

A Deliberação n.02/2016 do Conselho Estadual de Educação do Paraná fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino no Estado do Paraná. Conceitua como público alvo da educação especial aquele impedido a longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial e altas habilidades, com direito a educação igualmente aos demais estudantes. Atesta a modalidade EE como dever do estado e da família, assegurando o direito a aprendizagem no decorrer da vida. Prevê a inclusão na rede regular de ensino com professor de apoio e Sala de Recursos Multifuncional, Intituição de ensino Especializada, Centro de Atendimento Educacional Especializado, com professores especializados.

Para tanto, com objetivo de cumprir a meta 4 do PNE (2014/2024), a rede de ensino do Estado do Paraná, em 2018, aprovou a Instrução n.15/2018- SEED/SUED. Esta estabelece critérios para o AEE na Educação Infantil. No momento da avaliação tem-se o objetivo de acompanhar e investigar o contexto que interfere no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança matriculada em creche de 0 (zero) a 03 (três) anos e pré-escola, 04 (quatro) a 05 (cinco) anos, tendo em vista seu atendimento especializado precoce quando for constatado algum tipo de deficiência.

Para Carvalho (2007), a inclusão trata de um processo sem volta, por isso é importante que os professores se atualizem. Porém, neste processo existem barreiras a serem superadas e, as mais difíceis não são as arquitetônicas, mas sim as atitudinais (CARVALHO, 2007). O processo de inclusão não pode ser reducionista, e sim constituir princípio de trabalho que permita análise do sistema pedagógico com engajamento assumido por todos os envolvidos no sistema educacional. Tal cenário interfere diretamente na identidade do professor, que vai se modificando ao longo da sua trajetória pela formação continuada. Logo, esta se torna

cada vez mais necessária atuar junto a estudantes com deficiência que se encontram na rede regular de ensino.

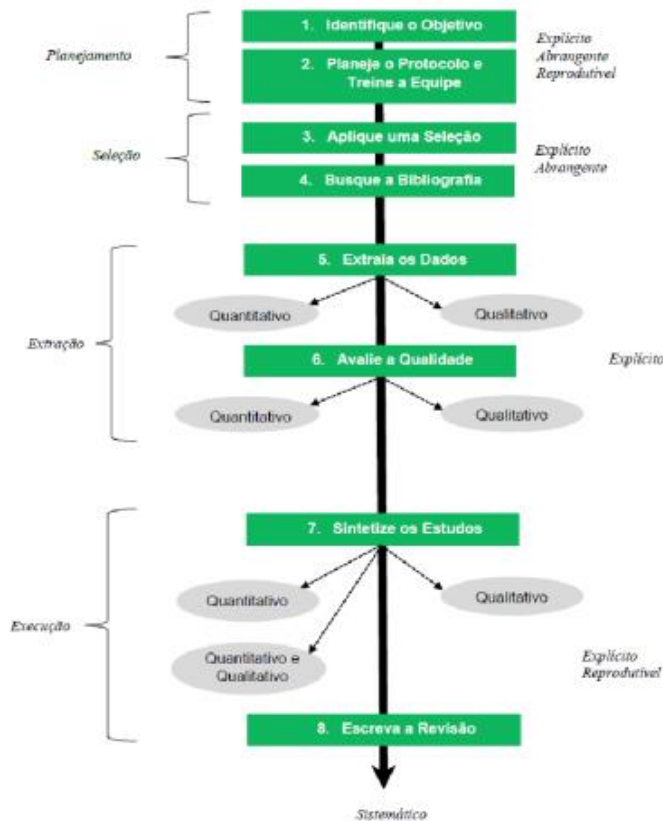
Diante da inquietação realizou-se uma adaptação das etapas indicadas por Okoli (2019) para uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), com o objetivo de responder às questões: O que foi publicado nos últimos cinco anos sobre Formação de professores e identificação de deficiência intelectual na Educação Infantil? Na literatura existente qual o(s) instrumento(s) pedagógico(s), formal ou informal, para o reconhecimento da Deficiência Intelectual (DI) na Educação Infantil?

Metodologia

O levantamento realizado baseou-se nas etapas da RSL fundamentada em Okoli (2019). Para o autor, a pesquisa é fundamental em quaisquer áreas do conhecimento, e sua metodologia abarca etapas como: definição dos objetivos e do problema da pesquisa, a elaboração dos instrumentos de coleta de dados e a definição de abordagem para análise e interpretação dos resultados. Porém, é admissível planejar uma revisão de literatura como uma fase que antecede a todas essas, que possibilita adaptá-las servindo ainda para encontrar lacunas na literatura, direcionando o pesquisador sobre os rumos a seguir. Segundo Okoli (2019), para que uma revisão se faça cientificamente, é necessário seguir os passos apresentados na Figura 1.

1251

Figura 1 – Passos da RSL



1252

Fonte: Okoli (2019).

A revisão realizada, embora tenha seguido os oito dos passos propostos por Okoli (2015), foi adaptada, tendo como encaminhamento: (1) Identificação do objetivo; (2) Planejamento das ações; (3) Seleção de artigos, teses e dissertações; (4) Relação do material selecionado; (5) Extração dos dados; (6) Avaliação da qualidade na Plataforma Sucupira; (7) Síntese do material coletado e (8) Escrita da revisão.

Os materiais foram coletados nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e Google Acadêmico, no período de agosto a dezembro/2022. A pesquisa buscou material relativo ao tema formação de professores,

Educação Infantil e deficiência intelectual, foram descartados os que não estavam coerentes com a pesquisa. O critério de inclusão foi a existência da terminologia “deficiência intelectual”. Após esta etapa fez-se a leitura dos resumos e elaboração de um quadro somente com os materiais pertinentes ao tema da pesquisa.

Resultados e discussões

Ao realizar a pesquisa relacionada a teses e dissertações na BDTD, com o descritor **formação de professores**, encontramos na base de dados 10.319 referenciais. Já com o descritor **formação de professores e Educação Infantil**, 817 referenciais. Com os termos **formação de professores e educação especial**, 1.506 referenciais. Para finalizar utilizamos **formação de professores e Educação Infantil e Deficiência intelectual**, localizamos então 2 referenciais. Todavia, devido a mudança de terminologia substituímos o termo deficiência intelectual por **deficiência mental** e encontramos mais 2 referenciais.

Com o objetivo de ampliar o levantamento das produções anteriores, utilizamos outros disparadores pertinentes ao tema pesquisado como: (1) **Formação de professores e deficiência intelectual**, foram encontrados 57 referenciais; (2) **deficiência mental**, 61 referenciais e **retardo mental** zero artigo; (3) **Formação de professores e deficiência intelectual e educação infantil**, encontramos 13 referenciais; (4) **Formação de professores e Identificação de alunos com deficiência intelectual na educação infantil**, apenas 1 referencial; (5) **Formação de professores e identificação precoce de crianças com deficiência intelectual, mental e retardo mental** zero referencial; (6) **Deficiência intelectual**, 385 referenciais; (7) **Deficiência intelectual e educação infantil**, 13 referenciais. Quando utilizamos o filtro Programa de Pós-graduação em Educação Especial com o descritor **Formação de professores e deficiência intelectual e educação infantil**, obtivemos 2 referenciais. Ao adicionar o filtro deficiência mental com o mesmo descritor, encontramos apenas 1 referencial.

Estes artigos foram selecionados no período compreendido entre 2017 a 2022. Após leitura dos resumos selecionou-se 2 teses e 1 dissertação, consideradas pertinentes ao tema, apresentadas no Quadro 1.

1253

Quadro 1 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	TIPO/ INSTITUIÇÃO	ÁREA
Avaliação pedagógica e deficiência intelectual: formação de profissionais da rede pública	Anaí Cristina da Luz Stelmachuk	2017	Tese Universidade Federal de São Carlos	Educação Especial
Práticas pedagógicas com crianças com deficiência intelectual na educação infantil	Claudia Maria Ferreira Campos	2018	Dissertação Universidade Federal de Goiás.	Educação
Processo de Constituição da criança com deficiência intelectual na educação infantil	Juliana Nascimento Alcantara	2019	Tese Universidade Federal de Sergipe	Educação

Fonte: as autoras (2023).

1254

Stelmachuk (2017) trata sobre o processo de inclusão na Educação Infantil, tido pela autora como o momento apropriado para trabalhar os atrasos no desenvolvimento. Coloca o professor como mediador, apresenta como tem sido para as crianças com deficiência intelectual vivenciar as atividades pedagógicas na perspectiva socio cultural. Analisou as práticas dos professores através da formação continuada. Momento que para os professores segundo a autora foi possível ampliar sua visão de atuação, os professores demonstraram ver como relevante o processo de inclusão ainda na fase de desenvolvimento, mas apontaram também as diversas dificuldades encontradas.

Campos (2018) objetivou com esta pesquisa identificar as concepções que norteiam o trabalho dos professores em uma determinada localidade e, como tem ocorrido o processo de avaliação dos alunos com suspeita de deficiência intelectual para ingresso na Educação Especial. O aporte teórico utilizado na pesquisa contou com as teorias educacionais críticas e dialéticas, encaminhamento metodológico na perspectiva histórico e dialética, com os cursos de formação fundamentados na pedagogia histórico crítica.

Alcantara (2019) analisou o processo de constituição subjetiva da criança com deficiência Intelectual na Educação Infantil, com preceitos na psicanálise, discutiu a deficiência intelectual por diferentes modelos epistemológicos com ênfase em Lacan. Tratou também do diagnóstico como rótulos.

Em seguida pesquisamos no Portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o descritor **formação de professores** e encontramos na base de dados 21.003 referenciais. Com o descritor **formação de professores e educação infantil**, 1.131 referenciais, utilizando os termos **formação de professores e educação especial**, 1.752 referenciais, e com **formação de professores e educação infantil e deficiência intelectual**, localizamos um único referencial.

Na sequência, devido à mudança de terminologia, substituímos o termo deficiência intelectual por deficiência mental e encontramos 3 referenciais, já com o termo **retardo mental**, zero referencial. Com o objetivo de coletar o maior número possível de teses, artigos e dissertações pertinentes ao estudo, usamos outros disparadores relacionados, como: **Formação de professores e deficiência intelectual** e substituindo os termo deficiência intelectual por deficiência mental e retardo mental, no total encontramos 127 referenciais; **formação de professores e deficiência intelectual e educação infantil**, 1 referencial; **formação de professores e identificação de alunos com deficiência intelectual na educação infantil**, 6 referências; **educação infantil e deficiência intelectual**, localizamos 11 referenciais; **Formação de professores e deficiência intelectual**, 21 referenciais; **formação de professores e identificação precoce de crianças com deficiência intelectual, mental e retardo mental**, 1 referencial; **deficiência intelectual**, 895 referencial. O filtro no que se refere ao período, compreendeu entre 2017 a 2021, além de revisado pelos pares no assunto educação, educação especial e deficiência intelectual. Após leitura dos resumos selecionou-se 3 artigos e 1 dissertação, conforme o Quadro 2.

1255

Quadro 2 - Portal Periódicos da CAPES

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	TIPO/INSTITUIÇÃO	ÁREA
Formação de Professores da Educação Infantil: reflexões sobre a necessária instrumentalização teórica do profissional atuante com crianças com ou sem deficiência	Gabriely Cabestré Amorim 1 Elieuzza Aparecida de Lima 2 Rita de Cássia Tibério Araújo 3	2017	Artigo RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. UNESP	Educação A2 Ensino B1
Encontro entre Educação Inclusiva: a formação professores-mediadores na área da deficiência intelectual	Anna Augusta Sampaio de Oliveira	2018	Artigo Unisinos – doi: 10.4013/edu.2018.222.03 Universidade Estadual Paulista	A2
Desafios dos professores na mediação das brincadeiras de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil	Maria Madalena Moraes Sant'anna 1 Eduardo José Manzini 2 Dilmeire Sant'anna Ramos Vosgerau 3 Vera Lúcia Messias Fialho Capellini 4 Luzia Iara Pfeifer 5	2018	Artigo Revista Portuguesa de Educação doi: 10.21814/rpe.13678	Educação A1 Ensino B1
A participação da criança com deficiência no contexto da educação infantil	Priscila Brasil dos Santos	2019	Dissertação Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Educação

1256

Fonte: as autoras (2023).

Amorim, Lima, Araujo (2017) a pesquisa buscou identificar e discutir o perfil do professor da Educação Infantil em turmas de crianças com deficiência Intelectual, nos municípios do interior de São Paulo. Segundo a autora os professores responderam que devido a carga horária de trabalho torna-se inviável a formação continuada, porém relatam a dificuldade em trabalhar com alunos com deficiência devido a falta de formação específica.

Oliveira (2018) o estudo intencionou capacitar professores especialistas da rede municipal de São Paulo, usando a estratégia piramidal para que os mesmos se tornassem mediadores na escola em que atuam com os seus pares. Segundo a autora a estratégia foi favorável uma vez que a formação chegou ao professor da sala comum.

Sant'anna *et al.* (2018) para a elaboração deste artigo procurou-se verificar a impressão dos professores quanto a dificuldade de mediação nas brincadeiras com os alunos com deficiência intelectual na educação infantil. Segundo os autores os professores pontuaram que conseguem desenvolver com maior eficácia as atividades de brincadeiras quando podem contar com um professor auxiliar.

Santos (2019) analisou a participação do aluno com deficiência intelectual na Educação Infantil e, em que momento acontece o envolvimento e a mediação. As crianças foram observadas em três situações : brincar sozinhos e livres, da interação com o outro e nos momentos dirigidos pelo professor.

Com objetivo de ampliar o número de material a ser utilizado na revisão de literatura realizou-se a busca na base de dados no Google Acadêmico com os descritores: **formação de professores, formação de professores e educação infantil, formação de professores educação especial, formação de professores educação infantil e deficiência intelectual, formação de professores e deficiência intelectual, formação de professores: identificação de alunos com deficiência intelectual na educação infantil, formação de professores: identificação precoce de crianças com deficiência intelectual, mental e retardo mental** e, somente **deficiência intelectual** sem delimitação de período.

Após leitura dos resumos selecionou-se 1 artigo e 2 teses, sendo que uma já apareceu na base de dados da BDTD, além de 1 dissertação, considerando como critério de inclusão a relevância dos artigos encontrados para a pesquisa. O Quadro 3 apresenta os artigos selecionados.

1257

Quadro 3 – Google Acadêmico

TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	TIPO/ INSTITUIÇÃO	ÁREA
Avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva.	Gabriele Maria Brabo Sousa.	2007	Dissertação Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação
Sinalização das dificuldades de aprendizagem e/ou deficiência mental em crianças da pré-escola e do 1º ciclo através de dois instrumentos de Victória de La Cruz.	Cátia Patrícia Teixeira Ribeiro Guedes	2010	Tese de Mestrado ¹³ Universidade Fernando Pessoa - FCHS.	Psicologia Clínica e Saúde
Avaliação pedagógica e deficiência intelectual: formação de profissionais da rede pública	Anaí Cristina da Luz Stelmachuk	2017	Tese Universidade Federal de São Carlos.	Educação Especial
Porque as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual?	Marcia Denise Plestsch Carla de \ Paiva	2018	Artigo Revista Educação Especial Universidade Federal de Santa Mari.	Ensino (A2)

1258

Fonte: as autoras (2023).

Sousa (2007) buscou com esta pesquisa analisar com se dá o processo inicial de avaliação do aluno com deficiência Intelectual e, de que forma a avaliação contribui para o processo de aprendizagem . A pesquisa foi embasada no referencial teórico sócio-histórico, utilizando mais especificamente das contribuições de Vygotsky. O estudo possibilitou verificar que, tem-se rompido com o modelo médio para dar espaço ao modelo pedagógico neste processo de avaliação.

¹³Universidade Portuguesa.

Guedes (2010) trabalhou com a percepção dos professores da Pré-escola e do 1º ciclo quanto a dificuldade de aprendizagem ou não, e ou deficiência intelectual, utilizando-se de baterias de aptidões para aprendizagem escolar e provas de diagnóstico da Pré-escolar.

O estudo de Stelmachuk (2017) identificou as concepções de professores da sala de recursos e supervisores escolares sobre a deficiência intelectual e analisou o processo de avaliação a partir do curso de formação. A pesquisa foi desenvolvida em um Município do Estado do Paraná. Constatou-se que as avaliações são instrumentos utilizados para direcionar a aprendizagem do aluno.

Plestch e Paiva (2018) trabalharam com a avaliação de encaminhamento do aluno com deficiência intelectual na rede de ensino da Baixada Fluminense, pautada nas Diretrizes da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Os resultados mostraram a prevalência do modelo médico com uso de laudos em detrimento ao modelo social.

Considerações finais

No período da pesquisa procurou-se identificar os trabalhos que abordavam o assunto: Formação de professores e Identificação de crianças com deficiência intelectual na educação infantil, por consequência deste objetivo os bancos de dados apresentaram uma abundância de referenciais relacionados à formação de professores nos diversos segmentos, bem como na educação infantil, e também vários foram os artigos, teses e dissertações acerca do processo de inclusão da pessoa com deficiência intelectual.

Encontrou-se na base de dados da BDTD 3 referenciais: Deficiência Intelectual e Educação Infantil; Prática pedagógica com crianças com deficiência intelectual na educação infantil; Avaliação pedagógica deficiência intelectual e formação de profissionais.

Na base de dados Portal Periódicos da CAPES localizou-se 4 referenciais, sendo eles: Formação de professores mediadores na área da deficiência intelectual; Formação de professores da educação infantil e a necessidade de instrumentalização do professor atuante com crianças com deficiência; Desafios dos professores na mediação das brincadeiras de crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil; Participação da criança com deficiência no contexto da Educação Infantil.

Durante a pesquisa na base de dados do Google Acadêmico identificou-se 4 referenciais: Porque as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência? Avaliação pedagógica e deficiência intelectual na formação de professores; sinalização das dificuldades de aprendizagem e/ou deficiência mental em crianças da pré-escola e do 1º ciclo através de dois instrumentos de Victória de La Cruz; Avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva. Finalizando a pesquisa encontrou-se 11 referenciais entre artigos, teses e dissertações falando do tema da pesquisa separadamente, não se encontraram referências que abordassem o tema em conjunto.

Referências

ALCÂNTARA, Juliana Nascimento de. **Processo de constituição da criança com deficiência intelectual na educação infantil**. 2019. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão SE: 2019.

AMORIM, Gabriely Cabestré; LIMA, Eliuza Aparecida de; ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério. **Formação de Professores da Educação Infantil: reflexões sobre a necessária instrumentalização teórica do profissional atuante com crianças com ou sem deficiência**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara: v.12, n.1, p.387-403, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 5 ed. Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005**. De 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica. Diretrizes Nacional para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer nº17/2001 CNE/CEB de 11 de Setembro de 2001. Brasília. 2001.

BRASIL. **Lei nº 12.796/2013**. Altera a Lei nº 9394/96. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12796&ano=2013&ato=69dMTQU50MVpWTb0b>. Acesso em: 08 jul. 2023.

CAMPOS, Cláudia Maria Ferreira. **Práticas pedagógicas e socioculturais com crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil**. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Unidade Acadêmica Especial de Educação, Catalão: 2018.

CARVALHO, Rosita Edller. **Removendo Barreiras para Aprendizagem**. 6. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

1260

GUEDES, Cátia Patrícia Teixeira Ribeiro. **Sinalização das dificuldades de aprendizagem e/ou deficiência mental em crianças da Pré-Escola e do 1º ciclo, através de dois instrumentos de Victória de La Cruz.** 2010. 111 f. Tese (Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, Porto: 2010.

JUNGES, Fábio César; KETZER, Charles Martin; OLIVEIRA, Vânia Maria Abreu de. **Formação Continuada de Professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadoras.** Educação & formação. Fortaleza, v.3, n.9, p.88-101, set. dez. 2018.

LIBANEO, José Carlos. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática.** 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

OKOLI, Chitu. **Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura.** Tradução de David Wesley Amado Duarte; Revisão técnica e introdução de João Mattar. **EaD em Foco**, [s.l.], v.9, nº 1, e:748, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa. **A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar.** Unicamp. 2002. Inesul.edu.br.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. **Encontro entre Educação Especial e Educação Inclusiva: a formação de professores-mediadores na área da deficiência intelectual.** Revista Educação Unisinos. v.22, n.2, Marília, São Paulo: jun. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais:** 1994.

PARANÁ. **Instrução 15/2018 - SEED/SUED.** Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Curitiba: 2018.

PLETSCH, Marcia Denise; PAIVA, Carla de. **Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual?** Revista Educação Especial, Santa Maria: vol.31, nº 63, p.1039-1079, out. /dez 2018.

SANT’ANNA, Maria Madalena Moraes *et al.* **Desafios dos professores na mediação das brincadeiras de criança com necessidades educacionais especiais na educação infantil.** Revista Portuguesa de Educação. Portugal: v.31(2), p.100-114, out. 2018.

1261



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

STELMACHUK, Aná Cristina da Luz. **Avaliação Pedagógica e Deficiência Intelectual: formação de profissionais da Rede Pública.** 2017. 217 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

SANTOS, Priscila Brasil dos. **A participação da criança com deficiência no contexto da Educação Infantil.** 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2019.

SOUSA, Gabriela Maria Brabo. **Avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva.** 2007. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2007.

1262



Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

GÊNERO E PESCA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A CONDIÇÃO DAS TRABALHADORAS DA PESCA NO MUNICÍPIO DE QUISSAMÃ /RJ

Deisimara Barreto Peixoto Gomes Moraes¹
Victor Hugo de Oliveira Dias²

Introdução

O município de Quissamã no Estado do Rio de Janeiro possui um único distrito sede que ocupa uma área total de 712,9 quilômetros quadrados; faz limite ao norte com o município de Campos dos Goytacazes, ao oeste com Conceição de Macabu, ao sul com Carapebus e a Leste com o Oceano Atlântico. (IBGE,2010). Em 2010, a população estimada deste município correspondia a 20.242 habitantes, com uma proporção de 98,5 homens para cada 100 mulheres, com densidade demográfica de 28,4 habitantes por quilômetro quadrado. A população estimada em 2018 corresponde a 24.240 habitantes (IBGE,2010).

Figura 1- Localização do Município de Quissamã no Estado do Rio de Janeiro



Fonte: Acervo do Projeto Mulheres na Pesca, com base nas fontes IBGE, SRTM e ESRI Ocean.

1263

¹ Mestre em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF - deiseminha@yahoo.com.br

² Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF – victor.sociais@yahoo.com

A ocupação efetiva da região deu-se em meados do século XVII quando as terras entre Macaé e Cabo de São Thomé foram doadas aos sete capitães militares portugueses que, ao chegarem à região, encontraram um escravo alforriado entre os índios. Ao relatar sobre como chegara ao local, disse ser originário da cidade de Quissamã, em Angola. A partir de então, a cidade passou a se chamar Quissamã, como forma de homenagem a o escravo que nunca mais foi visto (TCE-RJ, 2017).

O processo de modernização ocasionado no município de Quissamã a partir da transição econômica da cana de açúcar para o petróleo revelou efeitos contraditórios de integração, relegando o setor pesqueiro à marginalização por ficar à mercê de políticas públicas de mitigação que nem sempre atendem às expectativas da comunidade que anseia por mudanças imediatistas que não suprem e nem alteram a lógica dominante vigente.

De modo geral, os Projetos de Educação são condicionantes legais conduzidos pelo IBAMA. Cada PEA foi elaborado em conjunto com os grupos sociais afetados pelos empreendimentos. Neste processo, estes grupos são considerados como sujeitos da ação educativa que atuam como coautores das ações de seus direitos e deveres na gestão de seu espaço de vida. Entre os resultados dos PEA, destaca-se a participação dos sujeitos da ação educativa na gestão ambiental nos municípios (PEA-BC.IBP, 2019)

Os PEA são organizados por linhas de ação conforme a Nota Técnica CGPEG/DILIC/IBAMA 001/10 e tem como objetivo:

(I)Garantir o alinhamento entre as ações que serão desenvolvidas nos programas de educação ambiental regionais;(II)Direcionar as diferentes linhas de ação e seus processos educativos de modo que venham a convergir para uma efetiva gestão ambiental regional;(III)Garantir que os processos educativos estejam voltados para a mitigação dos impactos da atividade licenciada;(IV) Otimizar o processo de licenciamento, esclarecendo quais são os objetivos da CGPEG/IBAMA em relação à construção de um programa de educação voltado para a gestão ambiental regional;(V)Reduzir a criação de expectativas por parte dos grupos sociais envolvidos na realização de diagnósticos participativos.(BRASIL, 2010)

Ao estabelecer critérios para elaboração e execução dos PEA, por meio da Nota Técnica (2010), o IBAMA constrói paradigmas para uma educação ambiental crítica e transformadora cujo papel principal é empoderar os sujeitos da ação educativa para que eles sejam autônomos e ultrapassem uma visão ingênua e artificial dos processos que permeiam o contexto da educação ambiental na gestão ambiental pública.

LINHAS DE AÇÃO	OBJETIVOS
A	Organização comunitária para a participação na gestão ambiental, no âmbito do licenciamento ambiental.
B	Controle social da aplicação de royalties e de participações especiais da produção de petróleo e gás natural.
C	Apoio à democratização, à discussão pública e à fiscalização do cumprimento das diretrizes de Planos Diretores municipais.
D	A ser proposta pela empresa: linha de ação específica a ser elaborada e fundamentada nos resultados do diagnóstico participativo do programa de educação ambiental.
E	Projetos compensatórios para populações impactadas por empreendimentos de curto prazo.
F	Apoio à discussão e ao estabelecimento de acordos para a gestão compartilhada das atividades na zona marítima.

Fonte: elaboração própria a partir de dados do site <http://www.pea-bc.ibp.org.br/>

1265

Neste contexto, o PEA Pescarte configura um projeto de mitigação socioambiental desenvolvido por meio da gestão compartilhada entre a Petrobras e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), sob supervisão do IBAMA, em cumprimento a uma exigência legal do Licenciamento Ambiental dos empreendimentos marítimos de exploração e produção de petróleo e gás da Petrobras na Bacia Sedimentar de Campos.

As ações são desenvolvidas em comunidades pesqueiras localizadas entre dez municípios da Bacia Sedimentar de Campos. Desde 2014, o PEA Pescarte busca, por meio das diretrizes do IBAMA, promover o fortalecimento da organização comunitária a partir da construção participativa de projetos de Geração de Trabalho e Renda. Neste sentido, as equipes de educadores socioambientais dos municípios envolvidos, juntamente com os sujeitos da ação educativa, desenvolvem ações e atividades pautadas na agenda da educação ambiental crítica, estabelecida pelo Licenciamento Ambiental do IBAMA.

Com objetivo de levantar informações que dessem conta da realidade da pesca artesanal, no período de novembro de 2014 a janeiro de 2016, o projeto entrevistou os envolvidos na pesca artesanal nos sete municípios de abrangência. Para tal, a equipe responsável pela coleta de dados denominada, à época, de técnicos sociais, recebeu treinamento prévio para que fosse realizada a mobilização e aplicação do instrumento.

Ao final da pesquisa, foram identificadas e indagadas no território de referência do PEA Pescarte 3478 famílias envolvidas com a cadeia produtiva da pesca, sendo compostas por

10082 pessoas e identificados 4331 pescadores/as (MESQUITA; et al, 2019, p. 293) Do quantitativo acima no município de Quissamã, foram alcançados e entrevistados 188 pescadores, distribuídos nas comunidades pesqueiras de Barra do Furado, Beira de Lagoa e Centro, conforme dados apresentados na tabela 1.

Tabela 1 - Pesca artesanal na Bacia Sedimentar de Campos – RJ, pescadores do município de Quissamã PEA Pescarte, 2019.

Comunidade	Pessoas	Famílias	Pescadores	Pessoas /Família
Barra do Furado	254	81	105	3,1
Beira de Lagoa	30	12	17	2,5
Centro (Quissamã)	158	57	66	2,8
Total	442	150	188	2,9

Fonte: Dados elaborados a partir do Censo da Pesca realizado no período de 2015 a 2016 (PEA PESCARTE, 2015).

As perguntas que estruturam o questionário foram divididas em dez blocos que buscaram dimensionar a caracterização familiar; a avaliação de serviços e equipamentos públicos; a classificação econômica; a descrição do trabalho e da trajetória profissional; a caracterização da atividade pesqueira; a análise da construção de capital social e laços fracos; análise de gênero; avaliação dos projetos de educação ambiental; e, por fim, traçar um perfil alimentar dos pescadores/as artesanais.

1266

A organização do trabalho das mulheres na atividade pesqueira no município de Quissamã

A mulher das camadas sociais, ocupadas nas áreas de produção de bens e serviços, nunca foi alheia ao trabalho, contribuindo para a subsistência da família e contribuindo para o acúmulo da riqueza social. Na economia pré-capitalista, no período anterior a revolução agrícola e industrial, a mulher das camadas trabalhadoras era ativa, trabalhava nos campos, nas minas, lojas e, em paralelo, realizava atividades domésticas. Ainda que a mulher fosse reconhecida socialmente e participasse do sistema produtivo, o seu papel era inferior ao do homem. (SAFFIOTI, 2013).

O trabalho na sociedade de classes além de ser alienado enquanto atividade, relega ao indivíduo a não apropriação do valor real da atividade que executa. O valor recebido é aquém do lucro que é gerado aos donos dos meios de produção. Nesse contexto a mulher é atingida mais diretamente do que os homens pelos efeitos da apropriação privada dos frutos do trabalho social, posto que “as categorias de sexo, diferentemente, por exemplo, das minorias religiosas ou étnicas, não gozam do mínimo de autonomia” (SAFFIOTI, 2013, p.73)

Há uma diversidade entre a competição de homens e mulheres ao que se refere ao trabalho. Os homens possuem diferenças naturais e sociais que envolvem questões relacionadas a educação, poder político, religião entre outras de difícil superação, ao passo que as mulheres contam com as questões que também determinam a situação dos homens adicionada ao peso do sexo como um fator determinante. (SAFFIOTTI, 2013, p.96)

Para mulher, ter um emprego significa, embora isso nem sempre se eleve em nível de consciência, muito mais do que perceber um salário. Ter um emprego significa participar da vida comum, ser capaz de construí-la, sair da natureza para fazer a cultura, sentir-se menos insegura na vida. Uma atividade ocupacional constitui, portanto, uma fonte de equilíbrio. Todavia o equilíbrio da mulher não se pode ser pensado exclusivamente como resultado de uma atividade ocupacional. Seu papel na família é a contrapartida necessária de suas funções profissionais, nas sociedades capitalistas. (SAFFIOTTI, 2013, p.96)

Ao exercitar uma integração entre as funções domésticas e laborais, há uma sobrecarga que obriga, na maioria das vezes, a mulher a renunciar a uma possível realização profissional ou relegá-la a segundo plano, reforçando a dificuldade de integração da mulher na sociedade. Paulilo (1987), em seu trabalho intitulado “o peso do trabalho leve”, revelou que são “leves” as atividades que se prestam à execução por mão-de-obra feminina e infantil ao qual o determinante do valor da diária recebida pelo trabalho é o sexo, sendo invariável a convicção de que o trabalho feminino é mais barato. Essa constatação é frequente na literatura sociológica sobre a força do trabalho feminino nas cidades, portanto, no trabalho “leve” a remuneração sempre será aquém, não pelas suas características, mas pela posição que seus realizadores ocupam na hierarquia familiar.

Para alcançar o objetivo principal da pesquisa foram realizadas observações e análises dos espaços que as mulheres que compõe a amostra da pesquisa ocupam em destaque, suas residências, local onde beneficiam o pescado, locais onde realizam a captura e comunidade para conhecer um pouco mais sobre a vida cotidiana.

A proposta básica foi focalizar o mundo da pesca artesanal, indagar, descrever e compreender como elas no seu cotidiano, enquanto sujeitos de direito, constituem e organizam e administram as suas rotinas laborais. Para conhecer a vida e as rotinas destas mulheres, foi realizado inicialmente um trabalho exploratório de campo, identificando e registrando as características principais da atividade pesqueira na localidade escolhida e contactando os sujeitos desta investigação com o intuito de estabelecer um vínculo de confiança.

O segundo momento mediado por conversas foi dedicado a aplicação dialogada de um roteiro semiestruturado de entrevistas.

1267

O instrumento de pesquisa foi idealizado para dar conta das principais questões ligadas às relações de gênero e temáticas afins à condição feminina, que perpassam o cotidiano das mulheres que atuam na atividade pesqueira, das diversas formas desde a captura ao preparo. O roteiro foi organizado em um tópico inicial sobre a história de vida³ dessas mulheres, com vistas a identificar como elas ingressaram na atividade pesqueira, quais são as situações geradoras de conflitos (política governamental e/ou atividades econômicas).

Na sequência, outros eixos foram explorados: 1) uso do tempo: com objetivo de investigar o tempo dispensado às atividades pesqueiras e às atividades domésticas e por ser uma variável que pode aprofundar desigualdades, visto que as mulheres ficam expostas às condições de trabalho e de rotina de vida, devido à condição feminina; 2) educação: com objetivo de investigar o acesso à educação formal e informal, a realização de cursos ou formações pertinentes à realização da atividade e ou à geração de renda; 3) Saúde: com objetivo de investigar o acesso aos serviços de saúde e aos problemas relacionados à atividade pesqueira; 4) Documentação: para identificar se as mulheres possuem documentos que comprovem a atividade pesqueira.

Os três últimos eixos permitem identificar o formato das relações estabelecidas entre as trabalhadoras da pesca e grupos e entidades que possuem vinculação com o universo da pesca, a fim de identificar a presença de atores coletivos, tais como cooperativas, colônia, associações e demais entidades representativas da pesca.

Por fim, a partir destes eixos buscou-se compreender a relação com as entidades fiscalizadoras da atividade pesqueira, com objetivo de investigar a relação das mulheres com estes órgãos e a percepção que elas têm destes atores.

No município de Quissamã existem 14 mulheres cadastradas na colônia de pesca Z- 27. Os dados levantados pela pesquisa do PEA Pescarte alcançaram quarenta e oito mulheres. Deste quantitativo, para aprofundar as questões propostas na pesquisa, a pesquisa foi realizada com o universo de oito mulheres a partir deste recorte. Assim sendo, a presente pesquisa se propôs a investigar a história de vida destas mulheres por meio da aplicação de um roteiro preestabelecido de entrevista semiestruturada, que pudesse captar aspectos biográficos e do cotidiano.

Moraes (2019) em seus estudos considera que a construção da identidade profissional das pescadoras perpassa por processos sociais. A Colônia, enquanto uma instituição que regula a atividade pesqueira, deveria fortalecer as demandas da classe, entretanto, cristaliza e reforça estereótipos em suas práticas. É perceptível a diferenciação do trato entre os pescadores.

³ A história de vida é o método de pesquisa que consiste na coleta de dados de fonte biográfica e “compõem o campo mais amplo da pesquisa qualitativa e mais especificamente da história oral. [...] Sendo assim, ela recobre narrativas e relatos - sobre um fenômeno, um acontecimento ou um período -, colhidos por meio de estudo documental, depoimentos e entrevistas (gravadas em áudio e/ou vídeo) as quais podem ser trabalhadas por meio de diversos procedimentos e técnicas” (SILVA et. al, 2010, p. 69).

Entre os próprios pescadores essa diferença é nítida: os marítimos se acham mais corajosos e profissionais por exercerem a atividade em mar aberto, pelo tamanho das embarcações, quantidade de pescado capturado e complexidade da atividade. Ao descreverem os pescadores lagunares sempre se referem como pescadores não profissionais, devido ao tamanho das embarcações consideradas de pequeno porte e ao tipo de artes de pesca, entre outros.

Moraes (2019) aponta que de fato, não há uma valorização e reconhecimento por parte dos pescadores e nem pela instituição de seus pares lacunares. E neste contexto a situação da mulher ainda é pior, pois elas acabam ficando invisíveis, pois os homens reproduzem a lógica patriarcal. Assim as mulheres que pescam com seus esposos veem seu labor como algo secundário e inferior, ainda que exerçam o mesmo papel ou até mais importante dentro da embarcação.

Scott (2005) aponta que a identidade profissional das pescadoras está carregada por um entendimento vicioso e carregado de julgamentos de capacidades. A Colônia de Pescadores é presidida por uma mulher desde a sua criação, há exatamente 10 anos. Apesar de constar na organização da instituição mulheres no quadro da administração, em todo esse tempo nenhuma mulher foi estimulada ou capacitada para ocupar o posto da presidência.

A atividade pesqueira no município de Quissamã é realizada nas localidades de Barra do Furado, Beira de Lagoa e Centro e as mulheres destas comunidades testemunharam ao longo das entrevistas algumas semelhanças e peculiaridades locais.

As mulheres que exercem a atividade pesqueira na Barra do Furado convivem em um ambiente marítimo cercado de embarcações de médio e grande porte e a presença masculina toma conta de todos os espaços.

Na comunidade há mulheres que não trabalham na captura, mas beneficiam o pescado. Elas, uma vez, tentaram se organizar por meio de uma associação, mas não obtiveram êxito, devido a questões pessoais e administrativas. A questão central revelada por meio das entrevistas já foi apontada por vários pesquisadores, ao descrever como na pesca artesanal as estruturas sociais reforçam e garantem a manutenção da desvalorização do trabalho feminino.

As entrevistadas carregam em suas falas a memória e a vivência da exploração cotidiana. Elas lidam diariamente com a rotina do lar, cuidado com os filhos, com os doentes e não são remuneradas, o que, na maioria das vezes, as fazem trazer o trabalho remunerado, beneficiamento e processamento do pescado, para dentro de suas casas, para dar conta de todas as atribuições que lhes são conferidas.

A questão que se coloca é também que esses trabalhos realizados em “fundos de quintais” reproduzem um modelo de trabalho insalubre, desvalorizado e mal remunerado criando um círculo de exploração que parece não ter solução. Em contrapartida, o poder público e as lideranças políticas não promovem nenhuma política pública que aspire quebrar com esse círculo.

A falta de creche para receber as crianças em idade escolar, a criação de espaços de trabalhos coletivos, como cooperativas, para estimularem o trabalho justo estão distantes da realidade destas mulheres e das consignas e imaginário político de seus representantes.

Deve-se destacar, entretanto que a compreensão dos conflitos relacionados a ocupação desordenada dos espaços e apropriação indevida dos recursos naturais são questões pautadas de forma recorrente que sim marcam fortemente a trajetória dessas comunidades e suas lutas e reivindicações ao poder público.

No município, a comunidade de Beira de Lagoa é banhada pela Lagoa Feia é perceptível a apropriação indevida dos espaços toda margem da lagoa é cercada por propriedades ao passo que os pescadores e demais membros da comunidade são restritos ao acesso.

As entrevistadas ao serem indagadas sobre o acesso a lagoa relataram achar normal ter que “pedir permissão aos fazendeiros para entrar”, entretanto uma entrevista manifestou um estranhamento da questão e identifica como uma situação problema e geradora de conflito. Cabe destacar que a luta pelo acesso lagunar está presente no município desde sua criação, um território onde os fazendeiros ainda possuem grande prestígio social e exercem influência na política local. Há um misto poder, subserviência e troca de favores enraizados nas comunidades ao passo que romper com essas práticas locais ainda está longe de se tornar uma realidade no município.

Diante do exposto, cabe ainda ressaltar que a metodologia buscou compreender os lugares que as mulheres ocupam na pesca artesanal a partir da perspectiva de gênero, considerando suas narrativas.

Ainda na perspectiva do trabalho das mulheres na atividade pesqueira sobra um conjunto de questões a serem discutidas e problematizadas. Além da identidade profissional outras questões se transpõem como a questão da falta de acesso a saúde, dado que muitas delas exercem suas atividades em condições insalubres e não tem acesso ao cuidado preventivo da saúde.

Este fato se vê agravado por elas realizarem suas atividades na extensão de seu lar e nesse sentido possuem dificuldades de relacionar os problemas ocasionados ao seu trabalho laboral. Os resultados indicam que existem diferenças na forma como as pescadoras solteiras realizam suas atividades em relação as casadas.

As solteiras são mais perceptíveis de suas atividades como profissionais ao passo que as casadas veem mais como um complemento, um tipo de ajuda. Um ponto a se pensar está relacionada a questão trabalhista dessas mulheres.

As que possuem documentação estão de certa forma amparadas e terão acesso a aposentadoria se permanecerem com a documentação em dia conforme protocolo. Há um expressivo quantitativo de mulheres exercem a atividade sem o reconhecimento legal, a essas é relegado o direito social de receber qualquer auxílio por questões de doença ou até mesmo se aposentarem.

1270

Considerações finais

A partir das narrativas das entrevistadas e dos resultados desta pesquisa surgem algumas indagações ainda pendentes e que podem direcionar novas pesquisas. Como fazer com que essas mulheres transformem a sua realidade e consigam romper com a visão ingênua e superficial inculcada em suas histórias de vida sobre as desigualdades de gênero? As políticas públicas sugeridas para mudar esse cenário atendem de fato a realidade dessas mulheres e suas expectativas ou são políticas de mercado? O futuro dessas mulheres está fadado a uma questão longe de ser resolvida ou existem alternativas? Por onde passa a possibilidade de melhoria dessa condição? Desde minha ótica o bem-estar social dessas mulheres se evidenciou comprometido estruturalmente pelo enraizamento de uma lógica dominante excludente num cenário complexo e pouco auspicioso para a democratização das relações de poder e a emancipação e melhoria imediata de sua condição.

Desta forma espera-se que as reflexões aqui presentes possam contribuir para o estímulo de um debate público e um agendamento político na escala local regional acerca da condição das mulheres na atividade pesqueira que, como observado, apesar de algumas ações coletivas e pequenos avanços registrados carecem ainda da compreensão e solidariedade das instituições do setor e dos atores políticos tradicionais caracterizando, conseqüentemente, a ausência de iniciativas cidadãs e de políticas públicas que deem a elas o protagonismo merecido e condições de serem sujeitos de sua própria história.

1271

Referências

BRASIL. Nota Técnica CGPEG/ DILIC /IBAMA nº01/10. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. Diretrizes para a elaboração, execução e divulgação dos programas de educação ambiental desenvolvidos regionalmente, nos processos de licenciamento ambiental dos empreendimentos marítimos de exploração e produção de petróleo e gás. Brasília, 2010.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010. Resultados Gerais da Amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

MORAES, Deisimara Barreto Peixoto Gomes. A Condição Feminina na Pesca Artesanal: Um Estudo de Caso no Município de Quissamã RJ/Deisimara Barreto Peixoto Gomes Moraes RJ. 2029.

PAULILO, Maria Ignez. O Peso do trabalho leve. Revista Ciência Hoje. Rio de Janeiro: SBPC, 5(28):64-70, 1987.



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

PEA-BC.IBP. Programa de Educação Ambiental da Bacia Sedimentar de Campos – PEA-BC. Apresentação, 2019. Disponível em: <http://www.peabc.ibp.org.br>. Acesso em 16 de maio de 2019.

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

SCOTT, Joan. Gênero uma categoria útil para a análise histórica. 3. ed. Recife: Ed. SOS Corpo, 1996.

SILVA, V. P.; BARROS, D. D. Método história oral de vida. Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo, v. 21, n. 1, p. 68-73, jan./abr. 2010;

TCE-RJ. Tribunal de Contas do estado do Rio de Janeiro. Estudos Socioeconômicos dos Municípios, 2017. Disponível no sítio <http://www.tce.rj.gov.br>. TCE-RJ. Tribunal de Contas do estado do Rio de Janeiro. Estudos Socioeconômicos dos Municípios, 2017. Disponível no sítio <http://www.tce.rj.gov.br>.

1272



**Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas**

Maria Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

PEDAGOGIA SOCIAL E A ETNOGRAFIA COMO INSTRUMENTOS PARA REDESCOBERTA DAS COMUNIDADES DE PESCA ARTESANAL DE ARRAIAL DO CABO/REGIÃO DOS LAGOS/RJ

Manuela Chagas Manhães¹
Giovane do Nascimento²
Victor Thomas Muniz³
Andreza Muniz Teixeira⁴

Introdução

A relação entre Pedagogia Social e Etnografia tem se revelado uma abordagem inovadora e enriquecedora para a compreensão das comunidades pesqueiras artesanais e sua redescoberta em contextos socioambientais desafiadores. O artigo aborda essa temática, focalizando o caso específico da região dos Lagos, RJ, mais precisamente em Arraial do Cabo, onde a interação entre a pesquisa acadêmica, o Projeto de Educação Ambiental (PEA) Pescarte e a comunidade pesqueira proporcionou uma análise profunda dos saberes tradicionais e da ancestralidade dos pescadores locais.

A Etnografia, como ferramenta metodológica, permitiu um mergulho na cultura e nas práticas sociais dos pescadores, capturando nuances e particularidades por meio de observações participantes e diálogos significativos. A inserção na realidade cotidiana da comunidade revelou informações valiosas sobre os desafios enfrentados pelos pescadores, bem como suas perspectivas em relação à sustentabilidade pesqueira, considerando mudanças socioambientais ao longo do tempo.

A Pedagogia Social desempenhou um papel fundamental na promoção de mudanças e conscientização social. Através de estratégias educativas, como workshops e oficinas, os pescadores foram incentivados a refletir sobre suas práticas tradicionais, possibilitando uma maior compreensão das implicações ambientais de suas atividades. Esse processo de empoderamento permitiu que os membros da comunidade se tornassem agentes ativos na proteção do meio ambiente marinho e na busca pelo desenvolvimento sustentável de suas atividades.

1273

¹ Dra. Manuela Chagas Manhães (pós doutoranda do PPGSP/CCH/UENF/ PEA PESCARTE/UNESA) - Email: manuchagasmanhães@gmail.com

² Dr. Giovane do Nascimento (professor UENF/PEA PESCARTE)- Email: giovanedonascimento@gmail.com

³ Victor Thomas Muniz (graduando ... UFF/ PEA PESCARTE)- Email: victort@id.uff.br

⁴ Andreza Muniz Teixeira (Química IFF / PEA PESCARTE)- Email: andreezamuniz2806@gmail.com

O artigo também aborda a adaptação metodológica necessária devido ao contexto da pandemia, que impactou diretamente o desenvolvimento da pesquisa. A emergência da netnografia como uma alternativa para a coleta de dados em ambientes virtuais permitiu a continuidade do estudo, ainda preservando os princípios da etnografia tradicional.

Destacam-se os elementos culturais presentes na comunidade pesqueira, como a gastronomia, a sonoridade e o artesanato, que desempenham papéis significativos na identidade do grupo e na sua subsistência econômica. A transmissão dos saberes gastronômicos de geração para geração, especialmente pelas mulheres, fortalece os laços comunitários e mantém vivas as tradições locais.

A importância da preservação e valorização dos saberes tradicionais das comunidades de pesca artesanal se torna evidente. O conhecimento ancestral desses grupos desempenha um papel vital na compreensão dos ecossistemas costeiros e na promoção de práticas sustentáveis, contribuindo para a conservação do meio ambiente e a manutenção da diversidade cultural.

Dessa forma, a pesquisa demonstra a relevância da integração entre Pedagogia Social e Etnografia como uma abordagem enriquecedora para a redescoberta das comunidades pesqueiras, enfatizando a importância da conscientização ambiental, empoderamento social e valorização dos saberes e fazeres tradicionais. As reflexões aqui apresentadas podem servir como ponto de partida para futuras ações de educação ambiental e desenvolvimento sustentável em outras comunidades pesqueiras e contextos similares, buscando a construção de um futuro mais consciente e equitativo para essas comunidades e o meio ambiente que elas habitam.

1274

Desenvolvimento

O papel da pedagogia social no desenvolvimento da conscientização e transformação social. Pedagogia escolar e não-escolar na perspectiva freiriana

Na comunidade pesqueira, o método de ensino fora da escola é uma das principais atividades na área de educação do PEA Pescarte. Isso é fundamental para entender como funciona e sua relação com a sociedade e a economia, bem como as expressões culturais e religiosas, espaços públicos e as relações entre pescadores coloniais e não coloniais. Há também planos e estratégias voltadas para a transformação das atividades educacionais das comunidades pesqueiras, buscando aumentar o acesso a um lugar para tomar decisões políticas, e tudo isso é discutido utilizando métodos de ensino que vão além dos padrões educacionais tradicionais. A comunicação oral é uma maneira de demonstrar fatos sobre seus conhecimentos, permitindo que a educação se desenvolva não apenas no âmbito acadêmico, mas também no cotidiano.



Uma análise importante refere-se à relação do pedagogo no espaço não escolar em relação ao rompimento da barreira contra as coerções econômicas e sociais que atingem as comunidades mais pobres e vulneráveis. Essa conexão entre educação e economia é ampliada na cadeia espaço produtivo do pescador artesanal, que enfrenta a exploração predatória da pesca industrial, aumentando assim o risco pela falta de acesso ao pescado.

Nesse contexto, surge o questionamento sobre o papel do ensino fora da escola e por que enfatiza o método de Paulo Freire. Como a pedagogia aborda esse fato e tenta amenizá-lo? Como demonstrar ao aluno ações efetivas, através de medidas legais, que visem a não continuidade da pesca sem responsabilidade ambiental e econômica? Diante do que observamos em nossa pesquisa, o papel dos educadores ambientais e outros atores próximos aos pescadores se torna essencial.

A equipe pedagógica, alertada pela vivência com a comunidade, utiliza o método de intervenção social para promover ações estruturadas na esfera social, valorizando a cultura dos sujeitos envolvidos e proporcionando um significado consistente e representativo. Isso leva o aluno a compreender nas entrelinhas o que até então passava despercebido.

Assim, as operações de ensino se concentram em relações interativas, participação coletiva e debates. Tais metodologias, juntamente com estratégias, têm o objetivo de possibilitar que os alunos conheçam indiretamente sua própria realidade sob uma nova perspectiva, permitindo que resolvam suas funções de pescadores artesanais com base em seus próprios conhecimentos. Isso impulsiona o desenvolvimento de seu modo de vida e contribui para o reconhecimento e memória social da comunidade, ampliando suas tarefas sociais, trabalho, cultura e outras gestões democráticas.

1275

Considerando-se, ainda, os vínculos entre educação e economia, as mudanças recentes no capitalismo internacional colocam novas questões para a Pedagogia. O mundo assiste hoje a intensas transformações tecnológicas em vários campos como a informática, a microeletrônica, a bioenergética. Essas transformações tecnológicas e científicas levam à introdução, no processo produtivo, de novos sistemas de organização do trabalho, mudanças no perfil profissional e novas exigências de qualificação dos trabalhadores, que acabam afetando os sistemas de ensino (LIBÂNEO 2005, p.28):

Considerando os vínculos entre educação e economia, as mudanças recentes no capitalismo internacional apresentam novos desafios para a Pedagogia. As transformações tecnológicas em diversos campos, como informática, microeletrônica e bioenergética, afetam o processo produtivo, introduzindo novos sistemas de organização do trabalho e exigindo diferentes qualificações dos trabalhadores, o que também influencia os sistemas de ensino.

Nesse contexto, a relação entre educação e comunidade pesqueira ganha destaque por meio de métodos pedagógicos extracurriculares, que compreendem os fatos e problemas

enfrentados e promovem a problematização, o conhecimento crítico das próprias experiências, a alfabetização e a comunicação eficaz. Tais iniciativas são um bom começo para a resistência contra usurpadores. Nas palavras de Freire (1996, p.29): “Somos um ser para fazer; um ser no mundo e com os outros”, engajado em um processo contínuo de “emancipação”.

Ao identificar a importância da linguagem na educação, o conceito de formação de palavras, segundo Paulo Freire, ganha relevância, permitindo que os alunos compreendam e explorem o mundo das palavras, respeitando as tradições e modo de vida das comunidades tradicionais. Oficinas, entrevistas e produções científicas realizadas no PESCARTE são exemplos desse entendimento e avaliação do conhecimento cultural e linguístico da comunidade pesqueira. O processo educativo, conforme Paulo Freire, busca a emancipação contínua das pessoas, engajando-as em suas realidades e possibilitando a transformação da cultura tradicional da pesca artesanal. Fortalecer a compreensão dos educadores por meio de reuniões e conversas com a comunidade é fundamental para desenvolver estratégias educacionais que se alinhem com as perspectivas linguísticas do grupo. Isso inclui o reconhecimento do papel da mulher na pesca e a conscientização coletiva para promover mudanças na cadeia produtiva da pesca, permitindo que a mulher assuma um papel de destaque.

Nesse contexto, as palavras geradoras citadas por Paulo Freire servem como base para o diagnóstico e exploração do mundo lexical do grupo, permitindo a criação de situações existenciais específicas e envolvendo o grupo em atividades educacionais, como a produção de fichas de vocabulário para a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes às palavras formadas. Isso contribui para uma ação efetiva de transformação da educação dos pescadores e pescadoras.

Portanto, a relação entre educação, sociedade e economia é de extrema importância para fortalecer a comunidade pesqueira e preservar suas tradições e cultura. O método de ensino fora da escola, com base na pedagogia de Paulo Freire, desempenha um papel fundamental nesse processo de empoderamento e transformação.

Educação social como estratégia para a conscientização ambiental na comunidade pesqueira

A conscientização ambiental é uma questão crucial para garantir a sustentabilidade das comunidades pesqueiras em meio aos desafios ambientais contemporâneos. A comunidade pesqueira enfrenta diversos desafios relacionados à preservação ambiental, à sustentabilidade e à adaptação às mudanças no ecossistema marinho. A escassez de recursos pesqueiros, a poluição, as mudanças climáticas e a degradação do ambiente marinho têm impactos significativos na atividade pesqueira e no modo de vida dos pescadores e pescadoras. Diante desse cenário, a conscientização ambiental se mostra essencial para compreender a

1276

interdependência entre a comunidade e o ecossistema, e a importância de adotar práticas sustentáveis.

Nesse contexto, a educação social surge como uma estratégia promissora para sensibilizar e empoderar os pescadores e pescadoras, capacitando-os a se tornarem agentes ativos na proteção do ambiente marinho e na promoção do desenvolvimento sustentável. Inspirada nas ideias de Paulo Freire, a educação social busca superar a simples transmissão de informações, promovendo a reflexão crítica e a capacitação dos sujeitos para transformar sua realidade. Essa abordagem pedagógica se dá por meio de metodologias participativas, como oficinas, debates e discussões em grupo, que estimulam a troca de experiências e a conscientização sobre temas relevantes.

O empoderamento da comunidade pesqueira é fundamental para promover a conscientização ambiental. Ao reconhecerem sua cultura e modo de vida, os membros da comunidade se sentem mais motivados a agir em prol da sustentabilidade. O empoderamento permite que os pescadores assumam um papel de protagonistas na tomada de decisões e na implementação de práticas sustentáveis, rompendo com modelos tradicionais de ensino que não levavam em conta suas vivências e conhecimentos.

A implementação da educação ambiental participativa na comunidade pesqueira envolve a construção conjunta de conhecimento, a partir do diálogo e da troca de experiências. Oficinas temáticas sobre pesca sustentável, preservação de espécies marinhas e práticas de manejo adequadas são promovidas, permitindo que os pescadores compartilhem seus saberes e se apropriem das informações de forma significativa. Além disso, debates sobre questões ambientais locais e globais despertam a consciência coletiva sobre a importância da conservação do meio ambiente para o futuro da atividade pesqueira.

Apesar dos benefícios da educação social na conscientização ambiental, existem desafios a serem superados. A falta de recursos e de apoio institucional pode dificultar a implementação de programas educacionais consistentes. Além disso, a resistência a mudanças culturais e a adesão a práticas tradicionais podem representar obstáculos. No entanto, a valorização da cultura local e o fortalecimento das redes de colaboração podem abrir oportunidades para o sucesso da educação social na comunidade pesqueira.

A educação social surge como uma estratégia valiosa para promover a conscientização ambiental na comunidade pesqueira. Ao empoderar os pescadores e pescadoras e fomentar a reflexão crítica sobre os desafios ambientais, essa abordagem pedagógica capacita os membros da comunidade a se tornarem agentes ativos na proteção do ambiente marinho e na promoção do desenvolvimento sustentável. Por meio de métodos participativos e da valorização da cultura local, a educação social se apresenta como uma ferramenta essencial para garantir a sustentabilidade da atividade pesqueira e a preservação dos recursos marinhos para as futuras gerações.

1277

A etnografia como instrumento metodológico

Para adaptar e adequar o projeto, retomamos os princípios fundamentais da etnografia, buscando identificar o que se mantém metodologicamente essencial. A etnografia é um método amplamente utilizado pela antropologia para coletar dados e registrar informações sobre um objeto de estudo específico, como um grupo de pescadores em uma vila ou qualquer outro grupo social selecionado para análise. Esse método foca principalmente nos padrões de percepção e comportamento manifestados na rotina diária dos sujeitos estudados, bem como nos eventos imprevisíveis que ocorrem em contextos específicos. Surgiu então o desafio de compreender as condições em que surgem essas novas práticas culturais, considerando o novo cotidiano de restrições nas ações e vivências. Quem estará adequadamente preparado para participar desse novo "espaço cidadão", que exige uma espécie de cidadania digital? Qual é a contribuição do Estado e das instituições responsáveis pela garantia dos direitos dos pescadores no acesso a esse novo ambiente?

Como sabemos, a etnografia está diretamente ligada ao estudo descritivo de culturas e povos de diferentes localidades, abrangendo aspectos como língua, raça, religião, costumes e comidas típicas, bem como o tipo de trabalho exercido pelos grupos em análise. Através da coleta de dados, a etnografia permite estudar e analisar os costumes, crenças e tradições de uma determinada sociedade, muitas vezes transmitidos de forma hereditária.

Com base na antropologia, a etnografia se baseia na observação e na formulação de hipóteses para entender e interpretar o que está acontecendo na sociedade em análise. Por isso, uma de suas características principais é a presença física do pesquisador no campo. A etnografia tradicional (GEERTZ, 1989; LÉVI-STRAUSS, 1988) ou mais contemporânea (ERIKSON, 1992; WOODS, 1986; MEHAN, 1992; WILLIS, 1977) envolve longos períodos de observação, preferencialmente de um a dois anos. Essa duração prolongada é necessária para validar a análise do objeto de estudo de forma representativa e próxima à realidade da comunidade. No entanto, é fácil compreender que estamos enfrentando um impasse metodológico nesse período, uma vez que a pesquisa se baseia no contato, no encontro e na interação das pessoas em suas práticas, o que se tornou inviável para nós como pesquisadores, levando em consideração o bem-estar de nossos parceiros de pesquisa. Restou-nos a busca por alternativas, e a etnografia surgiu como uma delas. Em certo sentido, a etnografia é uma parte da etnografia que coleta dados por meio do ambiente virtual, utilizando várias ferramentas para auxiliar na análise, como as redes sociais. Esse método de coleta de dados foi amplamente utilizado por nós devido à pandemia. Conforme Kozinets (2014), a etnografia adapta os conceitos etnográficos de coleta de dados para a interação social mediada por computador, utilizando-a como fonte de informações para compreender e representar etnograficamente um fenômeno cultural. A etnografia possui cinco etapas características: definição das questões de pesquisa; identificação e seleção da parte da internet que será

1278

estudada; entrada no campo, que envolve observação participante ou não, além da coleta de dados; análise e interpretação dos dados produzidos; e, por fim, a redação e apresentação dos resultados da pesquisa, articulando-os com a teoria. Por esse motivo, a etnografia será uma ferramenta metodológica principal na nova fase da pesquisa, realizada principalmente em ambientes virtuais.

Os saberes e fazeres tradicionais da comunidade pesqueira

Para compreender a cultura de uma determinada comunidade, é essencial explorar seu estilo de vida e características específicas apresentadas no dia a dia e em suas práticas. Essas particularidades são carregadas de simbolismo para a própria comunidade, e é por meio da compreensão desses símbolos e significados que podemos entender como e por que essas práticas ocorrem. Assim como para VANNUCCHI:

Somente se poderá conceituar cultura como auto-realização da pessoa humana no seu mundo, numa interação dialética entre os dois, sempre em dimensão social. Algo que não se cristaliza apenas no plano do conhecimento teórico, mas também no da sensibilidade, da ação e da comunicação. (VANNUCCHI, 1999, p. 21).

No entanto, é importante ter em mente que, ao discutirmos cultura, não devemos limitá-la a um conjunto restrito de atividades. Explorar a comunidade em si, suas práticas e regras, para compreender como operar os movimentos que preservam seus conhecimentos e habilidades. Ao compreender o conhecimento informal que permeia essas atividades, vivenciado que é nas práticas aprendidas que tais conhecimentos são transmitidos e aprendidos. Em suma, é por meio da convivência social que esses conhecimentos são adquiridos.

Conforme apontado por NASCIMENTO (2020), além das práticas de conhecimento prático, é importante reconhecer que elas são regidas por regras e códigos de conduta, os quais orientam e governam as experiências, formando um sistema ético. Portanto, é por meio da atividade cultural dessa comunidade que esta pesquisa, por meio de trabalho de campo realizado, pôde vivenciar e conhecer os conhecimentos informais presentes nesse contexto. Não devemos experimentar a educação apenas como um processo de transmissão de conhecimento para crianças e jovens, restrito ao ambiente escolar e aos meios formais. A formação de um ser humano é contínua e ocorre ao longo de toda a vida. De forma abrangente, a educação refere-se ao meio pelo qual os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transmitidos de uma geração para outra. A educação emerge por meio de situações presenciadas e experiências vivenciadas por cada indivíduo ao longo de sua vida, moldando os valores, costumes e a relação estabelecida com cada ambiente específico.

1279

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o único praticante (BRANDÃO, 1982, p.9).

Para concluir, a educação informal é aquela que ocorre ao longo de nossa vida, no contexto presente, nas relações sociais e culturais. Portanto, os conhecimentos e habilidades estudados neste caso estão imersos nesse tipo de educação. Dessa forma, vamos nos aprofundar um pouco mais nas práticas culturais da pesca artesanal.

Gastronomia

As mulheres desempenham um papel fundamental na gastronomia pesqueira em Arraial do Cabo, utilizando suas tradições e conhecimentos informais para se reinventarem na cozinha, buscando a valorização do trabalho feminino e resistindo por meio do amor pela pesca. Através da comida, essas mulheres expressam uma linguagem, um sabor e uma tradição cultural. Foi nessa simbologia que uma das vertentes da pesquisa se desenvolveu a compreender e explorar o valor que a gastronomia possui para a comunidade pesqueira, bem como seu significado cultural na região.

Se considerarmos a comida como um código, as mensagens que ela transmite serão encontradas no padrão das relações sociais que estão sendo expressas. Essas mensagens envolvem níveis diferentes de obediência, inclusão e exclusão, fronteiras e transação além das fronteiras... As categorias de comida, portanto, codificação de eventos sociais." (DOUGLAS, 1975, p.61 apud WOORTMANN, 2013, p.11).

Dessa forma, a alimentação vai além de simplesmente sentir a fome, pois carrega consigo uma representação cultural. Ela é vista como um ritual social, uma expressão dos valores e identidade de certos grupos sociais. Portanto, a gastronomia das culturas marginalizadas é crucial para sua existência e preservação, garantindo a continuidade de seus legados.

As mulheres da comunidade pesqueira em Arraial do Cabo desempenham um papel fundamental na transformação do espaço por meio de sua história, dando novos significados à sua culinária, mas sem nunca abandonar suas tradições. Eles obtêm sua fonte de renda e alimento por meio da pesca artesanal, e encontram na gastronomia a sua expressão artística de viver.

1280

FOTOGRAFIA 1 - : Selminha limpando o peixe



Foram nossos antepassados que graças a eles nós estamos aqui...foi muita mamadeira de pirão, muita mamadeira de angu, é, meu filho...a gente era criado desse jeito, não tinha esse negócio...era leite tirado na hora das vacas que tinha por aí, como é? Das cabritas. E assim a gente vivia. Se não fosse eles...como que eu vou deixar meus antepassados morrerem, não tem como. Senão não estaria aqui. Não pode deixar isso morrer, mesmo que tenha um pra contar aquela cultura existe (Angélica, 2017).

1281

O conhecimento culinário dessas mulheres se tornou uma necessidade prática, mas também uma forma expressiva que vai além de simplesmente alimentar e saciar a fome. É um ato carregado de afeto e respeito, transmitindo o significado profundo dessa tradição e as tendências dos ensinamentos de seus ancestrais. É uma experiência que combina sabor e orgulho, e representa uma riqueza cultural e representatividade dessa comunidade.

Sonoridade

O som tem o poder de transmitir uma linguagem mesmo sem palavras. Em certas religiões, a música possui o poder de invocar os ancestrais ou estabelecer comunicação com os deuses. Além disso, possui a capacidade de funcionar como terapia, trazer alegria e despertar sensações, sentimentos e lembranças. Também possui o poder de representação e de transmitir conhecimentos ao ouvinte, não apenas como uma representação cultural, mas como uma forma de construção e percepção da realidade, carregando um forte simbolismo. Nesse contexto, a sonoridade abrange muito mais do que apenas os sons produzidos pela música. É um conjunto de expressões que engloba assobios e a audição dos sons emitidos pelo vento e pelo mar, uma forma fenomenológica de comunicação, uma "audição do mundo". A preservação das músicas, lendas, fados e cantigas em geral não apenas preserva a

cultura, mas também o modo de vida e o ambiente, representando sua existência e importância.

É...lembro da minha vó falando das coisas, por exemplo, eu fiz uma música para arraial, isso também talvez sirva, em cima de uma palavra que minha avó também usava, por exemplo, que talvez eu acho que as pessoas não usem mais, não sei se você já escutou mas é um termo, aguadilha, já escutou esse termo aguadilha?, por exemplo, ontem caiu uma aguadilha danada, entendeu? Minha vó falava, “vai cair uma aguadilha” e eu falava “que aguadilha é essa aqui” e é uma palavra que só tem aqui, eu nunca vi em outro lugar.” (CARRIÇO, 2017).

A prática do mapeamento sonoro nos permite explorar e conhecer diferentes culturas, sentimentos e tradições. Por meio da descoberta dos sons, da subjetividade das palavras, das interpretações e do movimento corporal despertado, podemos vivenciar as representações de resistência presentes nessas culturas. Essas manifestações culturais possuem um caráter revolucionário, pois têm o poder de encantar, dando voz e espaço para a expressão, como um grito de resistência.

FOTOGRAFIA 3: Junior Carriço - Arraial do Cabo - RJ



Fonte: Arquivo da Linha de Pesquisa 02 - Projeto PESCARTE

“Eu tinha só dezesseis quando cheguei aqui
deslumbrantes paisagens pelo Arraial eu vi
a região das salinas o sol chega bem perto
abençoando as meninas com o corpo descoberto
o céu é mais azul que em qualquer lugar do mundo
de dia azul turquesa fim de tarde royal profundo
E o mar que ainda não sei onde deus foi buscar
Raros tons esverdeados escolheu pra pintar
Na hora do arrepio subo o atalaia

Para ver o pôr do sol quanta gente lá na praia
Salmão, rosa e amarelo, o sol ostia colorida
declinando tão belo dociano nos trás um pedido pela vida
rogando o mundo por mais"
Junior Carriço

Artesanato

A prática artesanal é uma forma de produção manual que frequentemente é passada de uma geração para outra, carregando consigo um valor histórico, sociocultural e econômico significativo. Na comunidade pesqueira de Arraial do Cabo, o artesanato desempenha um papel importante na economia local, além de ser um elemento central na formação da identidade cultural relacionada à pesca Capellesso e Cazella (2011) descrevem que “para evitar ou retardar o abandono da pesca, integrantes das famílias de pescadores artesanais passam a atuar em outras atividades para complementar a renda”. Entendendo o artesanato como uma atividade complementar como fonte de renda e reaproveitamento dos materiais.

FOTOGRAFIA 3: Biojóias de Cleusinha



1283

Fonte:Arquivo da Linha de Pesquisa 02 - Projeto PESCARTE

A pesca artesanal utiliza principalmente métodos manuais para construir seus instrumentos de trabalho, como barcos e redes, sendo a própria comunidade pesqueira responsável por sua fabricação na maioria dos casos. No entanto, à medida que o tempo passa e a industrialização ganha cada vez mais espaço na sociedade, a sobrevivência desse meio de pesca e seu modo de vida enfrentam constantes desafios. Além de utilizarem esses recursos para seu próprio uso, muitos são produzidos com o propósito de venda, transformando essa arte em uma

fonte de trabalho e sustento familiar. Portanto, é essencial preservar e valorizar o artesanato como uma continuação dessa cultura e reconhecer seu valor cultural como patrimônio da pesca brasileira. Na pesca artesanal, tudo é aproveitado e transformado em forma de arte, reinventando-se como um ato de existência que se expressa e resiste, criando a partir dos materiais pesqueiros sua própria forma de expressão e preservação.

Considerações finais

O presente artigo abordou a relação entre a Pedagogia Social e a Etnografia como instrumentos para a redescoberta das comunidades de pesca artesanal em Arraial do Cabo e região dos Lagos, RJ. Através do financiamento do Projeto de Educação Ambiental (PEA) Pescarte, conduzido pelo IBAMA e executado pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), a pesquisa buscou compreender os saberes tradicionais e a ancestralidade dos pescadores locais.

A etnografia mostrou-se como uma abordagem qualitativa eficiente para compreender a cultura e as práticas sociais da comunidade pesqueira. Através de observação participante, entrevistas e diálogos, foi possível coletar informações ricas e contextualizadas sobre a maneira de vida, tradições, conhecimentos e perspectivas dos pescadores, bem como os desafios enfrentados, incluindo questões socioambientais e mudanças nas práticas pesqueiras.

A Pedagogia Social, por sua vez, desempenhou um papel crucial no processo de conscientização e transformação social da comunidade. Por meio de workshops, oficinas e atividades participativas, os pescadores foram capacitados e incentivados a refletir sobre suas práticas e compreender a importância da sustentabilidade pesqueira. Essa abordagem pedagógica permitiu que os membros da comunidade se tornassem agentes ativos na proteção do ambiente marinho e na promoção do desenvolvimento sustentável.

A pesquisa também enfrentou desafios, principalmente devido à pandemia, que exigiu a adaptação da metodologia. A etnografia surgiu como uma alternativa, permitindo a coleta de dados em ambientes virtuais, mas ainda preservando a essência da etnografia.

Além disso, o estudo destacou a importância da cultura, gastronomia, sonoridade e artesanato para a comunidade pesqueira. Essas práticas carregam consigo a história, os valores e a identidade do grupo, tornando-se fundamentais para sua existência e preservação. As mulheres desempenham um papel significativo na gastronomia, reinventando receitas e transmitindo saberes de geração para geração. A sonoridade e o artesanato também são elementos representativos da cultura local, fortalecendo os laços comunitários e garantindo o sustento econômico.

A pesquisa ressalta a necessidade contínua de valorizar e preservar a cultura e os saberes tradicionais das comunidades de pesca artesanal. A conscientização ambiental e a adoção de

práticas sustentáveis são fundamentais para garantir a sustentabilidade dessas comunidades em meio aos desafios ambientais contemporâneos.

Portanto, o estudo demonstra que a Pedagogia Social e a Etnografia são ferramentas poderosas para a redescoberta das comunidades pesqueiras, promovendo a conscientização, o empoderamento e a transformação social, além de valorizar e preservar os saberes e fazeres tradicionais desses grupos tão importantes para a cultura e o meio ambiente. As lições aprendidas neste estudo podem servir como base para futuras ações de educação ambiental e desenvolvimento sustentável em outras comunidades pesqueiras e áreas rurais, contribuindo para um futuro mais consciente e responsável.

Referências

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRANDÃO, C. Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.

CAPELLESSO, A. J.; CAZELLA, A. A. *Pesca artesanal entre a crise econômica e problemas socioambientais: estudo de caso nos municípios de Garopaba e Imbituba (SC)*. *Ambientes & Sociedade*, São Paulo, v. 14 n. 2, p. 15-13, 1º jul/dez 2011.

CHAVES, Clara. *Educação informal e Cultura tradicional: uma análise da elaboração ontológica dos Mestres Barqueiros da Praia do Figueira em Arraial do Cabo - RJ por vias culturais tradicionais pesqueiras*. Orientador: Giovane do Nascimento. 2021. 79 p. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Campos dos Goytacazes, janeiro 2021.

COSTA, W. M. et al. *Aproveitamento de resíduos de pescado: o artesanato com escamas de peixe*. *Rev. Ciênc. Ext.* v.12, n.2, p.8-17, 2016. Disponível em: https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/1239. Acesso em: 15/11/2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8vycGbcJ3BVkYKQqV9PWRCg/?lang=pt> Acesso em: 25/11/2021.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 [1977].

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

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 2. ed. Riode Janeiro: Paz e Terra, 1987 [1970].

_____. *Papel da Educação na Humanização*. Rev. da FAEDEBA, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1997.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NASCIMENTO, Giovane. *Cultura material e imaterial dos pescadores artesanais, possibilitando a retomada de vivências culturais das comunidades pesqueiras litorâneas do Norte Fluminense e Região dos Lagos*. Campos dos Goytacazes, p. 4-8, julho 2020.

RIBEIRO, Natália. *Guardiãs das tradições pesqueiras: arte, gênero e modo de vida em Arraial do Cabo*. Campos dos Goytacazes, p.5-186, out 2020. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967 (19 ed., 1989).

SOARES, Samara Souza Diniz. *Etnografia e a pesquisa científica na internet*. Psicologia USP, v. 32, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/W5cDdNM99Bk9btBs6ffx45G/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 15 de outubro de 2021.

TIMÓTEO, Geraldo Márcio, *Educação Ambiental com Participação Popular: Avançando na Gestão Democrática do Ambiente*. In: _____ - Campos dos Goytacazes – RJ UENF/ EdUENF 2019.

VANNUCCHI, Aldo. *Cultura brasileira*. Edições Loyola, 1999.

WOORTMANN, Ellen. *A comida como linguagem*. Habitus, Goiânia, v. 11, n.1, p. 5-17, jan/jun. 2013.

1286

A EDUCAÇÃO MORAL EM PIAGET

Vilma Aparecida Bianchi ¹

Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado (em andamento), que tem como objetivo geral avaliar o desenvolvimento moral de adolescentes identificados como dotados ou talentosos. Para tanto, esta pesquisa busca identificar se os adolescentes dotados ou talentosos conseguem avançar no desenvolvimento do juízo moral. Aqui faremos um breve recorte do trabalho enfatizando a educação moral segundo Jean Piaget.

Cada vez mais, em nossa sociedade brasileira, temos questionado a educação tradicional, aquela pautada no autoritarismo e na transmissão de conteúdo, que vê o aluno como passivo dentro do processo de ensino e aprendizagem, que preza pela “disciplina” entendida como submissão. Para Piaget o ser humano se faz, graças à sua ação, em uma interação radical com o meio. O conhecimento resulta de construções devidas à ação do sujeito, em níveis de progressiva complexidade, em interação com o mundo e as pessoas.

Antes de iniciar nossa discussão é essencial destacar que Piaget, em seus estudos, principalmente em sua obra " O Juízo Moral na Criança" (1932), tem uma preocupação explícita sobre as questões morais. Diferentemente do que antes acreditávamos que Piaget não tinha associado o desenvolvimento da moral a sua teoria Epistemologia Genética, hoje é possível compreender que elas estão associadas e que uma contempla a outra, são partes que se complementam.

Piaget ao estudar o desenvolvimento da inteligência da criança, também se preocupou como o desenvolvimento da moral como ele acontece e evolui. Para Piaget inteligência e moral caminham juntas e se desenvolve em um processo de maturação.

Para Piaget moral é uma característica do ser humano que é desenvolvida ao longo da vida e estão diretamente relacionadas as experiências vividas e as relações estabelecidas e principalmente o respeito que se adquire pelas regras. Para Piaget, “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1932/1994, p. 23).

Deste modo, possibilita levantar questionamentos. Algo que se destaca diante das reflexões sobre o tema é: O que faz um sujeito ser moral?

Para responder ao questionamento poderíamos nos apoiar em várias teorias que estudam sobre a moral, mas aqui deteremos ao ponto de vista baseado em Piaget. Para Piaget moral é um modo pessoal de agir, é a forma que cada sujeito lida com o que é certo ou errado de

1287

¹ Doutoranda em psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras Júlio de Mesquita Filho (UNESP) Campus de Assis-SP – E-mail: vilma.bianchi@unesp.br – Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1815825721517641>

acordo com a sociedade no qual ele está inserido. Está relacionado a forma que o sujeito respeita as regras. Para Piaget a criança adquire e respeita as regras interagindo com o outro. No início da vida essas relações são com os pais ou as pessoas que ele convive e depois vai se ampliando, essa construção vai acontecendo ao longo da vida e depende das relações estabelecidas. A moral vai sendo desenvolvida a partir das experiências e das relações estabelecidas.

Piaget ao longo da sua vida fez inúmeros e incansáveis estudos com crianças de várias idades e observou que as crianças pequenas não apresentavam competências cognitivas e morais para lidar com as regras, faltava algo. Com os avanços em seus estudos e observações, Piaget notou que a moral é formada em um processo contínuo da vida, que está diretamente relacionada as experiências estabelecidas nas relações sociais com o outro, com a sociedade e com o coletivo.

Segundo Piaget (1994, p.23), “[...] lhes são transmitidas pela maioria dos adultos, isto é, ela as recebe já elaboradas, e, quase sempre, elaboradas, nunca na medida de suas necessidades e de seu interesse, mas de uma vez só e pela sucessão ininterrupta das gerações adultas anteriores”.

Desta forma podemos pensar que, para Piaget, as regras morais vêm do respeito que a criança estabelece pelos adultos e pelo conteúdo destas regras colocadas por essa figura de autoridade. A compreensão destas regras vai compondo a construção o agir moral do sujeito. Portanto, o respeito é pedra fundamental no desenvolvimento da moralidade, inicialmente o respeito unilateral, onde a criança não entende as regras e cumpre por obrigação ou pela ordem de um adulto. Já no respeito mútuo existe uma relação de cooperação, onde prevalece a reciprocidade. Piaget também observou que existe em período de transição que fica entre o respeito unilateral e o respeito mútuo e que a forma como a criança vivencia as relações, como são esclarecidas as dúvidas, como os conflitos são trabalhados influencia o desenvolvimento do juízo moral na criança. Assim, notamos que isso pode favorecer a autonomia ou a permanência na heteronomia.

Como o sujeito da nossa pesquisa tem indicadores de Dotação ou talento sabemos que eles têm uma capacidade de questionar, de observar, de compreender além do que estamos acostumados a vivenciar. Eles são curiosos, detalhistas, tem interesse pelo conhecimento. enfim, apresentam um comportamento ativo diante do saber e conhecer as coisas e o mundo. Desta forma, a importância do cuidado no saber lidar com os conflitos.

A forma como os conflitos são tratados pode reforçar a heteronomia ou favorecer a autonomia. Contestar, criticar, duvidar, questionar faz parte do repertório de comportamentos de estudantes com dotação ou talento e o fazem assim pois, são curiosos e ávidos pelo conhecimento. Negar essa realidade é como calar a sua voz. Se a voz de autoridade é a que vale e se os conflitos forem ignorados a moral heterônoma é reforçada.

Do contrário, oportunizar o pensar sobre o pensar sobre seus próprios conflitos e do seu entorno, a moral autônoma será exercida.

Para Piaget (1994, p.243),

A moral da autoridade, que é a moral do dever e da obediência, conduz, no campo da justiça, à confusão do que é justo como o conteúdo da lei estabelecida e aceitação da sanção expiatória. A moral do respeito mútuo, que é a do bem (por oposição ao dever) e da autonomia, conduz, no campo da justiça, ao desenvolvimento da igualdade, noção constitutiva da justiça distributiva, e da reciprocidade.

Piaget buscou compreender como o sujeito chega à uma moral altruísta, cuja obrigação é interna, livre de qualquer imposição de outrem. Para ele, a moral constitui-se de um conjunto de regras, mas a essência da moralidade está no respeito que se adquire por essas regras, que é fruto do respeito por quem as criou ou apresentou.

Uma regra é um fato social, que supõe uma relação entre pelo menos dois indivíduos. E esse fato social repousa sobre um sentimento que une esses indivíduos uns aos outros, que é o sentimento de respeito: há regra quando a vontade de um indivíduo é respeitada pelos outros ou quando a vontade comum é respeitada por todos (PIAGET, 1998, p. 63).

Fala-se muito em heteronomia e autonomia moral, atualmente, mas é impossível pensar que toda a teoria de Piaget se resume somente a esses “locais de chegada”, como se a passagem de uma à outra fosse “mágica”. Heteronomia e autonomia devem ser compreendidas como processos, construções que englobam uma relação entre a ação e a consciência, que não dizem respeito ao indivíduo apenas, mas ao contexto em que ele está inserido, enquanto relações ou interações que estabelece.

Segundo Piaget ([1932], 1994), do nascimento aos primeiros anos de vida, vivemos um período de ausência de regras, chamado de anomia. Mas, ainda bem pequenos, somos inseridos em um contexto regrado e iniciamos a construção de tendências morais. Desde muito pequenos, vivenciamos reações altruístas, marcadas pela simpatia, mas que sozinhas não são capazes de sustentar o desenvolvimento da moral do bem, um fator essencial intervém para isso: a regra coletiva, que só é possível em sociedade.

Geralmente, as regras são apresentadas às crianças pelos adultos, ou seja, são regras prontas, que não passam pela necessidade ou interesse das crianças. Mas, então, como a consciência da criança chega a respeitar tais regras? Nesse respeito, o que é proveniente do próprio conteúdo da regra e o que é fruto do respeito aos pais? Piaget, de forma muito particular, ressaltou em suas pesquisas sobre moral que ação e consciência estão intimamente ligadas. Ele ainda demonstrou que, além da moral da obrigação, existe uma moral do bem ou do altruísmo, que seria o ideal da consciência moral autônoma.

Para Piaget, a crença é um reflexo da ação; somente o exercício da cooperação e a tomada de consciência dessas relações possibilitarão à criança compreender que é possível modificar as regras. Não podemos, nessa perspectiva, desvincular a ação e a consciência moral, afinal, elas estabelecem entre si uma relação essencial. O desenvolvimento moral é uma construção em que inicialmente a ação precede a consciência.

É preciso esclarecer que, tanto no que tange à prática quanto à consciência, Piaget não fala de estádios estanques de autonomia ou de heteronomia, mas de fases sucessivas dentro de um processo. Assim, a mesma criança pode estar vivenciando, na prática, uma determinada regra de forma mais autônoma, enquanto, na consciência, para essa mesma regra, as tendências sejam mais heterônomas. Pode ocorrer de a mesma criança estar, na prática ou na consciência, tratando uma determinada regra de maneira autônoma e outra regra mais heterônoma.

Ressaltamos que há na criança, segundo Piaget, principalmente nas menores, uma tendência, chamada de realismo moral, que consiste em tomar as regras e os valores como algo que independe da consciência e que deve ser seguido sem questionamentos. Para essa criança, o dever é heterônomo, sendo considerado bom seguir fielmente as regras e as orientações dos adultos, e mau descumprir as regras. As regras são externas à consciência, tidas como sagradas e imutáveis, devem ser seguidas de forma literal e nunca interpretadas em seus princípios. Outra característica do realismo moral é a responsabilidade objetiva, ou seja, a tendência de considerar os resultados dos atos e não as intenções diante de uma situação moral.

Há entre os menores essa predominância de avaliar segundo o prejuízo material, e isso vai diminuindo entre os mais velhos, que predominantemente avaliam as situações observando as intenções envolvidas. Há, portanto, no desenvolvimento moral da criança, dois processos distintos e sucessivos: primeiramente, a responsabilidade objetiva em que predomina o olhar sobre a questão material, e, depois, a responsabilidade subjetiva, em que a intenção é o foco da análise.

A criança chega à moral do bem, à autonomia, graças às relações de cooperação, quando o respeito mútuo, a igualdade e a reciprocidade se tornam a base das relações. Então, há uma forma de equilíbrio para a qual a moral tende a evoluir. E, apesar de não existirem relações puras de coação e relações puras de cooperação, “as relações de cooperação são um ideal a ser cada vez mais vivenciado, pois seus efeitos são qualitativamente diferentes dos da coação” (PIAGET, 1998, p.118).

É, por conseguinte, nas relações de respeito mútuo e de cooperação que se desenvolvem as noções de igualdade, reciprocidade e solidariedade. A cooperação, segundo Piaget, é mais do que participar de uma interação ou concordar; cooperar é uma forma de operar com o que requer olhar para o outro de fato como outro, compreender que seu ponto de vista pode ser

diferente, requer descentrar-se; isso diminui o egocentrismo e põe os sujeitos em uma relação mais igualitária

A moralidade e as relações sociais

Adentrando sobre o tema moralidade refletiremos sobre o papel das relações sociais para o desenvolvimento da moralidade. O ser humano é um sujeito social desde pequeno, pois está inserido em um meio social, embora entendendo que no início da vida esse meio é micro, se restringindo a família. Mas, progressivamente essas relações vão se ampliando, como por exemplo quando inicia sua vida escolar e assim irá se expandindo pela vida toda onde estabelecerá relações e interações sociais.

Segundo Piaget essas interações e relações sociais contribuíram significativamente no desenvolvimento moral da criança, a forma que ela se relaciona com os seus pares, com os objetos, com o meio constituíram a sua formação. É nestas relações que as crianças têm contato com as regras e podem aprender que para estabelecer o convívio social é necessário compreender e seguir as regras.

Nas relações sociais as crianças onde a criança onde a criança já estabelece a cooperação ela começa a entender e internalizar que as regras são necessárias e que ela pode cooperar com os seus pares na busca de tornar a relação boa para ela e para o outro que ela está se relacionando e cooperando.

1291

Isto significa que a vida social é necessária para permitir ao indivíduo tomar consciência do funcionamento do espírito e para transformar, assim, em normas propriamente ditas, os simples equilíbrios funcionais imanentes a toda atividade mental ou mesmo vital. [...] Para que uma conduta possa ser qualificada de moral, é preciso mais que um acordo exterior entre o seu conteúdo e o das regras comumente admitidas: convém, ainda, que a consciência tenda para a moralidade como para um bem autônomo e seja capaz, ela mesma, de apreciar o valor das regras que lhe propomos (PIAGET, [1932], 1994, p. 297-299).

Para Piaget o ser humano é constituído por três dimensões: a biológica, a psicológica e a sociológica e que os fatores como hereditariedade, meio físico e meio social compõem o desenvolvimento do ser humano (FRAGA, 2005).

Enquanto a biológica se refere a transmissões internas (hereditariedade) e as características determinadas por ela, a explicação sociológica se refere a transmissões exteriores ou as interações entre indivíduos, e constrói um conjunto de noções destinadas a prestar contas deste modo sui generis de transmissão. É assim que ela explicará por que a mentalidade de um povo depende muito menos de sua raça do que de sua história econômica, do desenvolvimento histórico de suas técnicas e de suas representações coletivas, esta 'história' não sendo mais a

de um patrimônio hereditário, mas a de um patrimônio cultural, quer dizer, de um conjunto de condutas se transmitindo de geração a geração, do exterior e com modificações dependentes do conjunto do grupo social [...].

Piaget destacou a interação entre o desenvolvimento biológico e psicológico em seu trabalho, mas concentrou-se principalmente na construção do conhecimento e no desenvolvimento cognitivo das crianças. Ele propôs uma teoria do desenvolvimento que descreve as diferentes etapas pelas quais as crianças passam à medida que constroem seu conhecimento sobre o mundo. Essa teoria é conhecida como "Teoria Cognitiva do Desenvolvimento".

De acordo com Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre através de processos de assimilação e acomodação. A assimilação ocorre quando uma pessoa incorpora informações ou experiências em suas estruturas cognitivas existentes. A acomodação ocorre quando as estruturas cognitivas precisam ser modificadas para acomodar novas informações ou experiências. Esses processos de assimilação e acomodação levam ao equilíbrio cognitivo, onde as estruturas cognitivas se tornam mais complexas e adaptáveis.

Psicologia moral

No campo da psicologia as pesquisas sobre moralidade tiveram início no século XX e desde essa época a Psicologia demonstra interesse significativo em estudar sobre o desenvolvimento da moralidade. O grande precursor desde estudos foi Piaget, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. Em seu livro o Juízo Moral na criança Piaget descreve uma série de experimentos que correlacionam o desenvolvimento do raciocínio moral ao desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança.

Piaget foi o criador da psicologia Genética, um ramo da ciência que foi considerada uma ciência interdisciplinar que busca investigar o desenvolvimento das funções mentais e sua gênese. (FREITAS, 2003). Em Piaget encontramos uma epistemologia interacionista e construtivista.

A Psicologia da Moralidade é definida como a “[...] ciência preocupada em desvendar por quais processos mentais uma pessoa chega a intimamente legitimar, ou não, regras, princípios e valores morais” (LA TAILLE, 2006, p. 9).

O campo da Psicologia é amplo e engloba diversas áreas teóricas. Entretanto neste capítulo iremos nos deter a Psicologia Moral baseada nos pressupostos estudados por Piaget na busca de compreender o comportamento humano. Constatamos que existem muitas teorias que estudam sobre a moralidade. Mas, em nosso trabalho elegemos o aporte teórico piagetiano por considerar consistente os estudos e as reflexões elaboradas por Piaget. A psicologia moral descrita por Piaget oferece, uma abordagem científica no que se refere as questões sobre a moralidade.

1292

Afinal o que é a moral no campo da Psicologia? Poderíamos responder que é um conjunto de princípios e regras que decidimos seguir ou não em nossa vida. Mas, não é simplesmente só isso é muito mais, algo de uma complexidade maior que por mais que escrevemos não conseguiremos esgotar o assunto.

Segundo o dicionário Aurélio a palavra moral tem origem no latim *morus*, cujo significado é “relativo aos costumes”. A moral é necessária para o convívio do homem em sociedade, ela regula os comportamentos e as ações e elas são adquiridas ou não por um processo de desenvolvimento por meio da educação, da tradição e do dia a dia em convivência com os pares. Segundo o dicionário Houaiss (2001), esses conjuntos de valores devem ser “considerados universalmente como norteadores das relações sociais e da conduta dos homens”. Portanto, a moral está intimamente ligada as condutas, com os costumes de uma determinada sociedade. Podemos pensar que existem condutas moralmente corretas e há condutas que não são corretas ou imorais.

A moral é uma ação estabelecida no coletivo; pois são regras construídas e definidas pela sociedade, pelo estabelecimento da ordem do coletivo. Esse conjunto de regras é necessário para tornar a convivência em grupo respeitosa e possível. Vale lembrar que dentro de uma mesma sociedade temos diferentes grupos, diferentes valores morais, diferentes religiões, ideologias, diferentes culturas, mas o respeito é o que deve prevalecer no convívio coletivo. Desta forma, estamos o tempo todo buscando soluções mais adequadas para conviver diante de situações problemas, que exige do ser humano uma reflexão diária, do qual a moral nos ajuda a resolver essas dificuldades. As decisões tomadas no exercício da liberdade devem levar em consideração o bem-estar coletivo e o convívio em sociedade. Portanto é os valores morais são necessários para a interação do homem com a sociedade em que convive.

Piaget (1932/1994), formulava várias situações experimentais junto das crianças na busca de entender como o raciocínio moral de uma criança se desenvolve e verificou que esse raciocínio vai se transformando ao longo do período da infância e da adolescência. Ele utilizava os dilemas morais simples e procurava olhar para as concepções que as crianças tinham sobre as regras dos diversos jogos que ele fazia com as crianças, sobre as mentiras, sobre justiça e outros.

Piaget sempre estava junto das crianças e sempre brincava com elas, falava sobre as regras do jogo, brincando por exemplo o jogo de bolinhas de gude Piaget questionava as crianças sobre as regras do jogo, procurando entender o raciocínio percorrido pela criança diante das regras do jogo. Neste movimento de observação Piaget descobriu que o respeito unilateral pela figura de autoridade é o princípio para a moralidade. Que crianças muito pequenas não entende e não respeitam as regras, pois ainda se encontram na condição de anomia, que com o passar do tempo o egocentrismo vai diminuindo e as crianças passam a se comportar de maneira heterônoma. Isso não acontece de uma forma mágica, mas como um processo que vai acontecendo e amadurecendo. Com o estabelecimento das relações sociais e com o

desenvolvimento das relações de cooperação e com o predomínio do respeito mútuo as crianças passam a ter consciência das regras e a estabelecer acordos e passam a ter consciência moral de maneira autônoma.

Piaget (1932/1994) em seus escritos não falava de estágios de desenvolvimento moral; pois concluiu que existem variações e que essas variações têm diferentes dimensões e depende muito das questões culturais de cada sociedade. Diante disto, Piaget em seus estudos chega à conclusão de que o ideal seria falar em diferentes fases de heteronomia e autonomia ao longo da vida.

[...] não poderíamos falar de estágios globais caracterizados pela autonomia ou heteronomia, mas apenas de fases de heteronomia e de autonomia, definindo um processo que se repete a propósito de cada novo conjunto de regras ou de cada novo plano de consciência ou de reflexão (PIAGET, 1932/ 1994, p.75).

Nesta perspectiva, Piaget acreditava que as interações sociais era um dos fatores essenciais para o desenvolvimento da consciência moral a autônoma. Pois, argumentava que na vivência com o outro os sujeitos têm a oportunidade de se relacionar e ter contato com diferentes pontos de vistas e que eles podem estabelecer o respeito pelo outro. Neste sentido, cada vez mais Piaget entendia que o desenvolvimento da moralidade está relacionado ao desenvolvimento cognitivo e afetivo e as interações sociais estabelecidas ao longo da vida dos sujeitos. Para Piaget (1932, 1962), a cognição e afetividade apresentam-se como aspectos indissociáveis do funcionamento mental e que, nesse sentido, não se pode falar de condutas que representam aspectos de apenas uma dessas dimensões.

A concepção Piagetiana é que o desequilíbrio social e cognitivo provocados pelas interações sociais, onde os sujeitos vivenciam conflitos e confronto diferentes pontos de vistas, desta forma eles são capazes de refletir sobre essas diferenças, buscando melhorar seus argumentos e essa ação pode transformar o processo cognitivo e tem o potencial de promover avanços no desenvolvimento moral.

Desse modo, é inegável que os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento da moralidade contribuíram muito com a Psicologia do ponto de vista psicogenético como um processo que evolui por meio das interações sociais e do desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Segundo Piaget (1932/1994), o desenvolvimento do juízo moral é caracterizado pela evolução de duas tendências morais, denominadas heteronomia e autonomia. Na heteronomia a criança entende que deve obedecer às regras preestabelecidas como uma obrigatoriedade, prevalecendo o respeito unilateral, onde a legitimação das regras está diretamente ligada a figura de autoridade. Enquanto na autonomia o sujeito tem consciência das regras, se relaciona com elas, sugere novas das regras, constrói acordos. Assim, na moral autônoma refere se a moral da justiça, do respeito mútuo onde as relações de cooperação devem prevalecer.

Valores morais em Piaget

Nesta etapa iremos nos limitar a escrever apenas alguns valores morais que entendemos estar mais ligados aos dilemas morais de mentira e de justiça, tais como: Honestidade, respeito pelo próximo, responsabilidade, cooperação, lealdade, empatia, liberdade, disciplina, perseverança, confiança, justiça, integridade.

Os valores morais norteiam como devem ser os comportamentos no convívio em sociedade, funcionam como uma espécie de bússola que guia a forma de agir das pessoas no relacionamento com os seus pares, na tentativa de manter a ordem social e coletiva. Os valores morais têm como objetivo de manter as relações mais harmoniosas e as ações justas na busca de relações de cooperação entre as pessoas. Lembrando que os valores morais são universais, mas eles divergem entre diferentes sociedades e diferentes grupos sociais, parece contraditório, mas tentaremos explicar logo em seguida; pois estão diretamente relacionados com a tradição, com a cultura, com a religião, com a educação e outros diversos fatores.

Veja que alguns dos principais valores morais estão previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, tais como liberdade, igualdade, respeito, justiça, solidariedade e outros. Esses valores são postos como universais, pois significam que são importantes para a vida em sociedade e estão presentes em quase todas as sociedades. A consciência destes valores torna o convívio em sociedade possível, isso não significa que não teremos conflitos, mas teremos parâmetros para medir o que é certo ou não. Tornando possível a vida em comunidade.

1 - Cooperação: é um valor moral que está diretamente ligado a relação mútua é o trabalho coletivo onde envolve mais de uma pessoa ou um grupo de pessoa. A ação de cooperar faz que o sujeito compartilhe as mesmas metas coletivas e juntos busquem atingir os objetivos almejados. Para Piaget 1932 a cooperação é fator essencial para que a moral se desenvolva no caminho da autonomia.

2 - Solidariedade: é centrada na ideia que uma pessoa pode ajudar a outra, pois está em uma condição mais favorável naquela situação, também está baseada em situações de desigualdades e em posições diferentes. Essa ação colabora muito na vivência grupal ou coletiva. A solidariedade é um valor individual, desta forma o sujeito pode refletir sobre determinada situação de desigualdade e oferecer ajuda a quem está em uma condição mais desfavorável.

Para Piaget, os valores morais de cooperação e solidariedade desempenham um papel fundamental na formação da consciência moral e do comportamento ético. Para Piaget, a cooperação e a solidariedade são valores morais que emergem gradualmente à medida que as crianças passam pelos estágios de desenvolvimento moral. Esses valores são fundamentais para a construção de relacionamentos saudáveis, a resolução de conflitos de forma justa e a promoção do bem-estar coletivo. À medida que as crianças desenvolvem uma compreensão

1295

mais sofisticada desses valores, elas são capazes de agir de maneira mais ética e compassiva em suas interações com os outros.

O conhecimento da noção de justiça para Piaget

Em seus estudos Piaget (1932/1994) descreveu sobre dois tipos de respeito. Para Piaget a moral da cooperação ou da autonomia está relacionada a noção de Justiça. Desta forma ele fala da noção de justiça distributiva que está relacionada pela igualdade e pela equidade e de justiça retributiva que se relaciona a "proporcionalidade entre o ato e a sanção" (PIAGET, 1930/1996, p.3). Piaget afirmava que não há moral sem educação moral sem educação no sentido amplo da palavra e da ação, onde o objetivo é compor sujeitos autônomos e capazes de exercer a cooperação.

Piaget, em seus escritos, relata que "as regras evoluem com a idade, nem a prática, nem a consciência da regra são idênticas aos seis anos e aos doze" (PIAGET, 1932/1994, p. 7). Para Piaget a construção da moralidade é gradativa levando em consideração a evolução do respeito e da compreensão de cada sujeito. "Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras" (PIAGET, 1932/1994, p.23).

Se relacionando as crianças vão exercendo a prática da cooperação entre elas, desta forma as regras vão assumindo o caráter de igualdade, onde as regras podem ser combinadas, revistas e até reformuladas dependendo dos interesses das crianças nas ações coletivas. Essa ação acontece a partir da inteligência operatória concreta, onde a criança já consegue entender as regras e que elas não têm um caráter imutável e que elas podem ser revistas e mudadas (MENIN, 2005).

Segundo Piaget a noção de Justiça está relacionada ao desenvolvimento moral. As relações de cooperação a justiça é a noção moral mais racional que o sujeito pode ter. Para desenvolver-se ela requer: "o respeito mútuo e a solidariedade entre as crianças" (PIAGET, 1932/ 1994, p. 156). De acordo com Menin (2005, p.27), "a justiça nas relações sociais torna-se a lógica das mesmas; assim como a lógica dá a forma das operações intelectuais, a justiça o faz na moral".

O avanço da noção de justiça está relacionado as relações sociais estabelecidas entre os sujeitos e está intimamente relacionada ao desenvolvimento do raciocínio cognitivo o que nos leva a entender a importância da realidade social em qual o sujeito está inserido para o desenvolvimento do juízo moral.

Segundo Piaget (1994, p.157), "a regra de justiça é uma espécie de condição imanente ou de lei de equilíbrio das relações sociais; assim, vê-la-emos destacar-se quase em total autonomia, na medida em que cresce a solidariedade entre crianças".

1296

Com efeito, é essencial compreender que, se a criança traz consigo todos os elementos necessários à elaboração de uma consciência moral ou 'razão prática', como de uma consciência intelectual ou razão, simplesmente, nem uma nem outra são dadas prontas no ponto de partida da evolução mental e uma e outra se elaboram em estreita conexão com o meio social: as relações da criança com os indivíduos dos quais ela depende serão, portanto, propriamente falando, formadoras, e não se limitarão, como geralmente se acredita, a exercer influências mais ou menos profundas, mas de alguma maneira acidentais em relação à própria construção das realidades morais elementares (PIAGET, 1972/1988, p. 95).

Segundo Piaget (1941/1977, p.127), no ponto de partida, o respeito é "... a expressão do valor atribuído aos indivíduos, por oposição às coisas ou aos serviços" e ele define o valor como "uma troca afetiva com o exterior, objeto ou pessoa" (PIAGET, 1954, p.355).

A noção de que a criança se desenvolve moralmente é menos conhecida em estudos educacionais, mas muito valorizado, divulgado e ampliado na área da psicologia (FREITAS, 2003; TOGNETA, 2009; LA TAILLE, 2013).

Conclusão

A teoria de Jean Piaget sobre a educação moral continua sendo relevante e importante na atualidade por várias razões. Piaget acreditava que a educação moral não se limitava apenas à transmissão de regras e normas sociais, mas era um processo de desenvolvimento cognitivo e moral nas crianças.

Piaget propôs que o desenvolvimento moral ocorre em estágios sequenciais, começando com a heteronomia moral na infância e avançando para a autonomia moral na adolescência. Essa perspectiva destaca a importância de fornecer às crianças oportunidades de aprender e praticar habilidades morais, como empatia, cooperação e resolução de conflitos, desde cedo. Essas habilidades são fundamentais para o funcionamento saudável da sociedade atual.

Piaget enfatizou a importância do pensamento autônomo e crítico na tomada de decisões morais. Ele argumentou que as crianças devem ser incentivadas a questionar e refletir sobre as normas e valores sociais, em vez de simplesmente aceitá-los de forma passiva. Esse aspecto é particularmente relevante em uma sociedade em constante mudança, onde as questões éticas e morais são frequentemente discutidas e reavaliadas.

Piaget defendia a importância da aprendizagem ativa, na qual as crianças constroem seu conhecimento por meio da interação com o ambiente. Na educação moral, isso implica em permitir que as crianças experimentem situações morais reais, tomem decisões, lidem com as consequências e aprendam com suas experiências. Essa abordagem prática é crucial para que as crianças desenvolvam uma compreensão sólida dos princípios morais e a capacidade de aplicá-los em diferentes contextos.

1297

Piaget enfatizou que a educação moral deve levar em consideração a diversidade cultural e as diferentes perspectivas morais existentes em uma sociedade. Ele argumentava que a moralidade não era universal, mas sim construída socialmente. Portanto, é fundamental na atualidade promover a educação moral que valorize a diversidade cultural e encoraje o respeito e a compreensão das diferenças, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis e éticos.

A abordagem de Piaget para a educação moral, que enfatiza o desenvolvimento cognitivo, a autonomia moral, a aprendizagem ativa e o respeito à diversidade, continua sendo relevante na atualidade. Promover a educação moral de acordo com esses princípios contribui para a formação de indivíduos éticos, capazes de tomar decisões moralmente justificadas e de se engajar de forma construtiva em uma sociedade diversa.

Para concluir nossa reflexão traremos alguns valores morais como Honestidade, respeito pelo próximo, responsabilidade, cooperação, lealdade, empatia, liberdade, disciplina, perseverança, confiança, justiça, integridade. Esses são valores morais importantes que podem guiar nossas ações e relacionamentos.

1. Honestidade: Ser verdadeiro e sincero em todas as situações, evitando enganar ou enganar os outros.
2. Respeito pelo próximo: Reconhecer e valorizar a dignidade, os direitos e as opiniões das outras pessoas, independentemente de suas diferenças.
3. Responsabilidade: Assumir as consequências de nossas ações e cumprir nossos deveres e obrigações de maneira confiável.
4. Cooperação: Trabalhar em conjunto e ajudar os outros para alcançar objetivos comuns, valorizando a colaboração e o trabalho em equipe.
5. Lealdade: Ser fiel e comprometido com pessoas, ideais ou causas importantes em nossas vidas.
6. Empatia: Colocar-se no lugar dos outros, compreendendo e compartilhando seus sentimentos, buscando agir com compaixão e consideração.
7. Liberdade: Respeitar e promover a autonomia e a liberdade individual, desde que não interfiram nos direitos e bem-estar dos outros.
8. Disciplina: Ter autodisciplina e autocontrole para seguir regras, cumprir compromissos e alcançar metas.
9. Perseverança: Persistir diante de desafios e dificuldades, mantendo o foco e a determinação para alcançar objetivos.
10. Confiança: Ser confiável e digno de confiança, acreditando nos outros e construindo relacionamentos baseados na credibilidade.
11. Justiça: Agir de maneira justa e imparcial, reconhecendo os direitos e tratando todas as pessoas de forma equitativa.

12. Integridade: Agir de acordo com princípios éticos, mantendo a coerência entre o que se pensa, diz e faz.

Esses valores morais podem ajudar a construir relacionamentos saudáveis, sociedades justas e a viver uma vida significativa e gratificante. É importante refletir sobre eles e incorporá-los em nossas ações diárias.

Referências

BARRETO, C. M. P. F.; METTRAU, M. B. Altas habilidades: uma questão escolar. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 17, n. 03, p. 413-426, 2011.

BASTOS, C. Z. A. O desenvolvimento moral na educação infantil: contribuições da literatura infantil e dos jogos dramáticos e teatrais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília/SP. 2014.

BAZON, F. V. M; FURLAN, E. G. M; FARIA, P. C.; LOZANO, D. Formação de formadores e suas significações para a educação. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 44, e176672, 2018.

CUPERTINO, C. M. B.; ARANTES, D. R. B. (Eds.). Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos. 2 ed. São Paulo: Secretaria da Educação. 2012.

DELVAL, J. Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DIAS, A. A.; VASCONCELLOS, V. M. R. Concepções de autonomia dos educadores infantis. Temas em Psicologia, v. 7, n.1, p.9-21, 1999.

DORON, R.; PAROT, F. (orgs.) Psicologia Clínica: Dicionário de Psicologia. Vol. I. São Paulo: Ática, 1998.

FERREIRA, A. B. H. Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FRAGA, R. C. Q. A relação sujeito-objeto em Jean Piaget: uma análise à luz da ontologia do ser social. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará. 2005. 95 f.

FREITAS, L. B. L. A moral na obra de Jean Piaget: Um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, L. B. L. Psicologia moral: Perspectivas e controvérsias. In: R. Feldman (Ed.). Introdução à psicologia. (pp.563-565). 6 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2007.

GUENTHER, Z. C. Caminhos para desenvolver potencial e talento. Lavras: Ed. UFLA, 2011.

GUENTHER, Z. C. Capacidade e talento: um programa para a escola. São Paulo: E.P.U. 2006.

GUENTHER, Z. C.; RONDINI, C. A. Capacidade, Dotação, Talento, Habilidades -Uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. Educação em Revista, v.28, n.1, p.237-266, 2012.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LA TAILLE, Y. Educação moral: A família e a escola. Revista Dois Pontos, v.3, n.21, p. 92-94, 1995.

LA TAILLE, Y. Formação ética: Do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIMA, V. A.; QUEIROZ, K. J. M. Método Clínico piagetiano nos estudos sobre Psicologia Moral: o uso de dilemas. Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, 2010, p.110-131.

MARTINS, B. A. Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (EIPIAHS): um instrumento em construção. Revista Educação Especial, v. 33, 2020 – Publicação Contínua. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/53154/html>>. Acesso em: 14 abr. 2023.

MENIN, M. S. de S. Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes. Campinas: Fapesp, 2005.

1300

MENIN, M. S. de S.; BATAGLIA, P. U. R. Uma balança para as virtudes: o valor da justiça. Americana: Adonis, 2017.

MONTEIRO, A. C. L. A publicação científica em tempos de pandemia e caos: o desafio de “manter-se vivo... respirando”. Fractal: Revista de Psicologia, v. 32, n. 2, p. 108-110, 2020.

PALMIERI, M. W. A.; BRANCO, A. C. Educação infantil, cooperação e competição: Análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. Revista da ABRAPEE, v.11, n.2, p.365-378, 2007.

PIAGET, J. O juízo moral na criança. Tradução de Elzon Lenardon. 4 ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. Estudos sociológicos. Rio de Janeiro: Forense, 1973a.

PIAGET, J. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora/Unesco, 1973b.

PIAGET, J. The Moral Judgment of the Child. Routledge & Kegan Paul, 1932

PIAGET, J. Le Jugement moral chez l'enfant. Presses Universitaires de France, 1932/2001.

PIAGET, J. Le jugement moral chez l'enfant (7.ed.). Paris, PUF. (Original publicado em 1932) Ramozzi-Chiarottino, Z. (1972). Piaget: Modelo e estrutura. Rio de Janeiro, 1992

PIAGET, J. Inteligencia y afectividad. Buenos Aires, Argentina: Aique. 2001, (Original publicado em 1954)

PUIG, J.M. Ética e Valores: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SAMPAIO, L. R. A psicologia e a educação moral. Psicologia: Ciência e Profissão, v.27, n.4, p. 584-595, 2007.

SANTOS, D. L. dos. Desenvolvimento moral na educação infantil: o que pensam as educadoras. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS, 2012.

1301



8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação,
saberes pedagógicos
e práticas educativas**

15, 16 e 17 | Agosto | 2023

SILVA, L. S. da; PINHEIRO, W. C. Educação e valores humanos: uma apreciação dos estudos produzidos no Brasil nos anos 2013 a 2018. *Educação em Revista*, v.36, e234587, 2020.

SILVERMAN, L. K. Counseling needs and programs for the gifted. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 631-647). Oxford: Pergamon. 1993.

TOGNETTA, L. R. P. A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. Coleção *Psicologia e Educação em Debate*.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: Os conflitos interpessoais e a aprendizagem de valores. *Revista Diálogo Educacional*, v.9, n.28, p. 525-540, 2009.

1302



**Actas Completas e Resumos da 8ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica:
Educação, saberes pedagógicos e práticas educativas**

María Ferreira & Thiago S. Reis (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2023 | ISBN 978-989-9037-58-8

POÉTICAS E PEDAGOGIAS (IN)SURGENTES: POR EPISTEMOLOGIAS DECOLONIAIS

Vinícius da Silva Lírio¹

Mapear as articulações e atualizações poéticas, à luz de um olhar para o teatro e suas pedagogias como campo expandido (FABIÃO, 2013) tem sido o intento da pesquisa que vem desenvolvida no contexto da Universidade Federal de Minas Gerais, no Brasil, a partir de processos de criação e pedagógicos e da apreciação de propostas cênicas. A partir de processos de criação, tanto próprios quanto da apreciação de outras composições cênicas, tenho investigado as articulações e atualizações poéticas, no que tange à abordagem do teatro e de suas pedagogias como campos expandidos.

Diante das urgências conjunturais e históricas que marcam a Educação e as Artes da Cena, no contexto brasileiro, o enfoque tem sido nos movimentos contra-hegemônicos, que incluem a hibridização entre expressões artísticas e/ou manifestações culturais espetaculares, composições cênicas e processos artísticos e pedagógicos des e decoloniais (WALSH, 2017), entre outros arranjos dissidentes.

Isso implica estudos acerca das relações entre possibilidades e potencialidades outras de se criar, agenciamentos múltiplos por entre corporeidades, corpes, performances, composições urbanas, manifestações culturais, conjunturas e contextos diversos, bem como, modos de viver e habitar o mundo.

Algo a que tenho me desafiado no meu percurso como artista-professor-pesquisador é integrar o trabalho artístico, a experiência, a poética, os saberes e fazeres que emanam, antes, de uma empiria, a um investimento de teorização, sistematização, reflexão e registro, também, no contexto da Universidade – mas não só nele.

Ecoo, assim, o entendimento da prática enquanto pesquisa no sentido que essa primeira constitui o universo da segunda, de modo a compreender que a criação compõe ativa e simultaneamente a pesquisa e vice-versa. Então, a emergência deste projeto, mais do que propor o enredamento de uma trama conceitual, busca mapear e pensar princípios e dispositivos para o estímulo e provocação ao pensamento poético expandido nas Artes da Cena. Esses dois vetores, quando articulados, são disparadores de ação, de movimento, de relação, de engajamento, de criação e transformação, da busca por outros modos de habitar o mundo com o outro.

1303

¹ Prof. Dr. na Universidade Federal de Minas Gerais, nas áreas de Teatro e Educação, além de artista da cena. vinicius.lirio@gmail.com

Essa compreensão é reflexo do reconhecimento do modo como, potencialmente, entrecruzar isso ao mapeamento e investigação de *poiesis* marcadas pelos movimentos de des e decolonialidade, pode afetar, estimular e contribuir, tanto para a expansão das poéticas cênicas, procedimental e esteticamente, no que concerne às referências e modos de criar que, convencionalmente, predominam na cena brasileira, quanto, de modo articulado, para com as pesquisas no campo das Artes da Cena, numa perspectiva dessas como campo ampliado (KRAUSS, 1979), como “cena expandida” (FABIÃO, 2013).

Esse investimento vem sendo algo muito caro nas minhas pesquisas, nos últimos anos, bem como (in)surge como uma urgência nos campos supracitados. Reconheço ser uma demanda conjuntural atualizar práticas cênicas e pedagógicas, assim como, pesquisas acadêmicas, no campo das Artes da Cena e das suas pedagogias, que têm sido, de forma majoritária, marcadas por uma história, por procedimentos e referências culturais e estéticas atravessadas por uma hegemonia do pensar-fazer daquilo que se reconhece, no Brasil, como ocidental, algo que é fortemente influenciado pelas culturas eurocêntricas.

Nesse contexto, o investimento contra-hegemônico, de des e decolonização, constitui vetores de ação que, neste caso, compõem a trama dessa dinâmica expandida, a qual além de romper com as fronteiras entre as expressões artísticas e manifestações culturais espetaculares, buscam reintegrar o esgarçamento fronteiro entre arte e vida. Princípio poético, estético, ético e político de outros modos de criar e viver fora de quaisquer correntes hegemônicas.

Assim, o reconhecimento de uma demanda de abordagens, olhares, epistemologias e, mesmo, oportunidades específicas para investigar pedagogias e poéticas cênicas contra-hegemônicas, estética e culturalmente, é o que disparou a elaboração deste estudo, no sentido de contribuir, ainda, com uma possível revisão paradigmática no próprio campo da pesquisa em Arte e suas pedagogias.

Algo que (in)surge como uma emergência coletiva, entre diversos pares artistas-professores-pesquisadores - dentre os quais destaco, em sua maior parte, meus orientandos/as, da Graduação ao Mestrado, além de colegas docentes e outros artistas que não atuam no ensino formal - os quais, junto a mim, identificam a urgência de espaços-tempos para ecoar, disparar e sistematizar modos outros de se pensar, fazer e criar.

Nesse sentido, tenho investido em mapeamentos e estudos que coloquem em diálogo as especificidades procedimentais, teórico-epistemológicas, referenciais, experimentais e empíricas de poéticas e estéticas insurgentes, incluindo suas pedagogias, atravessadas por um movimento de expansão, de entrecruzamento e agenciamentos de práticas e epistemes outras.

Vale destacar que a problematizações e investigações que atravessam a pesquisa em andamento foram disparadas e são derivadas de um universo empírico, de práticas e pesquisas cênicas, de experiências criativas e pedagógicas, que se potencializam e desdobram-

se em teorização: registro, sistematização, análise, interpretação das mesmas e, então, um retorno à ação, materializando a tríplice *ação-reflexão-ação*.

Para tanto, propus-me, junto a diversos agrupamento no contexto da Universidade de Minas Gerais, com a comunidade local e grupos artísticos brasileiros, a um mergulho por meio da arte de mapear, a qual tomo como disparadora de ações, sendo o mapeamento, aqui, adotado como principal abordagem metodológica e, ainda, como princípio e dispositivo para outras criações. Isso porque essa proposta ecoa a compreensão da pesquisa como prática e, vice-versa, da prática como pesquisa, universos, mutuamente, integrantes e, ao mesmo tempo, integradores um do outro.

O intuito é mapear, refletir, sistematizar registros em estudos e, ainda, potencialmente, experimentar criações que reflitam demandas, hoje, ainda mais urgentes, no Brasil, de atualizações para lidar com fenômenos contemporâneos que problematizam e tensionam epistemologias, referências e estéticas marcadas por uma hegemonia dita "ocidental", sobretudo no que tange às perspectivas eurocêntricas e norte-americanas.

Assim, pensar poéticas e pedagogias nas artes da cena, numa perspectiva de "campo ampliado" (KRAUSS, 1979), marcadas pelo rompimento e agenciamento de fronteiras entre expressões artísticas, manifestações culturais e ações cotidianas no mundo, bem como, pela fratura e tensionamento epistêmico e estético, é o que (in)surge como caminho provisório, um dispositivo à investigação, uma ação performativa para um imaginar-criar-com-o-outro, provocações a outros encontros, outras *poiesis* relacionais, engajadas, atualizadas, des e decoloniais.

O mapeamento dos fenômenos deflagrados nesses tipos de poética, dos vetores, princípios e referências que os atravessam, é o que provoca esta pesquisa: o quê e como se cria em um campo poético expandido? Como se dá a criação no contexto de tais poéticas? De que forma se desdobram seus processos e procedimentos, as conexões, os agenciamentos e mediações entre os diversos sujeitos, desejos, discursos, entre outros aspectos, em processos criativos e pedagógicas em uma perspectiva expandida? Como se constituem programas de criação porosos, flexíveis, híbridos, em um campo ampliado que admite e demanda abordagens des e decoloniais?

Essa trama de problematizações tem se confundido com os meus percursos artísticos, pedagógicos e acadêmicos, enquanto artista-professor-pesquisador. Considerando isso é que, no decorrer desta pesquisa, vem sendo criado um entrecruzamento de vetores da *práxis*. Um movimento que, aqui, é pensando metodológica e conceitualmente à luz da imagem e dinâmica de uma encruzilhada, tal como sintetiza Leda Maria Martins (1997), em *Afrografias da Memória*: um entrelugar de hibridização, no qual elaborações diversas e mobilizadas por discursos que as coabitam; um movimento de convergências e distanciamentos, de encontros, fusões, fricções e rupturas, de unidades multiplicidades e diversidade; um campo

transversal, um “lugar terceiro”. Ou, ainda, como diria Homi Bhabha (1996), um terceiro espaço.

Esse estudo tem se constituído, assim, como entrelugar de investigação (de) poética(s), de descoberta de modos próprios de fazer e suas múltiplas e plurais possibilidades de agenciamentos. Tal como reconheço ser, também, o percurso de investigação e formação contínua do artista-professor-pesquisador: um campo intersticial de criação, que, no caso dessa pesquisa, abraça os processos de hibridização, de des e decolonização, de expansão em *poiesis* nas artes da cena e em suas pedagogias.

Assim, temos buscado entrecruzar fluxos do universo da ação, das experiências em criação e das potenciais ações a serem disparadas, que, por sua vez, desdobram-se em registro, sistematização, análise, interpretação e atualização. Ou seja, como propõe Renato Cohen (2006), na perspectiva do *work in process* - ou, mesmo, *work in progress* - refere-se a um movimento de teorização que parte do campo empírico, do universo vivencial dos/as pesquisadores/as envolvidos, incluindo o meu, enquanto artista-professor-pesquisador, sujeito da criação e deste estudo, bem como, daqueles/as que integram à mesma, a exemplo de atuais e futuros/as orientandos/as e pares da academia e/ou da arte.

Considerando essa abordagem, esse mapeamento tem tido por foco reconhecer, analisar e interpretar procedimentos, relações, desejos, afecções, atravessamentos, entre outros elementos entrecruzados na criação. Assim, o objetivo não é criar um mapeamento conceitual acerca de procedimentos, experiências e ações que marcam os processos que atravessam essa pesquisa.

Há um investimento em mapear modos próprios de se fazer: a invenção, a construção, a execução, a atualização e os desdobramentos da criação. Algo que está sendo feito por meio de um mergulho em poéticas, por entre rastros produzidos enquanto elas se desenvolvem e seus sujeitos investigavam *o que e como* criar, no próprio ato criativo e pedagógico.

Naqueles e neste processo investigativo, do qual se compartilha o universo e perspectivas aqui, ambos de pesquisa, estão sendo cartografadas essas descobertas e aquilo que elas dispararem, outras criações – como o será a cartografia criada, sempre inacabada.

A oportunidade e urgência deste estudo são reflexos de um momento em que se reconhece, de modo cada vez mais significativo, o rompimento das fronteiras nas artes da cena, entre manifestações culturais espetaculares, expressões e movimentos artísticos, bem como, o investimento em percursos contra-hegemônicos na contemporaneidade.

Assim, refletir e produzir registros sistematizados acerca de procedimentos para criação nessas poéticas atende a uma demanda de articulações epistemológicas específicas para tratar desses fenômenos contemporâneos no campo das artes da cena, numa perspectiva de “campo ampliado”, especialmente numa vertente des e decolonial.

Desse modo, almeja-se criar uma rede poética e pedagógica que contribua para a potencialização e difusão de estudos e criações acerca dos processos e modos de fazer

dessas poéticas, seus espaços-tempos e os sujeitos envolvidos nesses movimentos criativos e pedagógicos, dentre os quais estou incluído, enquanto artista-professor-pesquisador, habitando uma zona fronteira por entre o universo desta pesquisa.

Para tanto fiz uso de um arranjo metodológico que privilegia uma tríplice composta por: 1) a análise e interpretação de cunho, especialmente, fenomenológico; 2) o mapeamento dos rastros dos processos criativos e das experiências, nos quais o pesquisador, como artista/criador, docente e/ou apreciador/observador, estará envolvido; e 3) a (des)construção como princípio operador para apreciar e mapear as estratégias, os processos, os procedimentos e fenômenos que atravessam qualquer manifestação cultural espetacular, em um movimento contra-hegemônico, o que implicará contínua revisão e atualização.

Nesse percurso, tenho evitado propor tipologias para as criações, no sentido de investir numa cartografia que admite as fraturas das linhas fronteiriças, assim como, as suas (re-)composições. Entende-se que, para mapear, descrever, analisar e interpretar poéticas e composições atravessadas por princípios de um campo expandido, dispensa-se a necessidade de uma metacategoria.

Há um investimento no que tenho chamado de provocações (auto)etnográficas para construção de mapeamento de poéticas, nesse caso, aquelas marcadas por hibridismos e expansão do horizonte de criação, sobretudo no que diz respeito a práticas e discussões des e decoloniais. Para tanto, esse movimento envolve dimensões e abordagens que, em rede, configuram uma dinâmica transversal, instável, flexível, porosa e em movimento, articulando: etnografia, autoetnografia, princípios da Crítica Genética e a construção de cartografias.

A metodologia para essa pesquisa, em si, já implica um problema: encontrar uma forma de registro dinâmica e que possa abrigar tempos, espaços, interações, teorias, vozes e transformações. Nesse cenário é que proponho a cartografia. Após já ter investigado e experimentado diversas abordagens e formatos de sistematização, é que, como artista-pesquisador, resolvi buscar algo que pudesse ser construído enquanto os fenômenos estavam acontecendo naquelas poéticas e, eles mesmos, gerando o universo de análises e interpretações: cartografias de poéticas.

Nesse intuito, o método cartográfico, como proposto por Deleuze e Guatarri (2000), constituirá um dos principais vetores deste mapeamento, em função da sua força performativa, aberto à incorporação dos saberes e fazeres, dos afetos e atravessamentos dos processos e seus sujeitos.

Busca-se, à luz de princípios trazidos por esses filósofos, cartografar modos próprios de se fazer, enquanto se faz. Diz respeito a entrecruzar vetores da *práxis*, que enredam fluxos do universo da ação, das experiências em criação; e os posteriores fluxos de organização, que

implicam registro, sistematização, reflexão. Para, então, disparar outras ações/criações em uma dinâmica que não se fecha.

Assim, há, aqui, o reconhecimento da abordagem cartográfica como entrelugar integrador, ao mesmo passo que integrante, da trama metodológica que compõe este projeto, uma vez que o mesmo se constitui como um universo aberto, de múltiplas e infinitas conexões, sempre disposto a constantes transformações.

Junto a isso, vale sublinhar que a cartografia corrobora com esta pesquisa, tanto no caráter performativo, quanto no entendimento da experiência como “[...] um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer” (PASSOS; BARROS, 2010, p. 18).

Os mapeamentos surgem aqui, então, como instrumento e trama de procedimentos capazes de articular temas, descrições, referências, epistemologias, vozes, modos de fazer e criar, dentre tantas outras interferências, por entre processos experienciados e/ou observados. De modo que esses recursos cartográficos configuram uma rede imagética e, mesmo, poética para criação de uma memória viva, análise e interpretação de práticas cênicas desenvolvidas e registradas, próprias e/ou de outros.

A abordagem metodológica tem abraçado, ainda, princípios da Crítica Genética, conforme proposto por Cecília Almeida Salles (2008; 2009), num mapeamento dos “rastros” das poéticas, na identificação dos fenômenos da cena para, só então, avançar num movimento teorização, articulações com outros estudos, de sistematização e expansão de reflexões e ações acerca dos temas implicados na pesquisa.

O termo “rastro” surge no discurso de Salles (2009, p. 23-24) no ato desta de reconhecer que toda obra de arte é reintegrada continuamente na cadeia sem fim do processo criativo. Dessa maneira, os mesmos serão enredados por meio de uma imersão na gênese do ato criativo, no “[...] desejo de melhor compreender o processo de criação artística, a partir dos registros desse seu percurso deixados pelo artista” (id., 2008, p. 20-21).

Nesse intento, serão levantados registros e documentos dos processos criativos e obras cênicas, possíveis apreciações, envolvendo as minhas próprias experiências criativas e estéticas, como artista-professor-pesquisador, no sentido de remontar o que Salles (2008) chama de “percursos de fabricação”.

Para tanto, tem sido realizado um levantamento de registros de processos criativos, apreciação de manifestações culturais espetaculares diversas, sendo trazidas para o escopo da pesquisa experiências criativas vivenciadas por pesquisadores/as envolvidos/as na investigação (especialmente, orientandos/as), incluindo o próprio autor deste projeto, na medida em que é, também, artista-professor-pesquisador do campo das artes da cena.

Nesse passo, vem sendo retomado, ainda, o acesso a diários de bordo elaborados e a criação de novos, bem como, outros tipos de registros possíveis (audiovisual, rascunhos, desenhos, esquemas, relatos, etc.), os quais integrariam as cartografias, como recursos fundamentais para o desenvolvimento de exercícios (auto)etnográficos.

Isso tem ocorrido, inicialmente, no contexto de processos criativos e pedagógicos já experienciados por mim, enquanto pesquisador-autor deste projeto, incluindo aqueles que vêm compondo o universo das minhas pesquisas, no sentido de recuperar seus rastros, reconhecer potências e demandas, procedimentais, estéticas e referenciais. Essas, por sua vez, também comporão o mapeamento proposto, de modo que seus nomes, espaços e tempos serão tão (in)surgentes quanto a própria cartografia.

E, considerando isso, esse movimento pode atravessar possíveis poéticas a serem deflagradas no decorrer da investigação, como lugar de experimentação e de verticalização da prática como pesquisa. Na expectativa de compor essa trama, almejo que esses lugares de investigação sejam integrados, também, pelas pesquisas a serem orientadas por mim, na pós-graduação e na graduação.

Diante dessa demanda, essa pesquisa tem investido, ainda, nas abordagens etnográfica e autoetnográfica, considerando uma compreensão da Etnografia como um método investigativo oriundo da antropologia social, cujo significado etimológico pode ser “descrição cultural”. Desse modo, ela representa um investimento no estudo das sociedades e culturas, seus valores e práticas, desenvolvendo uma “descrição densa”, de maneira que é compreendida como algo além da mera compilação de dados externos ao/a pesquisador/a. (GEERTZ, 2013)

Assim, nesta proposta, isso implica exercícios de registro por meio desse tipo de descrição, para futuras análise e interpretação. Nesse sentido, compartilha-se, aqui, do pensamento de Macedo de Sá (2012, p. 75) que compreende essa como uma “prática descritiva cultural, sensível e aprendente”.

À luz dessa perspectiva, entende-se o olhar etnográfico enquanto uma atividade cotidiana para o/a pesquisador/a-etnógrafo/a, que, por sua vez, irá investir em uma postura descritiva, tanto no que concerne à dimensão teórico-metodológica, quanto à ética e política, visando aprender sobre os sentidos e significados das ações dos sujeitos e de suas ações e atividades culturais.

Nesse contexto, por entre as possibilidades metodológicas da pesquisa etnográfica, a investigação também tem um viés autoetnográfico (VERSIANI, 2005). Uma abordagem que abre espaço para que os/as pesquisadores/as usem sua experiência pessoal e de outros/as colaboradores/as da pesquisa como componentes a serem considerados no universo a ser pesquisado.

Vale ressaltar, entretanto, que a Autoetnografia, ainda que compreendida como parte da Etnografia, tem sua especificidade em relação aos métodos etnográficos, especialmente no que diz respeito à proximidade do/a pesquisador/a do universo da pesquisa. Para Reed-Danahay (1997), o autoetnógrafo se localiza numa “zona de fronteira” ou “entre duas culturas”. No caso deste projeto, entre o contexto da pesquisa e o contexto sociocultural pesquisado.

Esse lugar fronteiro surge no próprio ato investigativo e à medida que o/a pesquisador/a realiza suas autonarrativas e, ao mesmo tempo, faz isso, analisa e interpreta os dados, tanto no percurso criativo, nas suas próprias poéticas, quanto no processo investigativo.

Junto a isso, o fato de estar nesse entrelugar, nesse campo intersticial, é algo oportuno e coerente no contexto de uma pesquisa implicada em mapear e disparar criações/ações contra-hegemônicas, interessadas numa cena expandida e no enredamento de práticas engajadas, relacionais, des e decoloniais.

Sendo assim, são considerados, aqui, os pontos de vista, as histórias de vida e experiências vivenciadas pelos sujeitos envolvidos no desenvolvimento dos estudos e das criações que os compõem, a fim de compreender como se deram algumas de suas vivências socioculturais, poéticas e estéticas, na medida em que elas, potencialmente, podem dialogar, impactar, serem afetadas e/ou atravessar as cartografias criadas nesta investigação.

Dessa maneira, as sistematizações que vêm sendo desenvolvidas, nesse estudo, são deflagradas a partir das poéticas e experiências estéticas em si, de modo que possíveis terminologias e/ou denominações – se surgirem – nascerão nas dinâmicas experienciadas e nas criações implicadas em suas próprias constituições.

Há um investimento em romper fronteiras convencionadas entre expressões, procedimentos, referências e campos, entre arte e vida. Interesse-me em, como sugere Fabião (2013), despir-me de composições prévias, institucionalizadas, mercadológicas, para inventar-mapear modos de agir e se inscrever num tempo e num espaço.

Essa percepção apontou para um vetor conceitual operador nesta pesquisa: as poéticas cênicas como espaço-tempo dinâmico, como território expandido. Nessa perspectiva, não olhamos para as possibilidades de criação nas Artes Cena como algo “convencionado”, fixo, estrutura cimentada, como um programa de arte enraizado, mas, como vem sendo dito, enquanto entrelugar, campo ampliado implicado na tríade espaço/tempo-sujeito-relação e, dessa maneira, em constante (des)territorializações. Um universo poroso e móvel, constituído por meio de relações.

Dessas reflexões, marcadas e disparadas por uma empiria, por impulsos afetivos e criativos, algumas perguntas, além das já elencadas, têm se apresentado como centrais nesse momento: como abrir a escuta às poéticas do “presente”, engajadas e relacionais, de modo a agenciar encruzilhadas de referências, procedimentos e estéticas que escapam ao pensar/fazer hegemônico?

Essas provocações e emergências contra-hegemônicas trouxeram para o *corpus* dessa cena expandida a urgência de práticas criativas e pedagógicas des e decoloniais. A potencialidade dessas perspectivas outras, de referências que escapam às lógicas eurocentradas, de epistemologias igualmente diversas, de outras leituras acerca da relação arte-vida, por exemplo, apontam para um possível alargamento de horizontes poéticos nas Artes da Cena

e em suas pedagogias. Mapear e nos (auto)provocar a essa investigação dialógica, artística e acadêmica, é o principal dispositivo da pesquisa que tem gerado esse estudo.

Vale salientar que, embora, não raro, esses termos sejam utilizados como sinônimos e/ou confundidos, eles trazem demandas, conceitos e dinâmicas específicas - a meu ver, complementares - para as poéticas que proponho abordar no decorrer da pesquisa. Como bem explica Catherine Walsh (2017), conhecida pedagoga da decolonialidade, ela optou por excluir o “s” da palavra “descolonial”, para evitar a compreensão limitada de um movimento que buscasse apenas reverter ou desfazer o colonial, isto é, sair de um momento em que este último existe para outro no qual ele haveria desaparecido. Algo que ela reconhece como impossível de acontecer, uma vez que seus padrões e características continuariam a existir - como perduram e costumam ser reproduzidos nos discursos, em estudos e em práticas cênicas no Brasil.

Para Walsh (2017, p. 25), este “jogo linguístico”, a adoção do termo “decolonial”, diz respeito a assumir “[...] posições, horizontes e projetos para resistir, transgredir, intervir, emergir, criar e influenciar. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua, no qual se pode identificar, tornar visíveis e estimular ‘lugares’ de exterioridade e construções alter-(n)ativas”. O estudo, a invenção e mapeamento de *poiesis* alinhadas com essa perspectiva, um pensamento poético capaz de ecoar tal abordagem, pode - e, mesmo, deveria - integrar o que venho sistematizando como cena expandida, na medida em que vai ao encontro do que essa pedagogia, conforme o pensamento da estudiosa supracitada, propõe: uma *práxis* que tensiona a predominância do pensar/fazer hegemônico de matriz de origem europeia, provocando-nos a inventar modos de criar, considerando outras referências, sujeitos, lugares - inclua-se, aqui, aqueles à margem e fronteiriços - outras maneiras de ser e estar no mundo. A leitura do que propõe Walsh (2017) nos conduz ao desafio de pensar poéticas cênicas e pedagogias que não apenas revertam as práticas coloniais, mas que criem rotas de fuga, de subversão e insurgência às práticas hegemônicas eurocentradas. Isso, para ela, implica ir ao encontro dos universos marginais, dos entrelugares fronteiriços, da dialogia entre referências, saberes e fazeres outros, como é o caso daqueles tantos, plurais, advindos de povos indígenas e afro-descendentes.

Essa compreensão faz eco à urgência e ao entendimento de que “[...] decolonizar-se cumpre papel fundamental do ponto de vista epistemológico e político. [...] decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

Nesse sentido, investigar e cartografar percursos criativos, em uma cena expandida, de acordo com o que está sendo proposto aqui, implica problematizar o que está (im)posto e que, convencionalmente, vem sendo (re)produzido e, para além disso, buscar e inventar outros modos de viver, de poder, saberes, fazeres, de criar. Daí a importância de avançarmos

em relação ao descolonial, sem deixar de reconhecer o seu potencial transformador, na direção de uma dinâmica à qual é inerente o ato criativo, isto é, uma ação decolonial.

Referências

BHABHA, Homi. O terceiro espaço. (Entrevista conduzida por Jonathan Rutherford). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 24, IPHAN, 1996, p. 35-41.

COHEN, Renato. **Work in process na cena contemporânea: criação, encenação e recepção**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2000.

FABIÃO, Eleonora. Programa performativo: o corpo-em-experiência. **Revista do LUME**, n. 4, p. 1-11, dez., 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2013.

KRAUSS, Rosalind. Sculpture in the expanded field. **October 8**, New York, 1979, p. 30-44.

MACEDO DE SÁ, Sílvia Michele. **Povos indígenas em afirmação, caminhos etnográficos aprendentes e a compreensão cultural de fenômeno aprender**. In.: MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 75-86.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da Memória: o reinado do rosário do jatobá**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, Abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 Mai. 2023.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. **Pista 1: A Cartografia como método de pesquisa-intervenção**. In.: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana

da (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-investigação e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 17-31.

REED-DANAHAY, D. **Auto/ethnography: rewriting the self and the social**. Oxford: Berg, 1997.

SALLES, Cecília Almeida. **Crítica genética: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística**. 3ª ed. Rev. São Paulo: EDUC, 2008.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto Inacabado: Processo de Criação Artística**. 4ª ed. São Paulo: Annablume, 2009.

VERSIANI, Daniela B. **Autoetnografias: conceitos alternativos em construção**. Rio de Janeiro: 7letras, 2005.

WALSH, Catherine (ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. v. 1. Quito-Ecuador: Abya Yala, 2017

INVESTIGANDO CONCEPÇÕES E MOTIVAÇÕES: A VISITAÇÃO DE ALUNOS DE UMA ESCOLA DO INTERIOR DO RJ A UM MUSEU DE CIÊNCIAS

Willian Alves Pereira¹

Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho²

Introdução

Os museus de ciências têm um papel importante na educação e na interação com o público, sendo muito importante na participação da formação identitária da sociedade. São projetados para apresentar e explorar diferentes conceitos científicos de maneiras diferenciadas, através de práticas interativas e envolventes, o que torna a ciência mais acessível e compreensível para pessoas de todas as idades.

Além de fornecer informações científicas, os espaços de educação não formal também desempenham um papel fundamental na promoção da educação. Eles muitas vezes oferecem programas educacionais e workshops para escolas, professores e estudantes, a fim de complementar, de diferentes formas, o currículo escolar e incentivar o interesse pela ciência. Essas iniciativas buscam estimular a curiosidade e o pensamento crítico, além de mostrar como a ciência está presente em nosso cotidiano.

As atividades e as diferentes formas de aprendizagem ocorrem de maneira diversificada nesses espaços, as interações sociais entre os diferentes níveis de público, assim como com os mediadores e objetos interativos, juntamente com o contexto do ambiente diferenciado, promovem uma aprendizagem mais ativa.

Porém, as localizações desses espaços nem sempre facilitam essa interação e visitação da sociedade, o que faz com que muitas das pessoas nem saibam da existência desse tipo de atividade e continuem com os pensamentos mais tradicionais sobre o que é um museu.

Assim, este trabalho pretende investigar as diferentes concepções de um grupo de alunos que visitam um Museu de Ciências pela primeira vez, assim como as diferentes motivações que influenciam na forma de aprendizagem dentro desses espaços. Este trabalho é parte inicial de uma pesquisa de doutorado ainda em andamento no qual pretende verificar o processo

1314

¹ Doutorando em Educação em Ciências e Saúde pelo Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde - Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ – Brasil. Contato: pereira_wa@ufrj.br

² Docente do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Saúde do Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde - Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ – Brasil. Contato: luizrezendeufrj@gmail.com

de recepção dos alunos com relação aos conteúdos audiovisuais utilizados em espaços de educação não formal.

Aprofundamento teórico

Conforme mostrado por Lordelo (2012), os museus e centros de ciências que atuam na popularização da ciência são instrumentos para a divulgação do conhecimento através da construção da cultura científica para a população no desenvolvimento da cidadania. Adicionalmente, através das histórias das ciências, auxiliam no aprendizado dos visitantes e atuam no conhecimento sobre as gerações anteriores, o que faz com que esses espaços assumam um papel na interpretação da cultura, educação e no respeito à diversidade cultural. Além disso, esses espaços podem atuar como diferentes formas de complementação educacional. Alguns autores defendem que essa complementação está relacionada aos espaços formais de educação (OVIGLI, 2010; LOPES *et al*, 2017), pois nem sempre há uma forma fácil de contextualizar a temática abordada, funcionando como uma maneira ativa de produção de conhecimento. Ovigli (2010) nos mostra que a utilização destes espaços pode suprir a falta de laboratório, recursos audiovisuais e outros recursos que poderiam estimular o aprendizado, que às vezes carecem nos espaços escolares. Porém, essa perspectiva não é um consenso entre os pesquisadores.

Essa complementação dos espaços vai muito além do que suprir necessidades físicas ou temáticas de um contexto educacional formal, agregando diferentes interações sociais e comunicativas, além de ampliar as relações (GUIMARÃES, 2006) que já ocorrem naturalmente em ambos os espaços, mas de diferentes formas, melhorando e ampliando as suas possibilidades educativas durante as visitas.

Outro ponto de contato entre museus e escolas é a ponte realizada entre as universidades e uma parcela da sociedade. Os museus e centros de ciências funcionam como um dos principais difusores de ações de divulgação científica (PINTO, 2014), levando uma parte dos conhecimentos adquiridos nas pesquisas das universidades para as escolas e visitantes, funcionando como um interlocutor entre o conhecimento e sua difusão para a audiência.

Esses espaços de divulgação científica têm apresentado crescimento nas últimas décadas, mas ainda são pouco distribuídos pelo país. Segundo Moreira e Massarani (2002), no início do século XXI, havia cerca de 80 centros e museus de ciências e outras instituições dedicadas à divulgação e popularização da ciência no país, a maioria de pequeno porte, com poucas de médio porte, concentradas, em sua maior parte, nos grandes centros urbanos como São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.

Esse quantitativo aumentou no decorrer dos anos, chegando a um total de 185 no ano de 2015 e 221 museus e centros de ciência no país no ano de 2023, segundo a Associação Brasileira de Centros e Museus de Ciência (ALMEIDA *et al*, 2015; MASSARANI *et al*, 2023),

1315

passando a alcançar outros estados que antes não tinham nenhum. Porém, esse aumento expressivo nos últimos anos não foi suficiente para alcançar todas as localidades. Os museus e centros de ciência continuaram permanecendo em sua maioria nos estados mais populosos e nos grandes centros urbanos, sendo a maior quantidade presentes nos estados de São Paulo, seguidos pelo Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Devido a essa baixa concentração de museus fora dos centros urbanos, é importante levar conhecimento a essas localidades que não dispõem desse tipo de recurso. A itinerância pode prover diferentes atividades culturais e questões científicas para uma parcela da população que, em muitos casos, não tem condições de visitar um espaço fixo, o que o torna um amplo espaço a ser explorado em diferentes estudos. Porém, o contexto de visitação e logística são diferenciados e acabam por não suprir todas as necessidades educacionais dos visitantes.

Essa dificuldade de acesso da população aos museus e centros de ciências reflete-se nos dados de visitação. Apesar do crescimento quantitativo expressivo desses espaços nos últimos anos, um número muito pequeno de brasileiros os visita. Segundo Moreira e Massarani (2002), menos de 1% da população visita algum centro ou museu desse tipo a cada ano. Esse quantitativo aumentou conforme o passar dos anos e o aumento dos números de museus e centros de ciências no país, passando a ser de 4% em 2006, 8,3% em 2010 e 12,3% em 2015 (MCTI, 2015). Porém, esse quantitativo permanece muito abaixo da média quando comparado com outros países, como por exemplo, a Suécia (2005) 36%; China (2010) 27%; EUA (2012) 25%; Alemanha e Reino Unido (2005) 20%, se equiparando com os dados da Índia, que em 2004, era de 12% (MCTI, 2015).

Essa baixa procura está refletida em todas as classes da sociedade e uma maneira de modificar essa situação seria o incentivo à visitação desde cedo, por parte dos escolares, o que criaria um hábito e um incentivo na busca por esse tipo de atividade cultural. Porém, muitos professores não têm em sua formação conhecimentos sobre como articular esses diferentes espaços formal e não formal, desconhecendo até mesmo que podem atuar na educação museal. A parcela que conhece essa realidade participa, em sua maior parte, como voluntário durante estágios, já que essa articulação não faz parte dos currículos acadêmicos (FRANÇA, 2011).

Em museus fixos, para que a visitação com os alunos ocorra, os professores ou coordenadores devem conhecer o local antes de planejar a visitação. Fato esse, que não acontece em um museu itinerante, já que as atividades geralmente são realizadas por um período curto de tempo e a divulgação de visitas aos museus e centros de ciências não ocorre de maneira tão abrangente na mídia, dificultando ainda mais o preparo pedagógico para a atividade.

Dahmouche, Pires e Cazelli (2020) demonstram em suas pesquisas, que essa visitação para conhecimento ocorre muitas vezes ao acaso, ao passar pela frente do museu, seguido de

recomendações de outros profissionais e pela diretoria da escola, respectivamente. Fato que demonstra a importância que a localização do museu exerce sobre os visitantes.

Ao olharmos para os públicos visitantes em geral, pode-se perceber que são constituídos de diferentes formas, como individuais e grupos (CURY, 2021), sendo estes grupos compostos por grupo familiar, amigos, escolares, escolares, espontâneos, entre outros grupos. Logo, há diferentes identidades, interações, objetivos e questões culturais reunidas em um único espaço, ocasionando diferentes decodificações dos conceitos abordados. Essas interações sociais e coletivas atuam diretamente nas diversas formações de identidade do sujeito (GOHN, 2004), já que as interações realizadas durante as discussões, estimulam os visitantes a questionar, interpretar e respeitar o momento de ouvir e falar.

Para que ocorra uma interatividade cultural, a exposição deve tentar priorizar as identidades presentes no entorno do museu (CHELINI e LOPES, 2008), podendo ocorrer uma identificação entre os módulos de atividade e o visitante. Porém, essa não é uma realidade tão presente nos museus itinerantes, visto que permanecem por pouco tempo no local, além de visitarem diferentes cidades em um curto período. Este fato demonstra a importância da pesquisa prévia sobre o local em que ocorrerá a atividade, para que o mediador consiga conhecer a realidade e um pouco da identidade do visitante.

Dentre os grupos de visitantes, há um predomínio daqueles acompanhados somente pelas famílias, seguido pelos familiares e amigos e somente por amigos (SILVA, LORENZETTI e SILVA, 2019). Os autores também retratam que a maioria dos visitantes estão acompanhados de crianças, sendo esta, uma característica que diferencia os museus e centros de ciências de outros tipos de museus, como os de artes, por exemplo.

As experiências com diferentes atividades culturais levam a criança a pensar, agir, produzir sentidos e vivências que são capazes de levar o sujeito a construir novos significados sobre “o que faz”, “como faz” e “para que serve”, além de desenvolver diferentes relações (REDDIG e LEITE, 2007 p. 34) que influenciarão em sua formação.

O pensar em novas formas de apropriação desses espaços para diferentes públicos sugere a quebra de diferentes paradigmas no que tange à rotina dos museus mais tradicionais, modificando muitas das ideias de que esses espaços são somente guardiões de “coisas velhas valorizadas” pela humanidade (CARVALHO e LOPES, 2016).

Conforme abordado por Oliveira (2013 *apud* CARVALHO e LOPES, 2016), o maior valor que esses espaços (independente do seu tipo) podem ter para um público infantil é a possibilidade de expansão da imaginação desses visitantes, podendo-se investigar os diferentes sentidos produzidos pela exposição.

Para mudar essa realidade de baixa visitação e atrair novos visitantes, os museus e centros de ciências passaram por diferentes modificações ao longo dos anos (WOLINSKI et al, 2011), reinventando seus espaços e buscando uma interatividade entre o público e o conhecimento, assim como procurando uma convergência entre a educação e o entretenimento.

Nessas modificações, também houve uma tentativa de tornar a visitação mais acessível ao público, de forma que ele compreenda o conteúdo e este se torne significativo (MARANDINO, 2008). Mas, para isso, é necessário que o visitante não seja um visitante passivo, mas sim um visitante ativo e engajado intelectualmente nas ações que realiza no museu. Nesse sentido, um público ativo faz com que as visitações promovam situações de diálogo entre o público e os mediadores do museu.

Os mediadores desses espaços são os profissionais que atuam de forma ativa no processo comunicativo e educativo (NORBERTO e MARANDINO, 2020), interagindo com os visitantes e possuindo um importante papel no processo de aprendizagem desses locais através da mediação, podendo ocorrer em diferentes módulos físicos ou de mídias como os conteúdos audiovisuais, discutindo questões relacionadas às ciências com os visitantes desses espaços.

Como este trabalho está inserido em uma pesquisa mais ampla sobre a utilização de conteúdos audiovisuais nesses espaços diferenciados e a recepção do público, uma das características pesquisadas é a utilização do conteúdo audiovisual nesses espaços e suas interações entre o mediador que se torna o emissor do conteúdo e do público que se torna o receptor. Essas interações diversificadas, o contexto do espaço da visitação e o universo pessoal do visitante, influenciarão nos diferentes modos de leitura dos conteúdos feito pelo visitante e conseqüentemente, na sua forma de aprendizagem.

Os diferentes modos de leitura foram discutidos por Schroeder (2000) em seus trabalhos, através da elaboração do modelo multidimensional, proposto para se pensar no processo de recepção. Esse modelo faz críticas e amplia os estudos e modelos utilizados anteriormente por Hall (2003) e Morley (1996), em que discutiam os modelos de codificação/decodificação e destinação das mensagens. Nesse modelo, Schroeder demonstra que não é apenas diferenciar as questões entre a semiótica e dimensões ideológicas para identificar as leituras pelo público, mas sim configurá-las em uma série de dimensões de recepção que vão além dessas duas características.

Esse modelo é constituído por seis dimensões de recepção, sendo quatro de leitura e duas de implicação. As dimensões de leitura (foco deste trabalho) estão relacionadas aos textos, podendo ser chamadas de processos de leitura interior, se referindo a questões das experiências subjetivas, estando voltados para as produções de sentidos pelo público que são produzidas em contextos situacionais específicos.

A dimensão de leitura é dividida em quatro caracterizações, sendo que uma delas envolve o universo pessoal do espectador, ou seja, os diferentes interesses do visitante. Logo, se o público não estiver, de alguma forma, motivado a realizar a leitura do conteúdo, o processo de recepção fica detido.

Com isso, dentro dessa caracterização chamada “motivação”, pode-se encontrar os interesses pessoais dos visitantes e os diferentes contextos de visitação, como local, interação e

companhias. Essa caracterização pode influenciar diretamente no processo de aprendizagem do visitante.

A partir dessas informações, este artigo apresenta como objetivo: identificar as diferentes concepções sobre o que é um museu de ciências e as diferentes motivações que influenciam no processo de aprendizagem durante uma visita a um Museu de Ciências na cidade do Rio de Janeiro, Brasil.

Procedimentos Metodológicos

A atividade de pesquisa foi realizada durante o ano de 2022, após a reabertura dos museus pós pandemia, com um grupo de alunos de uma escola pública localizada no interior do Estado do Rio de Janeiro, com aproximadamente 2h de distância da capital. Participaram da pesquisa, um total de 33 alunos entre 11 e 13 anos de idade.

A visitação ocorreu no Museu da Vida Fiocruz, que faz parte da Casa de Oswaldo Cruz (COC/Fiocruz) localizado no campus Fiocruz Manguinhos, no Rio de Janeiro/Brasil.

Durante a visitação ao espaço de educação não formal, foi realizada a observação da participação dos alunos, sendo destacada as interações que tiveram com os mediadores e entre eles próprios. Após a visitação, foi pedido para que respondessem um questionário com 10 questões abertas e fechadas sobre a visita, para que fosse possível compreender melhor as suas concepções acerca da visita e suas preferências em relação às atividades pessoais quando estão em momentos de descontração. Foi obtido um total de 24 respostas.

1319

Apresentação dos Resultados e Discussão

Para conhecer um pouco mais dos seus costumes, a primeira pergunta indagava sobre o que gostavam de realizar em tempos livres, fora da escola? Nessa questão poderia ser marcada mais de uma opção. Como resposta, a maioria dos alunos indicou que tinha preferência por “navegar na internet”, seguido da opção de “ouvir música”, seguido de “praticar algum esporte”.

O próximo questionamento estava relacionado ao conhecimento sobre o Museu de Ciências, se já conheciam ou não sabiam o que era... Com um total de 13 respostas, a maioria dos participantes informou já *conhecer o que era um Museu de ciências, mas não havia visitado um*, seguido de 05 respostas informando que “*não sabia o que era*”, 04 já conheciam e visitou e 2 não responderam ao questionamento.

A próxima pergunta era: se caso já tenha visitado algum Museu de Ciências, indique qual visitou? Nesse ponto foram indicados alguns Museus de História e um Museu de Ciências, que é o Museu do Amanhã, também localizado no município do Rio de Janeiro. Vale destacar a resposta de um aluno “*Eu ouvi falar, mas não sabia que eu iria pra lá*”

Com relação à próxima pergunta, buscava-se identificar as dificuldades que impediam a visita com frequência. e nesse ponto, com um total de 20 respostas, foi que “o Museu é longe da minha casa”.

Outro questionamento realizado foi se gostariam de frequentar outros museus? 22 dos alunos responderam que sim, 01 deixou em branco e apenas 01 disse não ter interesse e justificou que é por ser longe de onde mora. Com relação às justificativas dos que indicaram ter interesse em visitar outros museus, destacam-se os comentários “Porque foi muito legal onde a gente foi gostaria de ir mais vezes” e “Porque eu quero mais coisas sobre ciências”

A sexta pergunta estava relacionada ao que idealizavam quando ouviam falar sobre museus e nesse item, vale destacar as respostas “Coisas antigas, objetos que foram usados no passado e no de ciências ingredientes para fazer experiências”, “Um grande lugar com coisas antigas para ver”, “coisas do passado”, “fósseis, esculturas e representações” e “vem coisas antigas em minha mente”.

Posteriormente foi questionado se a visita mudou essa ideia de que tinham sobre “o que era um museu?” da pergunta anterior. Como respostas em destaque temos: “Porque eu achava que era só objeto antigo que tinha lá, mas na verdade tinha coisa sobre o corpo humano, insetos para a gente ver no microscópio e etc.” “Porque tinha muita coisa interessante e muita coisa legal. Quando a gente entrou no museu, a gente gostou da brincadeira e a diversão.” “Porque no Museu da Vida era tudo mais aberto e aprende mais coisas do lado de fora”.

A próxima pergunta era objetiva e questionava “O Museu era pra que ou quem...? Dentre as respostas 19 alunos marcaram a opção de que era “para todas as pessoas”, 04 indicaram que era “para pesquisas”, 04 “para estudantes” e apenas 1 indicou que era para “guardar coisas velhas”.

A próxima pergunta buscava entender o que gostaram mais da visita, o que o chamou mais a atenção... e dentre as respostas muitos indicaram a atividade da parabólica, em que um dos alunos fala de um lado e o outro ouve do outro lado, sem a utilização de fio “a atividade da parabólica, que a gente falava de um lado e saída do outro” e “a do que tem que botar o ouvido, uma pessoa de um lado e outra do outro, uma e a outra bota o ouvido, achei bem interessante”.

Outras atividades também foram indicadas, como “Eu gostei foi das horas que a gente fez ginástica (referência à escalada na célula), som que se passa pelo ouvido e sobre o som” e “eu gostei de ver sobre os insetos”.

Por fim foi solicitado para que fizesse algum comentário que achassem importantes sobre a atividade e que pudesse melhorar as próximas. Dentre algumas respostas tivemos “Queria ficar mais tempo lá, mas eu queria o próximo brinquedo é de equilibrar as pernas, o braço e muito mais”. “Prestar atenção no que eles estão ensinando”, “eu achei muito legal e não precisa mudar nada” e “a ideia para melhorar é o museu visitar nossas escolas”.

Durante a visita, pode-se observar a participação ativa dos alunos, respondendo a todos os questionamentos feitos durante a mediação e demonstrando interesse nos conteúdos abordados, realizando perguntas para sanar eventuais dúvidas. Também foi possível observar

1320

as diferentes expressões de felicidade e surpresa em cada um dos participantes, a felicidade esboçada durante toda a visitação por conhecer um local totalmente diferente do que estão acostumados e a surpresa ao ver e (re)conhecer algo novo de uma forma diferenciada.

Esse interesse demonstrado pelos alunos durante a visitação está expressa nas palavras dos alunos durante as respostas aos questionários, em que gostariam de “passar mais tempo no espaço” e de que a visita “foi maravilhosa”.

Ao olhar para o questionário, pode-se perceber as diferentes caracterizações que esses alunos tinham com relação ao Museu de Ciências. Por não conhecerem esse tipo de espaço, idealizavam como se fosse um Museu de História Natural, entendendo que era para se guardar coisas antigas ou para fósseis, como geralmente são retratados em filmes. Esse tipo de imagem também pode ser retratado por alguns alunos já terem visitado algum Museu de História que fica localizado mais próximo ao município onde residem, fazendo com que esse conceito se estenda para os outros tipos de Museus.

Com a visitação, foi possível observar a resignificação desses conceitos, em que a maioria conseguiu entender o real significado de um Museu de Ciências. Porém, essa ainda é uma realidade bem distante deles, assim como de outros alunos que moram distante dos grandes centros urbanos. Como podemos observar em uma das perguntas, a maioria dos alunos não conheciam esses espaços e/ou não sabiam que era possível ir conhecer... e por ser distante de onde residem, há a dificuldade no deslocamento.

1321

Considerações finais

Através das atividades, foi possível verificar a resignificação dos conceitos sobre o que é um Museu de Ciências, muitos dos alunos apresentavam as ideias que geralmente são passadas em filmes e ou por visitar um Museu de História próximo à localidade em que vivem, que é aquele conceito de guardar coisas antigas, ou de ter fósseis de animais, para algo em que se aprende ciência e que é feito para todas as pessoas.

Como esses espaços de educação não formal geralmente estão localizados em grandes centros urbanos, a população que reside mais distante fica desprovida desse conhecimento, desconhecendo ou até mesmo idealizando de que não é algo feito para eles. Os que conhecem, acabam por não visitar por falta de transporte ou de verba, devido à distância. Assim, é importante que se tenha a interiorização desses espaços, para que alcancem uma parcela diferenciada da população, com uma outra realidade e uma outra cultura.

No geral, a visitação demonstrou ser um grande motivador para os alunos em seu processo de ensino-aprendizagem, demonstrando que esses espaços podem contribuir de diferentes formas para a formação pessoal e social de cada estudante, indo muito além do que é passado em espaços formais de educação e sendo uma experiência que levarão para a vida. O contexto da visitação, como o espaço museológico, as diferentes formas de interação aluno-aluno,

aluno-mediador e aluno-objetos, influenciam positivamente na produção de sentidos pelos alunos, atuando de forma ativa na produção de conhecimento.

Com esse trabalho pode-se perceber a importância da realização desse tipo de atividade durante toda a vivência escolar dos alunos, os tornando mais motivados, criando maiores expectativas futuras para uma parcela da sociedade que reside longe dos centros urbanos e que pode nem saber que é um espaço feito para eles, que podem vir a ocupar de diferentes formas.

Referências

ALMEIDA, C.; BRITO, F.; FERREIRA, J. R.; MASSARANI, L.; AMORIM, L. **Centros e museus de ciência do Brasil 2015**. Associação Brasileira de Centros e Museus de Ciência: UFRJ. FCC. Casa da Ciência; Fiocruz. Museu da vida, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://157.86.193.137/images/Publicacoes_Educacao/PDFs/centrosemuseusdecienciado-brasil2015novaversao.pdf Acessado em 17 de julho de 2023

CARVALHO, C; LOPES, T. **O público infantil nos museus**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 911-930, jul./set. 2016.

CARVALHO, C; LOPES, T. **O público infantil nos museus**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 911-930, jul./set. 2016.

CHELINI, M. J. E; LOPES, S. G. B. C. Exposições em museus de ciências: reflexões e critérios para análise. *An. mus. paul.*, São Paulo , v. 16, n. 2, p. 205-238, Dec. 2008 . Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-47142008000200007&lng=en&nrm=iso Acessado em 12 de julho de 2023

CURY, M. X. Políticas públicas museais e a promoção de programas de educação em museus: os públicos no plural. *Cadernos do CEOM*, Chapecó (SC), v. 34, n. 54, p. 183-202, Jun/2021

DAHMOUCHE, M. S.; PIRES, A. M. G.; CAZELLI, S. O museu Ciência e Vida investiga seu público: Professores. *Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 22, 2020. Belo Horizonte.

FRANÇA, S. B.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M.; FERREIRA, H. S. Caracterização do Perfil Educacional e de Mediação dos Museus de Ciências da Região Metropolitana do Recife. *Atas do VIII ENPEC*. Campinas, 2011.

GOHN, M. G. Educação não-formal e a relação Escola-Comunidade. **ECCOS – Rev. Cient., UNINOVE**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 39-65

GUIMARÃES, M; VASCONCELLOS, M. M. N. Relações entre educação ambiental e educação em ciências na complementaridade dos espaços formais e não formais de educação. **Educar em Revista**, v.27 2006

HALL, S. **Da diáspora**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LOPES, A. C. F; LEANDRO, E. F.; DIAS, A. L.; BOMFIM, A. C. A educação não formal: um espaço alternativo da educação. **XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. 2017.

LORDELO, F. S; PORTO, C. M; Divulgação científica e cultura científica Conceito e aplicabilidade. **Rev. Ciência em Extensão**. v.8, n.1, p.18, 2012.

MARANDINO, M; BIZERRA, A. F; NAVAS, A. M; FARES, D. C; STANDERSKI, L; MONACO, L. M; MARTINS, L. C; SOUZA, M. P. C; GARCIA, V. A. R. Educação em museus: a mediação em foco. São Paulo, SP: **Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Não-formal e Divulgação em Ciência/FEUSP**. 2008

MASSARANI, L.; LIMA, M. de S.; PATIÑO-BARBARA, L.; AMORIM, L.; REIS, R. A.; RAMALHO, M. **Guia de Centros e Museus de Ciências da América Latina e do Caribe 2023**. Rio de Janeiro: Fiocruz-COC, 2023. 648 p

MINISTERIO DA CIENCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO. **Percepção pública da ciência e tecnologia 2015** - Ciência e tecnologia no olhar dos brasileiros. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015

MOREIRA, I. C.; MASSARANI, L. M. Aspectos históricos da divulgação científica no Brasil. In: Massarani, L. M; Moreira, I. C; Brito, F. (Org.). **Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2002, v. 1, p. 43-64.
MORLEY, D. Interpretar televisión: la audiencia de Nationwide, in MORLEY, D. **Televisión, audiencias y estudios culturales**. Buenos Aires: Amorrortu, 1996

NORBERTO, J. R; MARANDINO, M. O papel e os desafios dos mediadores em quatro experiências de museus e centros de ciências itinerantes brasileiros. Ver **Journal of Science Communication – América Latina** 03(02) 2020. Disponível em: https://jcomal.sissa.it/pt-br/03/02/JCOMAL_0302_2020_A08 Acessado em 17 de julho de 2023

OLIVEIRA, A. Museu: um lugar para a imaginação e a educação das crianças pequenas. In: KRAMER, S; ROCHA, E. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 2013. P. 313-330.

OVIGLI, D. F. B; FREITAS, D; CALUZI, J. J. Quando os museus de ciências tornam-se espaços de formação docente. In: PIROLA, N. A. org. **Ensino de ciências e matemática, IV: temas de investigação [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 244 p. ISBN 978-85-7983-081-5.

PINTO, S; GOUVÊA, G. Mediação: Significações, usos e contextos. **Rev. Ensaio**. V.16 n.02 p. 53-70. 2014 REDDIG, A; LEITE, M. I. O Lugar da Infância nos Museus. **Revista Musas**, Brasília, p. 32-41, v. 3, 2007.

SCHRODER, K. “Making sense of audience discourses: Towards a multidimensional model of mass media reception” **European Journal of Cultural Studies**, Sage: 2000.

SILVA, A. C. S.; LORENZETTI, L.; SILVA, C. S. Divulgação Científica em um Museu de Ciências: um estudo de público tendo como foco as famílias visitantes. **REnBio - Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio** - vol. 12, n.1, p. 36-53, 2019

WOLINSKI, A. E; AIRES, J; GIOPPO, C; GUIMARÃES, O. Por que Foi Mesmo que a Gente Foi Lá?: Uma Investigação sobre os Objetivos dos Professores ao Visitar o Parque da Ciência Newton Freire-Maia. **Química nova na escola**. v. 33, n. 3. 2011.